

Voies multiples de la didactique du français

ENTRETIENS AVEC SUZANNE-G. CHARTRAND,
JEAN-LOUIS CHISS ET CLAUDE GERMAIN

Djaouida Hamdani Kadri et Lahcen Elghazi

Avec une introduction de Gladys Jean et une conclusion de Bernard Schneuwly



Presses
de l'Université
du Québec



Voies multiples
de la didactique
du français

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta 1, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418 657-4399

Télexcopieur: 418 657-2096

Courriel: puq@puq.ca

Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution:

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77 403 Lagny, France – Tél.: 01 60 07 82 99

BELGIQUE Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél.: 02 736 68 47

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél.: 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Voies multiples de la didactique du français

ENTRETIENS AVEC SUZANNE-G. CHARTRAND,
JEAN-LOUIS CHISS ET CLAUDE GERMAIN

Djaouida Hamdani Kadri et Lahcen Elghazi

Avec une introduction de Gladys Jean et une conclusion de Bernard Schneuwly

 Presses
de l'Université
du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Hamdani Kadri, Djaouida

Voies multiples de la didactique du français: entretiens avec Suzanne-G. Chartrand,
Jean-Louis Chiss et Claude Germain

(Communication)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4451-2

1. Chartrand, Suzanne-Geneviève, 1948- – Entretiens. 2. Chiss, Jean-Louis – Entretiens.
3. Germain, Claude, 1941- – Entretiens. 4. Éducateurs – Québec (Province) – Entretiens.
5. Éducateurs – France – Entretiens. 6. Français (Langue) – Étude et enseignement. I. Elghazi, Lahcen.
II. Chartrand, Suzanne-Geneviève, 1948- . III. Chiss, Jean-Louis. IV. Germain, Claude, 1941- .
V. Titre. VI. Collection: Collection Communication (Presses de l'Université du Québec).

PC2066.H35 2016 448.0071 C2016-940670-9

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

SODEC

Québec



Cet ouvrage a bénéficié de l'aide financière de la Faculté des communications
de l'Université du Québec à Montréal.

Révision

Edith Sans Cartier

Correction d'épreuves

Marie-Noëlle Germain

Conception graphique

Richard Hodgson

Image de couverture

iStock

Mise en pages

Studio CIC4

Dépôt légal : 3^e trimestre 2016

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2016 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D4451-1 [01]

*Des entretiens mènent plus loin que des monographies,
ils sont l'expression d'un processus créatif.
Portés par l'intelligence intuitive du mot parlé,
ils n'ont pas la rigidité universitaire. Dans le meilleur
des cas, ils révèlent le secret intérieur d'un grand artiste
ou penseur, ils ont aussi un caractère spontané, procèdent
par association d'idées, pénètrent dans les recoins
de la pensée, comme un prisme, comme une loupe.*

— C. Von Barloewen,
Le livre des savoirs, Paris, Grasset, 2007, p. 18

AVANT-PROPOS

Djaouida Hamdani Kadri

Cet ouvrage adoptant le genre de l'entretien s'adresse d'abord aux étudiants en didactique du français ainsi qu'aux enseignants de français – langue première, langue seconde ou langue étrangère – qui doivent faire face à la réalité complexe de la classe de français. Il s'adresse aussi à celles et ceux qui, passionnés par l'enseignement et l'apprentissage des langues – du français en particulier –, voient un grand intérêt à (se) poser des questions sur la didactique du français et sont curieux des réponses et des interrogations apportées par des didacticiens dont la richesse du parcours, la profondeur de la réflexion et l'apport à la discipline ont incontestablement tracé des voies.

Trois didacticiens du français – Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain – ont aimablement accepté de répondre à nos questions, organisées en différents volets : parcours et formation, didactique des langues, didactique de la grammaire, didactique de l'écrit, littératie, épistémologie, et d'autres encore. Ces volets se recoupent en grande partie à travers les trois entretiens, mais diffèrent aussi parfois, puisqu'ils ont été déterminés par le cheminement particulier de chacun des chercheurs, ses travaux, ses champs d'intérêt et de recherche.

Deux autres didacticiens du français, Gladys Jean en introduction et Bernard Schneuwly en conclusion, participent à la réflexion et nous disent comment ils ont entendu ces trois voix.

De nombreuses notes de bas de page et des renvois bibliographiques accompagnent les textes, ouvrant des pistes de lecture et de réflexion, apportant des éclaircissements et parfois même comportant des anecdotes. Nous avons hésité à les ajouter de crainte qu'ils ne viennent briser la dynamique spécifique de la lecture, mais le lecteur aura la liberté de les consulter au fil des pages ou d'y revenir après.

Un des grands intérêts de l'entretien, comme l'écrit L. Wacquant, est qu'il « arrache l'auteur à sa position d'autorité et le lecteur à sa position de passivité [...] en leur donnant les moyens d'une communication libérée de la censure inscrite dans les formes conventionnelles de l'échange scientifique¹ ». Ainsi, si cet ouvrage stimule la curiosité des nouveaux venus dans le champ de la didactique du français et leur insuffle le désir de poursuivre la réflexion, s'il apporte des éléments de réponse aux enseignants et des pistes à explorer dans leur pratique, s'il permet de nourrir ou de relancer le débat avec des didacticiens du français chevronnés et si, de plus, le texte de ces entretiens se « lit dans

1. P. Bourdieu et L. Wacquant, *Invitation à la sociologie réflexive*, Paris, Seuil, 2014, p. 30.

le [même] plaisir²» – selon le mot de Barthes – que celui que nous avons eu à les mener et à les transcrire, alors nous aurons pleinement atteint nos objectifs.

Nous espérons avoir été à la hauteur de l’immense privilège qui nous a été donné d’échanger avec ces chercheurs en didactique. Ces entretiens ont été une source de rencontres dans tous les sens du terme. Nous exprimons notre plus profonde gratitude à Suzanne-G. Chartrand, à Jean-Louis Chiss et à Claude Germain, qui nous ont accordé leur confiance et leur temps, et ont accepté dès la première heure d’être de ce projet. Nous remercions chaleureusement Gladys Jean et Bernard Schneuwly qui, sans hésitation, ont répondu à notre demande et ont enrichi par leur contribution cette réflexion sur la didactique du français.

2. R. Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 11.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	vii
<i>Djaouida Hamdani Kadri</i>	
Introduction	1
<i>Gladys Jean</i>	
Entretien avec Suzanne-G. Chartrand	5
Entretien avec Jean-Louis Chiss	81
Entretien avec Claude Germain	123
Conclusion	205
<i>Bernard Schneuwly</i>	
Bibliographie sélective	217

INTRODUCTION

Gladys Jean

Université du Québec à Montréal

Bien que le pédagogue et grammairien tchèque Comenius (1592-1670) soit en quelque sorte considéré comme le père de la didactique des langues et, surtout, de la didactique de la grammaire¹, la didactique – celle du français dans le cas qui nous intéresse – est toujours vue comme une « science » très jeune qui est en train de se définir, de trouver ses ancrages, de se frayer un chemin dans la brousse des sciences humaines et plus précisément des sciences de l'éducation. Et il y a des défricheurs, des bâtisseurs qui œuvrent à son développement et à celui de ses sous-disciplines, comme la didactique de l'oral, de l'écriture, de la lecture, de la grammaire. Dans le présent ouvrage, constitué d'entretiens avec des chercheurs et des auteurs de renom, nous découvrons le parcours, les questionnements, les préoccupations, la vision, les découvertes de ces bâtisseurs qui ont pavé la voie de cette didactique.

Quelle belle idée novatrice que ce recueil d'entretiens avec Suzanne-G. Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain, des didacticiens qui ont marqué la didactique du français dans les dernières décennies. À travers les réponses qu'ils offrent aux questions judicieusement choisies des intervieweurs, nous apprenons à les connaître; nous découvrons comment naît un didacticien et, ce faisant, ce qu'est réellement la didactique du français. Nous découvrons des parcours certes différents, mais aussi similaires sur de nombreux points. Comme on peut certainement s'y attendre, à l'époque où ils ont pensé leurs choix de carrière, ces spécialistes ne se sont pas dit qu'ils voulaient devenir didacticiens, car personne vraiment à cette époque ne se disait didacticien ou didacticienne. Leurs réflexions sur l'enseignement du français ont plutôt été nourries de l'anthropologie, de la linguistique, de la linguistique appliquée, de l'épistémologie, entre autres. Ce qui les unit avant tout, c'est le fait qu'ils se sont intéressés à faire mieux apprendre le français à partir, notamment, de leur propre expérience d'enseignant de français langue première ou seconde. Leur esprit scientifique et critique les a poussés à étudier au microscope cette discipline tentaculaire qu'est la didactique. La didactique n'est pas toujours facile à cerner; le profane et même les gens du milieu de l'enseignement peinent souvent à la définir. Les propos de Chartrand, Chiss et Germain nous aident à y voir plus clair, à comprendre les problématiques de l'enseignement des langues qui l'ont fait naître. La didactique est-elle une discipline? Est-ce une science? Quelles sont les théories de référence? D'où vient-elle? Où va-t-elle? Survivra-t-elle?

1. C. Germain et H. Séguin, *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1995.

Les champs d'étude de la didactique sont variés. Nous avons ici des chercheurs qui ont touché, entre autres, à la didactique de la lecture, de l'écriture, de l'oral, de la grammaire. Ils ne se sont pas tous posé les mêmes questions, et ils apportent donc des réflexions qui tantôt se recourent, tantôt paraissent divergentes, mais qui sont toutes des plus éclairantes, et toujours avec cette touche d'humanité qui ne peut pas se retrouver dans un article scientifique portant sur les mêmes objets. L'entretien a ceci de particulier que les propos s'adressent directement à un lecteur/locuteur (l'intervieweur) qui peut réagir sans détour, et ainsi interagir avec le texte. C'est un peu comme lire un article et recevoir immédiatement des réponses aux questions et notes que l'on met en marge du texte.

Bien des questions font l'objet de débats en didactique du français langue première, seconde ou étrangère. Chartrand, une didacticienne de la grammaire et de l'écriture du français langue première, fervente défenseuse d'un renouveau profond de l'enseignement du français et tout particulièrement de sa grammaire, ébranle nos convictions et remet systématiquement la grammaire à sa place. En faire, oui, mais «le moins possible», et surtout de la bonne manière et avec discernement. Sa grande interrogation : Comment bien didactiser ? Et de cette grande question découlent les suivantes : quelles notions doit-on enseigner ? Quel savoir scientifique peut-on transformer, et comment ? Que peut-on rénover dans l'enseignement de la grammaire sans perdre tout le monde ? L'entretien avec cette chercheuse, qu'il concerne la grammaire, l'écriture, les genres, l'argumentation, la recherche en didactique du français ou la définition même de la didactique, nous amène à remettre en cause nos façons de penser et à nous poser encore plus de questions, ce qui, indubitablement, ne peut qu'aider la didactique comme science.

Chiss, qui a réfléchi tout particulièrement à l'enseignement du français comme langue seconde et étrangère, débat pour sa part des choix qui doivent être faits par l'enseignant, des simplifications qu'il faut apporter, car tout n'est pas enseignable, selon lui. Il se demande comment on peut se prononcer sur l'interface possible entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales si on ne définit pas au préalable ces deux types de connaissances. (L'énonciation d'une règle est-elle le seul type possible de connaissance déclarative, par exemple ?) Il se pose des questions sur ce qui distingue vraiment l'approche actionnelle des approches et méthodes passées. Il pose un œil critique sur le renouveau de la grammaire pédagogique et des pratiques qui l'accompagnent. Finalement, il ouvre de nouvelles perspectives en discutant de contextualisation et de didactique intégrée.

Enfin, Germain, avant tout un didacticien du français langue seconde et étrangère, a réfléchi de longues années sur la scientificité de la didactique et touché à presque tous les domaines de la didactique du français. Il s'est ensuite lancé avec passion et conviction dans l'expérimentation d'une approche dite « neurolinguistique », issue de l'étude de données d'imagerie cérébrale. Comment arriver à utiliser le français sans penser ou se référer aux règles de grammaire ? Comment communiquer de façon précise et fluide ? Quand les savoirs et les habiletés interviennent-ils ? Les connaissances déclaratives peuvent-elles se transformer en connaissances procédurales ? Quel est le rôle de la grammaire « interne » et de la grammaire « externe » ? Autant de questions que les chercheurs des dernières décennies ont abordées dans leurs écrits, et dont Claude Germain débat ici avec éloquence et rigueur.

Si la recherche en didactique du français ne se porte plus tellement bien, comme le dit Suzanne-G. Chartrand, parce qu'elle s'éparpille trop, l'effort de sauvetage fait par elle, Jean-Louis Chiss et Claude Germain arrivera peut-être à rénover réellement l'enseignement des langues après « 5 000 ans d'histoire² ».

Bref, le va-et-vient conversationnel de ce livre animé de questions savamment préparées et posées et de réponses tout aussi savamment argumentées est passionnant à lire. Il permet de mieux connaître trois spécialistes, mais également de retourner un peu en arrière pour se rappeler les théories et les auteurs qui ont eux aussi marqué à leur façon la didactique des langues, et plus précisément la didactique du français langue première, seconde ou étrangère.

2. C. Germain, *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993.

*L'enfant apprend à l'école, et en particulier
grâce au langage écrit et à la grammaire,
à prendre conscience de ce qu'il fait et, par conséquent,
à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. [...]
Ainsi la grammaire aussi bien que l'écriture donnent
à l'enfant la possibilité d'accéder à un niveau supérieur
dans le développement de son langage.*

— L. Vygotski,
Pensée et langage, Paris, La Dispute, 1997, p. 355

ENTRETIEN AVEC SUZANNE-G. CHARTRAND

Réalisé par
Djaouida Hamdani Kadri et Lahcen Elghazi

Montréal, mai 2015

VOLET PARCOURS ET FORMATION

Suzanne, tu es une didacticienne du français présentée et reconnue comme une spécialiste de l'enseignement de la grammaire et de l'argumentation. Pour commencer cet entretien, pourrais-tu nous faire le récit de ton parcours universitaire et professionnel, de ce qui t'a menée à te spécialiser dans l'enseignement de la grammaire et de l'écriture, principalement ?

«Reconnue», il faudrait mettre un ou deux bémols... Par qui? Les autorités du ministère de l'Éducation? Mes collègues didacticiens du français? Une partie du corps enseignant québécois?

Il faut le dire tout de suite: j'ai un parcours très peu classique. Je n'oserais pas dire que c'est un hasard si je me suis intéressée à la didactique du français, mais disons que ça n'a pas été un choix longuement mûri. À l'adolescence, je voulais faire de la philosophie. En fait, je dirais que je suis venue à la didactique par la force des choses, parce que dans les années 1980 j'ai enseigné le français à Montréal dans différentes écoles secondaires publiques. J'avais d'ailleurs commencé à enseigner non pas le français, mais la géographie, en 1967, au début de ce qui a été la première grande réforme de l'éducation au Québec, avec l'ouverture sur tout le territoire d'immenses écoles accueillant de 1000 à 2000 élèves, qu'on appelait des polyvalentes. J'ai été du nombre des très jeunes enseignantes et enseignants (dans la vingtaine) qui se sont retrouvés du jour au lendemain avec des enseignants venus de partout dans le monde pour scolariser les enfants québécois âgés de douze à seize ans. Si j'ai enseigné dans les années 1960, c'était essentiellement pour gagner ma vie, pour être franche, mais j'ai adoré ça. Je me disais tout de même que ce que je voulais faire dans la vie, ce n'était pas enseigner la géographie; donc, après quelques années d'enseignement, je suis allée à l'université et, plutôt que de la philo, j'ai fait un baccalauréat en anthropologie, discipline des sciences humaines et sociales qui cristallisait alors mes préoccupations sociales et intellectuelles. Puis, je me suis lancée dans l'action militante, syndicale et politique et, dès 1972, dans des activités de solidarité internationale avec l'Amérique latine. J'y ai travaillé pendant près de dix ans.

Tu étais donc totalement en dehors du milieu scolaire et de la didactique du français.

Oui, totalement. Durant ces années-là, j'étais engagée dans un travail militant. Quand je parle d'un travail militant, cela veut dire faire de la formation dans les réseaux syndicaux et populaires qui existaient

dans les années 1970. J'ai fait de l'éducation populaire dans le milieu syndical, dans des organismes de femmes assistées sociales, dans le milieu des garderies, dans des troupes de théâtre populaire, dans les organisations communautaires de quartier. Mais principalement, pendant huit ans, j'ai travaillé dans un groupe qui diffusait dans ces réseaux de l'information sur les réalités de l'Amérique latine, surtout à la suite des coups d'État au Chili, en Argentine et en Uruguay. Ce travail d'éducation populaire à la solidarité avec la résistance de peuples d'Amérique du Sud contre les dictatures et l'impérialisme américain m'a appris beaucoup sur la pédagogie et sur le métier de formatrice d'adultes. J'étais généralement plus jeune que celles et ceux que je « formais ». On produisait aussi des documents très simples sur des thèmes comme : « Comment diriger une assemblée ? », « Que veut dire être délégué syndical dans une instance syndicale ? », « Quel est le rôle des multinationales canadiennes en Amérique latine ? », « La lutte des femmes au Québec », etc. Des éléments de base qui m'ont appris ce qui est si important dans notre métier : tâcher d'être claire, accessible pour les participants aux formations que je donnais. Dans un sens, ça n'a rien à voir avec la didactique, mais, dans un autre, c'est un extraordinaire terreau pour apprendre le travail d'enseignement, de formation d'adultes ; tenter de se faire comprendre par son auditoire, de comprendre son public, de percevoir quelles sont ses attentes, et ensuite essayer d'être utile à des gens qui sont souvent très loin de notre culture lettrée.

Après cette dizaine d'années, il y a eu toutes sortes d'évènements politiques au Québec qui ont fait que j'ai voulu rompre avec ce milieu militant. Mais il fallait que je gagne ma vie. Je me suis donc interrogée : « Qu'est-ce que tu sais faire ? Qu'est-ce que tu veux faire ? Et surtout, qu'est-ce que tu peux faire ? » Alors, je suis retournée à l'enseignement secondaire. J'ai été embauchée comme suppléante et cette situation a duré plusieurs années. J'ai pu enseigner le français, à peu près à temps plein, dans différents milieux : des milieux semi-ruraux, des milieux petits-bourgeois, et dans Côte-des-Neiges, le milieu le plus cosmopolite de Montréal et celui que j'ai le plus aimé, celui qui m'a le plus appris aussi.

Dès 1985, je me suis rendu compte que j'avais beau adorer enseigner et faire du mieux que je pouvais, je ne réussissais pas autant que je l'aurais voulu. J'arrivais à intéresser les élèves, mais sur le plan, par exemple, des compétences langagières écrites, de l'orthographe en particulier, j'avais beau leur donner des cours de grammaire, les résultats n'étaient pas durables et ne suffisaient pas lors de l'écriture de textes qui devaient se rapprocher de la variété normée standard. J'ai pris

conscience du fait que ma méthode de l'enseignement de la grammaire, en particulier, mais de l'écriture aussi – une méthode qui avait fonctionné avec moi au collège – n'avait aucun succès avec ces élèves-là. Et je me suis dit qu'il devait bien y avoir des gens qui avaient réfléchi à comment enseigner la grammaire dans la perspective de son efficacité dans l'écriture de textes – on ne parlait pas de compétences langagières à l'époque, on parlait de la « maîtrise de l'écrit ». J'étais convaincue que ce que je faisais était tout à fait inefficace. Ça marchait sur le coup, mais ça ne laissait aucune empreinte en matière de compétences réelles, que ce soit chez les élèves francophones ou chez les élèves non francophones. Alors, je suis allée à l'Université de Montréal – parce que je vivais à Côte-des-Neiges – et j'ai demandé s'il y avait quelqu'un qui s'intéressait à l'enseignement de la grammaire au secondaire et qui y réfléchissait. C'est ainsi que l'on m'a recommandé de contacter Marie-Christine Paret, ce que j'ai fait. Elle m'a dit : « Je donne un séminaire de maîtrise en didactique de la grammaire. » Je ne savais pas trop ce que c'était, la « didactique ». Elle m'a alors appris qu'il y avait tout un mouvement qui existait depuis la fin des années 1960 en France et qui avait pris de l'ampleur dans les années 1980, qu'on appelait la « rénovation de l'enseignement du français », et de l'enseignement de la grammaire en particulier. Marie-Christine s'intéressait surtout à la grammaire ; elle avait été enseignante au secondaire en France et au Québec, et elle avait choisi de faire un doctorat en linguistique sur la syntaxe des adolescents ; elle a d'ailleurs publié un livre fort intéressant là-dessus¹. De linguiste, elle est devenue didacticienne du français, intéressée par l'analyse des acquis des élèves en syntaxe écrite et par le renouvellement de l'enseignement de la grammaire et son effet sur ces acquis. J'ai suivi ce séminaire et ça m'a absolument passionnée. Nous étions au milieu des années 1980, c'était le début des grandes revues de didactique du français : *Pratiques*, bien sûr, mais aussi *Le français aujourd'hui*, *Études de linguistique appliquée*, qui publiaient les travaux des didacticiens de cette époque-là. Il y avait aussi *Enjeux* en Belgique. Donc, il existait un foisonnement de réflexions sur comment enseigner le français dans le cursus de l'école obligatoire.

Le besoin de comprendre et de changer mes pratiques d'enseignement m'a amenée à faire une maîtrise sur l'enseignement de la syntaxe au secondaire québécois. En analysant les manuels, j'ai montré toute leur incohérence, comme celle des prescriptions ministérielles pour l'enseignement de la grammaire, en particulier de la syntaxe. Sur

1. M.-C. Paret, *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1991.

le plan de l'enseignement de la grammaire, au Québec, dans les années 1980, on vivait une époque très particulière parce qu'on devait composer avec un programme d'études qui avait presque mis la grammaire de côté considérant qu'elle était totalement inefficace – ce en quoi les concepteurs de ce programme avaient parfaitement raison. Mais ce n'était remplacé par rien, ou par des trucs dits «de nouvelle grammaire», bricolés à partir de la linguistique. J'ai donc senti la nécessité de participer à la construction d'une didactique de la grammaire – le mot *didactique* commençait à peine à émerger –, une réflexion théorique sur comment enseigner et faire apprendre la syntaxe du français écrit aux élèves du secondaire. J'ai ainsi vécu, en salle de classe et à l'université, les années charnières de la création de ce qu'on a commencé à appeler la «didactique du français» comme discipline à caractère scientifique.

Ces années charnières, comme tu les qualifies, ont connu le lancement des principales revues, mais aussi la constitution des principales associations en didactique des langues.

C'est en 1986 que notre association est née, au congrès à Namur; elle s'appelait l'Association pour la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM). Elle regroupait quelques universitaires français, belges, suisses et québécois, dont Marie-Christine Paret. De ce fait, l'expression *didactique du français* a commencé à être de plus en plus utilisée par les revues qui en faisaient. Tous ceux qui s'intéressaient à la rénovation de l'enseignement du français et en particulier de la grammaire, qui plongeaient dans l'école – si je peux dire –, qui quittaient le terrain de la recherche linguistique se sont peu à peu appelés des «didacticiens du français», sans que la discipline comme telle ait des contours très précis – elle n'en a toujours pas, d'ailleurs.

Quand je suis retournée à l'enseignement secondaire en 1983, je me disais que ce serait pour quelques années; mais quand on entre dans quelque chose qui nous passionne et que l'on trouve important – l'enseignement de la langue nationale, de la langue commune, ce n'est pas rien, tout de même – on ne peut plus l'abandonner. Après, ça a été le doctorat, et je me suis intéressée à autre chose que la grammaire, quelque chose qui était extrêmement important dans le cursus secondaire au Québec: le «fichu» examen de cinquième secondaire qui permettait la certification, à partir de 1987, époque où j'enseignais en cinquième secondaire. Pour avoir son diplôme d'études secondaires, il fallait avoir réussi cet examen dit «de français écrit». Là, j'ai vu ce qu'on imposait aux élèves comme examen de lecture d'un texte qu'on

appelait un « discours argumentatif » et examen d'écriture d'un texte d'opinion. Tout comme quelques-unes de mes collègues, je trouvais totalement absurdes ces examens, entre autres celui de lecture. Nous-mêmes, nous y aurions échoué, ou nous aurions eu à peine 70 %. Les questions, leur formulation, le corrigé, tout était incompréhensible pour des élèves de cet âge-là; c'était fait par des gens qui n'avaient jamais enseigné et qui maîtrisaient à peine les contenus à transmettre. Quant à l'écriture, moi qui suis une grande lectrice et qui m'étais intéressée beaucoup à l'argumentation – je suis d'une famille où on discutait beaucoup et où il fallait argumenter, si on voulait s'imposer un peu –, je me suis dit: « On ne peut pas prétendre former les jeunes à l'argumentation avec ce type d'examen là, ça n'a aucun sens. » J'ai donc décidé de faire mon doctorat là-dessus².

Ta thèse, soutenue en 1992 et publiée en 1995, porte d'ailleurs un titre très explicite: *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Après cela, tu as dû naturellement te diriger vers l'enseignement universitaire...

Non, pas du tout. J'ai voulu retourner à l'enseignement secondaire, mais j'étais devenue totalement « inembauchable », parce que trop connue, trop contestataire; et, avec un doctorat, je cotais cher: j'étais au sommet de l'échelle salariale. Ce qui m'a amenée – pas du tout par choix, mais parce qu'il faut bien gagner sa vie – à devenir chargée de cours, puis professeure d'université. Encore là, je n'ai pas choisi ce métier. Mais j'ai tout de même passé les vingt dernières années de ma vie professionnelle à enseigner à l'université en formation des maîtres de français. Comme je le disais, mon parcours professionnel est un parcours lié à des circonstances plutôt qu'à des choix qui auraient été programmés. Ce fut plutôt même le contraire de ce que j'aurais pu ou voulu programmer; je n'ai jamais pensé en termes de carrière et de sécurité d'emploi.

Mais tu ne le regrettes pas.

Non, pas du tout. Ce que j'ai fait, je l'ai fait avec beaucoup d'intérêt et de passion et je ne le regrette pas. Mais en même temps, mille fois dans ma vie je me suis dit: « Mais qu'est-ce que j'ai été folle de me mettre dans cette galère de l'enseignement du français dans un pays

2. S.-G. Chartrand, *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 1995.

comme le nôtre, dans une situation politique comme celle qu'on connaît au Québec, alors que j'aurais été peinarde à travailler sur Platon ou Marx toute ma vie... » Mais ça, c'est des illusions...

Dans ta réponse à propos de ton parcours, tu as touché à presque tous les thèmes que l'on voulait aborder avec toi: la didactique comme champ disciplinaire, la grammaire, l'écriture, l'argumentation. Ce seront, si tu le veux bien, les grands axes de la suite de notre entretien.

VOLET DIDACTIQUE DES LANGUES

Commençons par la didactique des langues comme champ disciplinaire. Tu disais tantôt qu'elle n'a toujours pas de contours précis. Selon toi, s'est-elle constituée comme discipline autonome, avec des fondements et un cadre conceptuel spécifiques ?

C'est clair que non. D'abord, selon moi, ça n'existe pas, la « didactique des langues », sinon au sens commun, c'est-à-dire qu'il y a des didacticiens qui travaillent sur des langues, sur telle ou telle langue. Pour moi, la seule chose qui peut exister sur le plan épistémologique – c'est le sens que je donne au mot *didactique* –, c'est la **didactique d'une discipline scolaire**. Le reste, c'est de la métaphore: didactique professionnelle, didactique de la culture, didactique transversale ou générale, etc. Le terme *didactique*, pour moi, renvoie à une réflexion théorique sur une discipline scolaire, c'est un champ de recherche. On parle de didactique des *disciplines scolaires* plutôt que des *matières scolaires*, mauvaise expression parce qu'il ne s'agit pas d'une matière, mais, au sens premier du terme *discipline*, de ce qui vise à discipliner l'esprit. Le mot *discipline* rattaché aux disciplines scolaires vient d'un inspecteur de mathématiques français du début du siècle dernier, qui disait qu'à l'école ce sont des disciplines qu'on enseigne, au sens de « discipliner l'esprit à penser d'une certaine façon dans un certain champ de savoir ». Ce qui a amené un groupe de collègues didacticiens de Bordeaux, avec Jean-Paul Bernié³,

3. Dans son article « Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s) » (*Linguarum Arena*, vol. 5, 2014, p. 79-95), Yves Reuter fait lui aussi référence à cette équipe de didacticiens en ces termes: « Parlant de manière de penser, de discourir et d'agir, je fais référence aux travaux importants de l'équipe de didactique du français de Bordeaux, notamment à ceux de Jean-Paul Bernié, Martine Jaubert, Maryse Rebière » (p. 80).

à parler de la *conscience disciplinaire*, expression reprise par Yves Reuter⁴. Les élèves auraient une *conscience disciplinaire* : ils savent très bien quand ils sont dans une classe de maths et quand ils sont dans une classe de français ou d'anglais. On n'a pas besoin de leur faire un dessin sur l'historicité et l'existence d'une discipline scolaire ; ils distinguent facilement le mode de fonctionnement et de réflexion associé à chacune. Donc, les didactiques disciplinaires s'emploient à comprendre, à travailler, à transformer les disciplines scolaires.

Un champ de recherche qui part du terrain, des pratiques de classe observées et analysées ?

Pas nécessairement. Un champ de recherche théorique, mais qui vise la pratique, qui vise à avoir des effets concrets sur les conditions et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'une discipline scolaire, dans un système scolaire donné, à un moment donné de son histoire. Ainsi, il y a une discipline dans le système scolaire francophone qu'on appelle le « français ». Dans le système scolaire d'un pays hispanophone ou anglophone, par exemple, on sait toutefois très bien que le français sera enseigné comme une langue seconde ou une troisième langue. Les didacticiens développent des recherches à propos d'une discipline scolaire pour, il est vrai, tenter de la rendre plus pertinente et efficace. Donc, quand on parle de didactique, c'est la **didactique d'une discipline scolaire**. Le reste, comme toutes les réflexions de Galisson dans les années 1970-1980 sur didactique, langue et culture, etc., c'est très intéressant, mais il ne s'agit pas, selon moi, de la didactique d'une langue et surtout pas de la **didactique de la langue première** au sens de celle qui est la langue de l'État, de la majorité des citoyens et des échanges dans la sphère publique – celle qu'on a longtemps appelée la « langue maternelle ».

Pourquoi cette distinction entre «langue première» et «langue maternelle» est-elle si importante à tes yeux ?

Je ne suis pas la seule pour qui ce changement d'appellation était important. Avant les années 1990, nous étions déjà quelques-uns au sein de la DFLM à vouloir qu'on abandonne l'expression *français langue maternelle* et qu'on passe à *français langue première* (faute de mieux), parce que l'expression *langue maternelle* est tout à fait critiquable. Elle a

4. Y. Reuter, «La conscience disciplinaire: présentation d'un concept», *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, septembre 2007, p. 55-71, <<http://educationdidactique.revues.org/175>>, consulté le 30 octobre 2014.

d'ailleurs été critiquée par un sociologue-historien dans les années 1980, dans un numéro de *Langue française* qui portait sur l'enseignement de la langue française, car avec cette expression on associe la langue maternelle à la mère, c'est-à-dire à ce qui se fait dans le foyer, dans l'intimité. Même dans les cultures occidentales, ce qui est associé à la mère n'est pas considéré comme faisant partie du social, du politique; les enfants, eux, baignent dans une société qui est complexe et qui n'est pas seulement la société de la mère. Ils sont dans la culture tout court. Donc, cette idée de langue maternelle comporte un biais, rétrograde.

Deuxièmement, si la *langue première*, de la façon dont on l'a définie, est souvent la première langue parlée par l'enfant au sein de sa famille, ce n'est pas toujours le cas dans nos sociétés actuelles; c'est la langue utilisée dans la communauté la plus proche, c'est-à-dire le quartier, le village, la ville, l'école, les institutions politiques et sociales; celle qu'on pourrait nommer la «langue commune». Or au Québec – qu'on aime ça ou pas – depuis 1970, la langue officielle est le français. Donc, la langue première de l'État québécois, c'est le français. *Langue première*, dans ce sens-là, a une dimension sociale extrêmement importante par rapport à *langue maternelle*, qui renvoie à l'intime, à la famille et même au maternage.

Merci pour ces précisions sur le choix de l'appellation *langue première*. Revenons à la didactique du français comme discipline.

Je vais revenir de façon plus formelle sur la question de la didactique du français comme discipline à *caractère scientifique*. Je préfère dire cela plutôt que d'affirmer que c'est une discipline scientifique: trente ans pour fonder une science, c'est un peu court... Je ne pense pas qu'on ait encore un corpus conceptuel commun et des méthodes d'investigation suffisamment précises pour affirmer sans nuance que c'est une discipline scientifique à l'instar de tel ou tel courant de la linguistique ou de la psychologie, par exemple. Ça s'explique: 1986, c'était hier. C'est peu de temps pour construire une discipline. D'ailleurs, la psychologie et la linguistique, ça ne veut plus rien dire non plus. Aujourd'hui, il y a *des psychologies* et *des linguistiques*.

Dès le départ, les didacticiens du français, c'étaient surtout des gens qui avaient des agrégations en lettres modernes, en lettres anciennes ou en grammaire, qui étaient professeurs de français au secondaire supérieur (le lycée français ou l'équivalent de notre cégep actuel), comme ceux qui ont formé la revue *Pratiques* – devenue LA revue, avec des majuscules, sans doute la plus importante dans la formation des

gens de ma génération. Graduellement s'est créée une espèce d'appartenance commune entre ceux qui peu à peu se sont appelés « didacticiens du français ».

Cette espèce d'appartenance – pour reprendre tes mots – permettait-elle aux didacticiens du français de se distinguer des linguistes et de distinguer la didactique de la linguistique appliquée ?

En France, dans les années 1985 et jusqu'en 1995, pour beaucoup le débat était : est-ce que la didactique du français, langue maternelle ou langue première, est différente de la linguistique appliquée – qui en était souvent le véhicule, avec les revues de linguistique appliquée éditées dans plusieurs pays et dans différentes langues ? Chez certains didacticiens du français, dès le départ, il existait une volonté très nette de se distinguer de la linguistique appliquée en disant que nous, ce qui nous intéressait, c'était le travail dans le cadre d'une discipline scolaire et non pas l'application de la linguistique à l'école. Il s'agissait donc d'une coupure épistémologique très importante. Elle a été initiée par des gens qui animaient des revues et l'association DFLM [Didactique du français langue maternelle], devenue en 1995 AIRDF [Association internationale pour la recherche en didactique du français]. Plusieurs de ces gens étaient des linguistes de formation, quelques-uns avaient auparavant enseigné au secondaire puis avaient fait des doctorats en linguistique ou en sciences du langage. D'autres, mais très peu, venaient de la psycholinguistique, comme Jean-Paul Bronckart, ou de la psychologie, comme Bernard Schneuwly et Christine Barré-de Miniac, et d'autres encore des études classiques, de la philologie romane, comme Jean-Paul Laurent et Georges Legros en Belgique. Très peu venaient des « sciences de l'éducation ». Donc il s'est formé une communauté qui s'intéressait à la façon dont s'enseigne et se fait apprendre la langue à l'école, et qui exerçait une activité importante de formation continue des enseignants, en Belgique avec le CEDOCEF [Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français], en France par le biais des revues, et au Québec au sein de l'Association québécoise des professeurs de français (AQP), par exemple. Tous ces gens-là ont trouvé un intérêt commun à réfléchir à quelque chose de nouveau, qui peu à peu s'appellerait la « didactique du français ».

C'est une discipline encore en formation, c'est-à-dire qu'on a un certain nombre de concepts et de méthodes de recherche en commun, mais qui sont loin d'être tous stabilisés. Prenons le concept de **triangle didactique**, d'abord présenté par Chevallard et repris

par Halté⁵ dans son « Que sais-je? » de 1992. Dès 1990, nous étions un certain nombre, dont Michel Dabène, à poser qu'il fallait y intégrer une quatrième composante. En fait, nous posions la nécessité d'insérer le triangle dans un **environnement**; c'est-à-dire qu'il n'y a pas seulement le **savoir**, l'**élève** (d'abord, ce n'est pas *l'élève*, mais *les élèves*, parce que l'école, c'est un lieu d'apprentissage collectif) et l'**enseignant**. Donc, oui, trois composantes: il y a un enseignant dans une classe avec des élèves, avec ce qu'on peut appeler un « savoir », pour l'instant; mais il faut tenir compte aussi du fait que cela se passe dans un pays donné, dans une époque donnée, dans un système scolaire donné, et ce n'est pas le même partout, même si c'est la même langue ou presque... De plus, les enseignants sont tous eux-mêmes porteurs d'une culture, comme les enfants-élèves. Donc enseigner le français – peu importe la région: en France, en Belgique, au Québec – présente des points communs partout, certes, mais comprend des différences et elles sont importantes aussi. Il faut pouvoir les prendre en considération; le système scolaire québécois n'est pas le même que celui du canton de Vaud, qui n'est pas le même que celui du canton de Genève, ou de la Belgique (qui en a quatre), ou de la France, etc. Il y a des différences importantes et il faut faire entrer le social dans la réflexion didactique, sinon on fait une réflexion totalement éthérée et inefficace.

La didactique s'est construite à partir de ces trois pôles, mais selon moi, on ne fait vraiment de la didactique qu'à partir du moment où on travaille simultanément et de façon articulée sur les trois pôles, et non pas seulement sur les contenus, comme « Qu'est-ce que l'argumentation? », « Qu'est-ce qu'un genre argumentatif? », « Comment faut-il l'enseigner? », etc. Compte tenu de ce que l'on sait de l'argumentation, il faut penser: « Quelle est la culture des enseignants qui vont enseigner tel genre argumentatif en telle année, dans tel système scolaire? » et « Quelle est l'histoire de l'argumentation dans ce système scolaire là? ». Parce qu'il y a toute une histoire autour du contenu « argumentation », comme il y a une histoire autour du contenu « grammaire » ou « orthographe » ou « nouvelle littéraire », etc. Alors, c'est complexe, parce qu'il y a cette toile de fond qui est très proche du système scolaire d'un pays, d'un système politique, d'une culture scolaire et qui a presque 200 ans au moins d'histoire – je parle du secondaire – dans la francophonie; mais il y a des interactions, évidemment. Qu'on soit en Belgique ou au Québec, toute notre culture

5. J.-F. Halté, *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? », 1992.

est influencée par 200 ans de culture française. Donc, il faut mettre tout ça ensemble. Beaucoup ont eu tendance à placer la didactique du français plutôt du côté des sciences humaines, un peu comme la philosophie, l'anthropologie, la linguistique. Moi, je dirais que c'est une **science sociale**, parce que l'école est une institution sociale et que les didacticiens doivent appréhender ce qui se passe dans l'école.

Mais est-ce que tu donnes un sens particulier à *social* quand tu dis que la didactique est une science sociale ?

Pas du tout. C'est une science sociale comme la sociologie, comme l'anthropologie, c'est-à-dire qu'elle comporte une dimension intrinsèque à la société. La didactique n'est pas une science exacte, ce n'est pas une science de la nature, c'est une science de la société, c'est une science où la société intervient totalement, pas seulement en toile de fond : elle l'imprègne. Alors, penser comme didacticien, comme didacticienne du français, ça veut dire penser l'enseignement et l'apprentissage de la discipline scolaire, le français, dans un milieu donné, à une époque donnée, et le penser non seulement en synchronie, mais en diachronie aussi. Plus on recule dans le temps, plus on s'aperçoit que les influences remontent facilement à plus d'un siècle. Pour ce qui est de la grammaire, par exemple, il y a tout un corpus sur comment penser l'enseignement de la grammaire depuis plus de 150 ans, et nous en sommes, d'une façon ou d'une autre, héritiers, consciemment ou inconsciemment. Le travail de didacticien, entre autres, c'est d'essayer de comprendre l'histoire de cette discipline à travers le temps et l'espace, et de s'apercevoir que, dans un temps et un espace donnés, il y a des éléments qui sont liés à une histoire plus vaste et à une temporalité plus vaste. Ça renvoie donc, bien sûr, au savoir à enseigner, mais le français n'est pas un savoir, c'est une langue vivante. Alors déjà, le pôle « **savoir** » pour le français pose un problème majeur, comparativement à la didactique de la chimie où on peut imaginer que, là, il y a un construit scientifique, même s'il y a inévitablement une **transposition didactique** des savoirs de référence. Le français, c'est une langue dont l'apprentissage se fait d'abord en dehors de l'école, pour une bonne part, et qui est, comme toutes les langues, porteuse de culture, dans toutes les dimensions du mot *culture*.

En classe de français, il y a des volets ou des domaines : la lecture, l'écriture, la communication orale, la grammaire, le lexique, la littérature, etc. Ce sont des découpages formels, toujours insatisfaisants – qui l'ont toujours été et qui le seront toujours –, qui sont très idéologiques, qui sont liés à l'histoire. Ce sont des cloisons tout à fait artificielles, et

le travail de la didactique, c'est de penser la discipline dans sa complexité. Il y a aussi d'autres questions sur l'objet de savoir. Est-ce qu'on va le traiter sur le plan des **capacités**, des **habiletés**, des **compétences** à lire, à écrire, à s'exprimer oralement (dans la variété normée, car les élèves maîtrisent déjà très bien d'autres variétés), à apprécier des textes littéraires, etc.? Le découpage est-il pertinent, nécessaire? Il y a toute une réflexion épistémologique à faire par rapport aux finalités, qui ne sont pas seulement d'ordre didactique, qui sont les finalités de l'éducation, de l'instruction dans une société. Et ça aussi, c'est changeant à travers le temps.

Quand tu parles de concepts, tu penses à la question du métalangage?

Il faut distinguer les concepts des disciplines à caractère scientifique des concepts de la classe; on n'emploie pas nécessairement les mêmes termes en linguistique et en classe de français quand on fait de la syntaxe, par exemple. Cela dit, on ne peut enseigner une discipline scolaire sans utiliser une terminologie précise. Pour le français, certains ne parlent que de *métalangage*; mais quand on parle de la langue, par exemple de la morphologie verbale, où on a des termes historiquement construits, généralement ou totalement critiquables, ces derniers font partie de la **métalangue**. Si on veut parler d'un genre argumentatif par rapport à un autre genre ou de tel système anaphorique, on va parler du **métalangage**, puisqu'on parle du langage. Il y a des termes spécialisés dans cette discipline, comme en géographie ou en mathématiques, qui viennent des domaines de référence.

Au début du XX^e siècle, dans le courant de la pédagogie nouvelle, on a remis en question l'importance d'avoir une métalangue pour parler particulièrement de la grammaire – au sens où je définis le terme *grammaire* – et on s'est dit que, finalement, ces termes n'étaient que des étiquettes vides de signification. Pendant longtemps, même au début de la rénovation, on ne s'en est servi que comme des étiquettes. Mais ce dont je me rends compte de plus en plus, et des études sérieuses l'ont montré ces dernières années, c'est que les termes de la métalangue ne peuvent être considérés comme des étiquettes, car l'essentiel, c'est le processus de **conceptualisation**, qui implique l'usage de termes spécialisés ayant un sens précis; c'est un enjeu de l'enseignement et de l'instruction. Et c'est un enjeu majeur! Car les termes ne sont pas neutres et ne sont pas secondaires, ils ne viennent pas coiffer la réflexion de conceptualisation: ils en font partie. D'où l'importance d'utiliser une métalangue rigoureuse en classe, même avec les petits. En disant cela, je pense particulièrement à la grammaire, mais pas seulement – les

didacticiens des mathématiques diraient la même chose. C'est une réflexion qu'on commence à voir émerger. Les démarches actives, telles que faire verbaliser le résultat d'observations, faire classer des phénomènes, faire manipuler des énoncés, etc., la didactique des sciences et la didactique des mathématiques les ont faites aussi bien avant nous.

Dans ce sens-là, autant sur le plan des **savoirs** ou des **apprentissages** que sur le plan de l'**enseignement**, donc les trois pôles, sans oublier le plan **historicoterritorial**, on en est encore à construire des concepts et à les mettre en relation les uns avec les autres, pour en faire ressortir des liens. Par exemple, le dictionnaire des principaux concepts des didactiques disciplinaires publié sous la direction d'Yves Reuter⁶ est loin d'atteindre la rigueur ou l'objectivité nécessaires pour créer une base conceptuelle commune à tous les didacticiens du français. C'est pourtant en construisant des concepts et les théories ou les hypothèses théoriques qui les fondent qu'on arrive peu à peu à construire une discipline scientifique, entre autres.

La didactique du français est donc une discipline en construction ?

Oui, il me semble qu'on est encore au début de la construction... Moi, j'ai l'impression que je commence à la construire après trente ans dans le domaine, mais je pense qu'on doit mettre les bouchées doubles pour l'assoir sur des bases plus solides. J'ai une grande crainte quand j'observe ce qui se passe dans les colloques dits «de didactique du français», quand je regarde les publications et les colloques annuels de l'AIRDF – qui est quand même *la* référence, puisque c'est la seule association de didactique du français langue première qui existe –, quand je vois même ce qui se fait dans les colloques de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) : je m'aperçois qu'on est constamment dans la fuite en avant, c'est-à-dire qu'on vise la didactique comparée, la didactique des disciplines scolaires, et qu'on ne cherche plus à construire patiemment une didactique du français langue première. Et pire encore, on s'éloigne de plus en plus de la salle de classe ; on privilégie les objets (les nouveaux, de préférence) plutôt que les pôles «enseignant» et «élèves». Par exemple, on s'intéresse au plurilinguisme, à la place des langues dans la vie des apprenants du français ou aux écrits des jeunes hors de l'école. On s'en va dans toutes sortes de directions, sauf vers la classe de français. Et on s'en va loin, on trouve toutes sortes de choses intéressantes : la didactique des mass médias, des

6. Y. Reuter, C. Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre et D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

technologies de l'information et de la communication (TIC), etc., toutes sortes de choses toujours liées aux modes idéologiques – c'est clair –, liées aussi au fait que, dans le milieu universitaire, il faut « faire du nouveau » pour se démarquer du collègue, il faut « innover ».

La salle de classe, c'est peut-être un peu restreint, mais c'est quand même là que se passent l'enseignement et l'apprentissage de la discipline scolaire. Et il y a des pans importants de ce qui se fait à l'école aujourd'hui qui s'enseignent à peu près de la même façon qu'il y a 50 ou 150 ans. Je prends l'exemple de l'enseignement de la conjugaison, qui n'a pas bougé d'un iota parce que les didacticiens du français n'ont pas fait leur travail, n'ont pas pris le temps d'étudier cet objet. L'histoire de l'enseignement de la conjugaison a montré son inefficacité, et seuls quelques didacticiens ont proposé une première réflexion et des démarches d'enseignement qui pouvaient le révolutionner, mais leurs travaux ne se sont pas rendus dans la salle de classe. On pourrait multiplier les exemples d'études didactiques riches qui n'ont pas eu d'effet sur l'enseignement du français. Je pourrais aussi donner beaucoup d'exemples de ce qu'on enseigne tous les jours dans toutes les classes de français du primaire et du secondaire, dans la francophonie du Nord, et montrer que là-dessus les didacticiens n'ont rien dit, ou si peu...

De nombreux enseignants de français, langue première ou seconde, qui ont eu une formation en didactique du français se disent parfois démunis dans des situations en classe. Par exemple, quand on parle de l'enseignement de l'écrit, la vision générale dominante, c'est qu'il y a une réflexion, de nombreux ouvrages de didactique qui traitent de la question... mais que tout ça n'apporte pas forcément de réponses à nos problèmes de terrain.

Non, parce qu'on n'est pas encore dans le triangle; on réfléchit en amont sur toutes sortes de choses très intéressantes et très particulières, on travaille sur un concept ou un phénomène, et on ne voit pas le reste. Ou au contraire, on est dans des choses très générales: par exemple, il faut transformer le corpus notionnel de la grammaire, il faut aller plus loin dans la rénovation, etc.

Cela s'explique peut-être par la jeunesse de la discipline. Mais cela s'explique aussi beaucoup, d'après moi, par le système universitaire, son fonctionnement, et l'institutionnalisation d'une discipline. Les Français, en particulier, ont voulu institutionnaliser la didactique; il y a maintenant des cours obligatoires de didactique, et, pour devenir professeur au primaire et au secondaire, il faut réussir un examen de didactique. Mais quelle didactique! Le mot n'existait pas il y a trente ans,

alors c'est tout à fait nouveau dans le système scolaire français. Dans les autres systèmes scolaires, c'est assez récent aussi, comme en Belgique. Ici, au Québec, c'est un petit peu plus vieux; on décerne des doctorats en didactique depuis le début des années 1980. Je reviens donc à cette discipline: pour moi, elle existe, elle a des assises théoriques par rapport à la saisie de l'objet, aux façons d'enseigner l'objet, à un certain nombre de connaissances, aux capacités d'apprendre l'objet, de le construire. Cette discipline existe, mais elle ne progresse pas beaucoup. Elle avance lentement, même très lentement, et j'ai peur qu'elle n'avance plus assez par rapport à la dispersion qu'elle connaît aujourd'hui et aux énormes besoins sur le terrain.

Tu écris, à propos de la recherche en didactique: «[L]e but de la recherche didactique est bien l'optimisation du rendement de l'intervention didactique⁷.» Donc, le choix est clair: faire de la didactique, c'est un engagement contre l'échec scolaire et, de ce fait, c'est le terrain qui est primordial.

À l'origine, c'était essentiellement ça. Au premier congrès de 1986 qui s'est tenu à Namur, c'était le leitmotiv. C'est ce que Bernard Schneuwly – un didacticien du français venu de la psychologie, parmi les plus sérieux et persévérants – a écrit en exergue de sa thèse de doctorat en 1983: «On est né pour combattre l'échec scolaire.» Aujourd'hui, je ne dirais plus ça de la même façon, parce que la question de l'échec scolaire et de la réussite scolaire, c'est une thématique que je trouve absolument inacceptable, idéologique. Ce n'est pas ça, l'école: réussir ou perdre. Ce qu'il voulait dire alors, c'est qu'on savait très bien que l'école reproduit les inégalités sociales et culturelles, et donc qu'il fallait changer les méthodes et les contenus d'enseignement pour que l'école ne soit pas qu'une reproductrice des inégalités sociales et culturelles. Ça, c'était l'idée de base de tout le monde; elle l'est restée pour plusieurs, mais pas pour tous, tant s'en faut! Mais en plus de ça, la didactique est une discipline à caractère scientifique, on l'a dit dès le départ. Alors, on voulait construire des concepts, des réseaux de concepts, avoir des hypothèses fortes qu'on testerait sur le terrain par des recherches empiriques sur des méthodes d'enseignement plus

7. S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. «Diptyque», 2008, p. 16.

efficaces – efficaces pas seulement sur le plan de la rentabilité à court terme, mais sur le plan de la culture, de la formation de l'esprit, de l'instruction au sens condorcetien du terme⁸.

La didactique du français a donc nécessairement un caractère **praxéologique**, pas idéologique. C'est-à-dire qu'elle ne peut se concevoir que dans la mesure où, en tant que discipline, elle contribuerait à améliorer l'enseignement du français dans tel ou tel contexte scolaire à telle ou telle époque. Améliorer l'enseignement du français, ça veut dire améliorer la capacité des enfants à s'approprier leur langue ou la langue commune, donc à construire le monde avec cette langue et, autant que possible, à le changer.

Transition formidable : nous voulions justement savoir si tu étais d'accord avec Chevallard quand il écrit que

la notion de praxéologie permet de donner une première définition de *la didactique* : la didactique est la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société. Dans ce cadre, on parle alors de *la didactique de tel ou tel complexe praxéologique*, par exemple de la didactique (des praxéologies) de la lecture-écriture, de la didactique des (praxéologies) mathématiques [...]⁹.

La notion de praxéologie à la base de la définition générale de la didactique te convient-elle ? Permet-elle de recouvrir les différents didactiques disciplinaires ?

La dimension praxéologique est une composante essentielle de toutes les didactiques, là-dessus on est tout à fait d'accord. Il faut être capable de théoriser les contenus, les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage. Or on n'apprend pas les mathématiques de la même façon qu'on apprend le violon ou qu'on apprend à écrire un texte. Ce sont des objets différents ; on ne peut donc pas penser que la façon d'apprendre passe par les mêmes processus affectifs, mentaux, cognitifs, etc. Il y a des spécificités au fait d'apprendre à écrire des textes de tel ou tel genre, d'apprendre à faire du dessin ou du violon ou des mathématiques.

8. Condorcet (J.-A.-N. de Caritat), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, 1994 [1791], <http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/cinq_memoires.html>, consulté le 30 octobre 2014.

9. Y. Chevallard, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1, 2010, p. 137, <<http://educationdidactique.revues.org/771>>, consulté le 10 mars 2015.

Poursuivons avec Chevallard. Il écrit qu'un obstacle majeur à la recherche en didactique, c'est justement l'«enfermement praxéologique»; autrement dit, il est tout à fait pour le dialogue des disciplines. La division des champs disciplinaires en didactique est-elle enrichissante ou réductrice, selon toi?

Oui, moi aussi, je suis pour le dialogue. Tout le monde est pour le dialogue... Je pourrais bien passer mon temps à lire des revues de didactique des mathématiques et des sciences pour voir comment ces didacticiens pensent, mais il n'y a que vingt-quatre heures dans une journée. Construire sa discipline et dialoguer avec d'autres: l'un n'empêche pas l'autre, mais tout ne doit pas aller vers l'*inter-* et le *pluri-*.

Je ne sais pas s'ils ont réussi à construire une didactique des mathématiques valable pour l'enseignement des maths au secondaire dans la francophonie, mais je sais qu'on n'est pas rendu là en français, ni pour la grammaire, ni pour la lecture, ni pour l'écriture, ni pour l'oral, etc. Or je pense que c'est ça, notre travail fondamental – ce qui n'empêche pas d'être ouvert aux autres, de s'informer, de discuter. Mais alors, on devrait être aussi ouvert à la sociologie, à la philosophie et à mille autres choses...

Non, je crois profondément que les didactiques disciplinaires renvoient à des disciplines scolaires et que celles-ci ne sont rien d'autre que des parties d'une institution sociale, qui est l'école, dans un système scolaire donné, dans une société donnée. Si on détache la discipline de ses assises sociales, alors on tombe dans le *méta-*. Beaucoup de monde aime être dans le *méta-*, et je pense qu'on peut être dans le *méta-*, mais il faut être aussi sur le terrain de la discipline scolaire telle qu'elle s'enseigne, ou qu'elle devrait s'enseigner, ou qu'elle doit s'enseigner – dans toutes ces nuances – dans un système scolaire donné. Sinon, on n'avance pas. L'exemple de la conjugaison est pour moi patent, et je pourrais donner d'autres exemples d'un enseignement qui se fait depuis plus de 100 ans de la même façon, qui est reconnu par tout le monde – de façon consciente ou intuitive – comme étant inefficace, mais pour lequel on n'a pas encore proposé grand-chose. Avec une jeune collègue, j'y travaille. Ce qui me passionne, c'est de me dire qu'en travaillant, en réfléchissant, en expérimentant, on peut améliorer les pratiques scolaires de l'enseignement du français où qu'elles se déroulent, mais particulièrement dans tel ou tel contexte.

Mais alors, comment articuler la didactique théorique et l'intervention didactique, « ces deux faces de la didactique [...] qui ne gagnent à être distinguées que pour mieux penser leur étroite articulation », comme tu le soulignes dans *Le rapport à l'écrit*¹⁰ ?

Le travail d'articulation des composantes de la discipline est essentiel, et c'est ce qu'on ne fait pas, ou si peu... parce que les gens sont trop spécialisés, se spécialisent très tôt, dès la maîtrise ou le doctorat, puis sont dans des petites cases : c'est soit la littérature, soit le lexique, soit l'oral, soit la grammaire, soit l'orthographe, soit l'écriture de tel genre, etc. Tout est morcelé, alors qu'il faudrait au contraire conceptualiser ces contenus-là et les voir dans leur actualisation en classe, en interaction avec les autres. Ce qui n'arrive pas. Ce n'est même pas pensé dans les prescriptions et les manuels, ou si peu ; les didacticiens du français sont très en retard.

Ça fait quand même vingt ans que je dis qu'il faut **articuler** l'enseignement de la grammaire aux pratiques discursives, la lecture et l'écriture ; les articuler, alors que partout j'entends *intégrer*. Mais les verbes *intégrer* et *articuler* ne veulent pas dire la même chose. Articuler l'étude de la grammaire à celle des textes, ce n'est pas l'intégrer ou la dissoudre dans le travail de compréhension ou de production de textes, car alors cette sous-discipline du français s'y perd. Ça a été la proposition de la pédagogie de la communication et des didactiques des langues secondes pendant longtemps, mais ça a montré ses limites¹¹. Alors, la réflexion didactique n'est pas tellement poussée sur cette articulation. Je pense encore que le travail sur la syntaxe ou le travail sur des phénomènes textuels qui sont théoriquement fondés dans les domaines de référence scientifique, s'ils sont bien pensés, bien transposés, permettent de faire ressortir les articulations avec le reste. Tant que ce n'est pas bien conceptualisé, on ne peut pas voir les articulations. Même chez des linguistes de haut niveau qui s'intéressent à la didactique et à l'enseignement de la grammaire à l'école, j'entends parfois des phrases qui sont inacceptables, qui relèvent de la grammaire traditionnelle d'il y a 150 ans. La réflexion de didactique n'est pas allée au bout du travail.

10. S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *op. cit.*, p. 17.

11. Voir la critique de ce courant dans le texte de C. Germain, « Faut-il enseigner la grammaire dans un cours de langue seconde », dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2^e édition, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, p. 427-448.

Je vais vous donner un exemple: l'expression *sujet du verbe*. Parler de *sujet du verbe* est une hérésie sur le plan scientifique, sur le plan de la syntaxe et sur le plan du système des accords. Le sujet n'appartient pas au verbe, c'est la fonction syntaxique d'un des deux constituants obligatoires de la P¹²; il est en relation avec le prédicat. C'est autre chose, non? Plusieurs didacticiens chevronnés utilisent cette expression pendant la formation initiale ou continue des enseignants et écrivent encore ça. Quand je leur dis: «Vous ne pouvez pas utiliser une expression comme ça, parce que c'est faux», on me dit que c'est un détail, que je suis une puriste, que je suis inutilement pointilleuse, etc. Mais non, c'est important que ce que l'on dit soit fondé scientifiquement. Que l'on parle de l'enseignement de tel genre littéraire, de la ballade ou du sonnet, on ne peut pas dire n'importe quoi, alors pourquoi on le ferait en grammaire? On ne peut pas, tout simplement parce qu'on a affaire à des enfants, dire n'importe quoi et tourner les coins ronds, car comment pourront-ils conceptualiser les notions de verbe et de sujet?

Alors oui, moi, j'ai une exigence de rigueur dans l'usage de la métalangue, du métalangage à propos des contenus enseignés à l'école. Ça ne veut pas dire qu'on va parler à des enfants du primaire comme si on s'adressait à des étudiants au doctorat, mais ça veut dire qu'on ne peut pas dire des faussetés comme le «sujet du verbe», se contenter d'approximations – et on se contente beaucoup d'approximations – sous prétexte de pouvoir se faire comprendre des enseignants, des élèves et de leurs parents.

Ce souci de clarté et de rigueur des concepts dans l'enseignement du français, on le constate dans plusieurs de tes articles, dont deux que tu as signés en 2009 avec Godelieve De Koninck¹³, et dans le travail sur les cinquante genres qui a été accompagné d'un glossaire¹⁴. Cette clarté terminologique – pour reprendre les termes du titre de votre

12. Par *P*, on entend une phrase définie uniquement du point de vue syntaxique.

13. S.-G. Chartrand et G. de Koninck, «La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français», *Québec français*, n° 153, 2009, p. 37-39.

14. S.-G. Chartrand, J. Émery-Bruneau et K. Sénéchal, avec la collaboration de P. Riverin, *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, 2^e édition, Québec, Didactica, C.É.F., 2015, <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf>, consulté le 30 mars 2014.

article – est nécessaire pour éviter la confusion que peuvent vivre les apprenants d’une classe à une autre ou d’une année à une autre, au sein du même établissement.

Il y a confusion chez les apprenants et confusion chez les enseignants aussi. Prenons l’exemple de la syntaxe, domaine très précis, que je commence à connaître: je m’aperçois que les confusions perdurent chez des gens qui ont des doctorats en linguistique. Tout le monde est allé à l’école primaire et secondaire avant de faire un doctorat et d’être chercheur. Donc, tout le monde a étudié le concept de complément circonstanciel et tout le monde d’un certain âge y a un certain attachement. D’où la nécessité de faire des ruptures, non seulement du point de vue de la métalangue, mais avec le concept même, et de comprendre jusqu’au bout pourquoi ce concept-là est inacceptable. Ces ruptures-là m’ont coûté pas mal de travail et valu beaucoup d’insomnie, parce que j’ai été formée dans les années 1960. Tout de même, j’y suis arrivée avec un ouvrage de grammaire que je considère encore comme très intelligent, celui d’H. Bonnard¹⁵. J’ai aimé l’aspect systématique et rationnel dans sa description du français, que j’ai vue alors comme quelque chose d’assez rigoureux; on était loin d’une vision du type «l’exception confirme la règle»!

Mais je constate à quel point, dans ce domaine-là, on en est encore presque au b.a.-ba. Depuis deux ans, je travaille à un ouvrage où, avec des collègues, on essaie de donner des outils pour aller plus loin dans la rénovation de l’enseignement de la grammaire. Et je m’aperçois que, de 1980 à maintenant, soit en trente-cinq ans, on a fait des pas, mais qu’il y a beaucoup de pas que l’on aurait dû faire et que l’on n’a pas faits. Et pourquoi? Parce qu’on s’est «enfermé dans les fleurs du tapis», pour prendre une expression québécoise; on s’est mis à travailler sur un petit truc, mais seulement pour lui-même, plutôt que de le placer dans un ensemble de concepts et de voir sa pertinence pour la classe. Il y a des pans énormes de ce que l’on enseigne en français qui auraient dû être didactisés après trente-cinq ans. On a pris du retard, un retard certain même. Et on se lance dans le *trans-* et dans l’*inter-*! Pas sérieux!

15. H. Bonnard, *Grammaire française des lycées et collèges pour toutes les classes du second degré*, Paris, SUDEL, 1962.

Venons-en aux distinctions et aux liens entre les didactiques de la langue première, seconde, étrangère. Tout un numéro du *Français aujourd'hui*¹⁶ a été consacré à cette problématique. Ces distinctions te paraissent-elles pertinentes ?

Évidemment, elles sont pertinentes quand on considère que la didactique est d'abord essentiellement la didactique d'une discipline scolaire. On n'enseigne pas la **langue première** comme on enseigne une **langue seconde**. Au Québec, la langue seconde, on sait très bien ce que c'est: c'est l'anglais dans le système scolaire francophone (85 % de la population scolaire), alors que dans le système anglophone, c'est le français. En France, il n'y a pas de langue seconde: la deuxième langue des élèves apprise à l'école, maintenant, c'est souvent l'anglais, mais à mon époque, c'était plutôt l'espagnol, ou l'allemand, ou l'italien. Ces étiquettes de langue seconde et de langue étrangère qui nous viennent de France me sont toujours apparues discutables et même dangereuses. Donc, à l'école, les langues ont des statuts socioscolaires différents, et on doit faire la distinction entre la langue première et les autres. Les langues n'ont pas un statut ontologique, elles ont un statut politico-économique.

Un dernier aspect que l'on voulait aborder, c'est le lien indissociable entre la langue et la culture.

Ça, c'est plus de vingt siècles de réflexion philosophique...

Réflexion partagée aussi par les philosophes du langage et, plus près de nous, des linguistes comme Benveniste, qui écrit: «Par la langue, l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme¹⁷.» Dans les institutions, les programmes, les intitulés diffèrent. Selon toi, doit-on parler de «didactique des langues», de «didactique des langues-cultures», de «didactique des langues et des cultures», ou est-ce un faux débat ?

Ces appellations sont absurdes selon ma conception de la didactique, qui est la didactique d'une discipline scolaire dans le monde occidental que je connais. Il pourrait y avoir un cours qui s'appellerait *Éthique et cultures*. Mais le cours de mathématiques, c'est *Mathématiques*, ce n'est pas *Mathématiques-culture* (on n'a pas non plus de *Chimie-culture*, ou de *Science expérimentale-culture*, ou de *Sciences naturelles-culture*). Ce que

16. Dossier «FLM, FLE, FLS: au-delà des catégories», *Le français aujourd'hui*, n° 176, 2012.

17. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard, 1966, p. 30.

dit la réflexion en sciences de l'éducation, ou en ce qui s'appelle « sciences de l'éducation » – je mettrais ça entre guillemets –, c'est que les disciplines scolaires sont des artéfacts sociaux, sont construites socialement et donc font partie de la culture.

L'expression *didactique de la langue et de la culture* m'apparaît inacceptable. La langue est un produit culturel, le ferment de la culture, la base de toute culture, on pense avec sa langue, on construit avec sa langue, etc. Je suis vygotkienne; pour moi, la langue, c'est le substrat de sa culture. Aussi, de penser qu'on doit mettre le mot *culture* après le mot *langue* m'apparaît absurde. À la limite, on pourrait le mettre avec le mot *mathématiques*, parce que c'est moins évident. Mais non, là non plus ce n'est pas justifié! Les maths telles qu'on les enseigne à l'école sont une construction socioculturelle. Et pourquoi on enseigne les mathématiques? Une fois l'arithmétique apprise, que fait-on avec les maths, l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie? Rien. On n'enseigne pas les maths parce que c'est utile dans la vie de tous les jours, mais parce que l'on considère que ça permet de développer une partie des facultés cognitives des adolescents, dont les capacités d'abstraction et de généralisation, et que cela fait partie des mandats de l'école, et je suis d'accord avec ça. C'est aussi important que le français, mais pas pour les mêmes raisons. Et la grammaire, je pense aussi que c'est important, pas seulement pour développer des compétences à orthographier, etc., mais parce qu'on fait entrer les élèves dans un système d'abstraction pour y réfléchir; on dénature la langue en quelque sorte. Alors, ces histoires de langue-culture, ça ne m'apparaît pas pertinent, parce que ça ferait comme si la langue, ce n'était pas de la culture.

Petite anecdote. Un jour, un collègue professeur à l'Université Laval me propose de participer à un colloque qu'il organise sur le thème « Culture et éducation ». Il me dit: « On y traitera des relations entre culture et éducation, mais aussi de la culture historique, technologique, scientifique, artistique à l'école. » Et moi de lui demander: « Et la culture de la langue, elle? » Il me regarde, interloqué. Tous les humains sont imprégnés de la culture de leur langue, des représentations personnelles et sociales et des conceptions de leur société sur leur langue¹⁸. Je me suis mise à travailler là-dessus, puis j'ai écrit un texte à ce propos, que j'ai intitulé « Pour une culture de la langue », pensant avoir inventé

18. S.-G. Chartrand, « La difficile appropriation de la langue française par les francophones: un point de vue didactique », dans Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (dir.), *S'approprier le français. Pour une langue conviviale. Actes du colloque de Bruxelles 2013*, Bruxelles, De Boeck supérieur et Duculot, 2015, p. 95-100.

l'expression¹⁹! Ce n'est que plus tard, en lisant l'ouvrage remarquable de Charles Bally sur *La crise du français*²⁰, que je me suis rendu compte qu'il avait, bien avant moi, dans les années 1930, utilisé cette expression. Comme quoi on n'invente jamais grand-chose, on recycle tout au mieux, consciemment ou pas.

VOLET GRAMMAIRE

D'emblée, il faudrait souligner la polysémie du mot *grammaire*, comme le font Besse et Porquier dans leur ouvrage *Grammaires et didactique des langues*²¹. Ce terme renvoie à la fois au fonctionnement interne qui caractérise une langue particulière, aux descriptions du fonctionnement des différentes langues et aux manuels de grammaire pédagogique. Ces distinctions relèvent selon ces auteurs d'une « épistémologie grammaticale », qu'ils définissent ainsi: « Par épistémologie grammaticale, nous entendons un examen critique des conditions, des moyens et des produits de la connaissance qu'on reconnaît ordinairement comme relevant de la grammaire²². » Quel commentaire peux-tu faire à ce propos ?

Je suis d'accord avec cette conception d'une épistémologie de la grammaire, mais il faut se poser la question suivante: qui peut la produire? Les linguistes-grammairiens, les didacticiens d'une langue? Ce ne serait pas la même épistémologie. Ensuite, leur définition de la grammaire est bien vague: qu'est-ce que ça comprend, le « fonctionnement interne qui caractérise une langue »? En effet, il faut définir ce terme parce que toutes les définitions sont possibles et qu'on y met tout et n'importe quoi.

D'abord, la discipline scientifique *grammaire*, ça n'existe pas. Il y a des linguistes qui font des ouvrages de grammaire, souvent fort différents les uns des autres: par exemple, des linguistes comme Wilmet²³,

19. S.-G. Chartrand, « Pour une culture de la langue à l'école », dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement: profession intellectuelle*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 153-182.

20. C. Bally, *La crise du français: notre langue maternelle à l'école*, édition préparée par J.-P. Bronckart, J.-L. Chiss et C. Puech, Genève, Librairie Droz, 2004.

21. H. Besse et R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CREDIF, 1984.

22. *Ibid.*, p. 9.

23. M. Wilmet, *Grammaire critique du français*, Bruxelles, Duculot, 2007.

Le Goffic²⁴ ou Riegel, Pellat et Rioul²⁵ ont fait durant les mêmes années des grammaires aux contenus fort différents. Ce sont des ouvrages conçus pour un public averti à des fins de formation ou de référence. Ce ne sont pas des ouvrages de linguistique *stricto sensu*. La grammaire, ce n'est pas un terme qui désigne une discipline scientifique précise à l'intérieur de ce qu'on appelle les « sciences du langage ».

Pour l'école, les grammaires scolaires proposent des descriptions souvent différentes, comme le font les linguistes – parce qu'il n'y a pas de grammaire immanente, c'est un produit humain d'une langue particulière, toujours marqué par un point de vue. Après des années de réflexion didactique et d'expérimentation, je définis la grammaire comme une description, d'une part, des phénomènes régulés d'une langue, de ce qui répond à des règles – ici, le mot *règle* a le même sens que dans les sciences exactes : ce qui est admis comme vrai ou faux à partir d'un corpus de x éléments – et, d'autre part, des normes – les normes n'étant pas des règles, mais plutôt ce qui est prescrit à un moment donné d'une culture donnée par une instance politique légitime comme ce qu'il faut appliquer pour produire des énoncés conformes à l'usage du français normé dit « standard ». Ainsi, la grammaire comprend la syntaxe, la morphosyntaxe, la ponctuation – dans sa dimension syntaxique et non pas dans sa dimension énonciative, stylistique ou expressive – et le seul aspect de ce qu'on appelle (avec une métaphore qui me semble très dommageable sur le plan didactique) la *grammaire du texte*, soit le système anaphorique qui, pour être adéquat, suit des règles. Autrement dit, les usages qu'on peut dire acceptables ou non en français normé standard relèvent de la grammaire. Le reste (par exemple, le fait d'utiliser un mot plus ou moins adéquat selon le genre de texte, selon ses sensibilités, etc.) n'est pas un phénomène normé et régulé comme l'orthographe grammaticale, la reprise anaphorique pronominale, la construction des phrases ou le régime prépositionnel des mots, entre autres.

Donc la **grammaire**, c'est **une description de l'ensemble des phénomènes normés et régulés d'une langue à un moment donné de sa vie**. Soulignons : *une* description, car il y en a plusieurs. Voilà ma définition²⁶.

24. P. Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette Éducation, 1993.

25. M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.

26. S.-G. Chartrand, « Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans », *Formation et profession*, vol. 20, n° 3, 2013, <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__6beb18e32d1c__

C'est très clair. De 1996 à 1999, tu as dirigé la rédaction de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*²⁷, rédigée avec des collègues. Qu'est-ce qu'une *grammaire pédagogique* implique comme choix théoriques et méthodologiques?

Elle implique de savoir d'où on vient et où on va, de connaître l'histoire de l'enseignement de la grammaire, de savoir ce qui est faisable et ce qui est à faire à l'école. On aurait pu, si je l'avais voulu avec mes collègues, faire la grammaire scolaire idéale en matière de rigueur et de pertinence didactique, mais, bien entendu, ce n'aurait pas été celle publiée en 1999. Parce que, dans notre grammaire idéale, nous aurions beaucoup épuré la description et remis plein de choses en question, dont la classification des classes de mots et des fonctions syntaxiques, les dénominations des pronoms et des déterminants, etc. On aurait aussi remis en cause beaucoup d'autres notions qui sont discutables, contestables et même fausses.

Mais on a choisi de rédiger une grammaire accessible et acceptable pour le corps enseignant des années 2000. Alors ce qu'on a fait, c'est rechercher et transposer des éléments théoriques de différents courants (notre grammaire présente un syncrétisme tout à fait assumé) : Guillaume pour la morphologie verbale, le système verbal²⁸, une partie de Bloomfield et du distributionnalisme, une partie du structuralisme américain, une partie du structuralisme français, les théories énonciatives de Benveniste²⁹ et celles de Kerbrat-Orecchioni³⁰. Petite parenthèse : on entend souvent que la grammaire rénovée a emprunté à la grammaire générative de Chomsky. C'est un grave malentendu. Notre souci constant était d'arriver à faire mieux que ce qui s'était fait, d'arriver à quelque chose de plus rigoureux, qui montre plus les régularités, qui fait voir la langue comme un système d'éléments interreliés, hiérarchisés³¹. On s'est dit qu'on faisait ça à la fin des années 1990 et que dans dix ans on

Art_finalites_grammaire_2c_revu_23_juin_2015.pdf, consulté le 30 mars 2014 ; et S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 2016.

27. S.-G. Chartrand, D. Aubin, R. Blain. et C. Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999.

28. G. Guillaume, *Temps et verbe. Théorie des aspects, des modes et des temps*, Paris, Champion, 1929.

29. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, t. 1 et t. 2, Paris, Gallimard, 1966 et 1974.

30. C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980.

31. S.-G. Chartrand, « Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités », *Enjeux*, n° 89, 2015, p. 3-20.

ferait plus et mieux, puis que dans vingt ans on ferait encore mieux, si les enseignants étaient plus ouverts aux changements et que leurs conceptions et savoirs avaient évolué.

Si on avait fait tous les changements qui nous semblaient nécessaires en 1995, vous n'auriez jamais entendu parler de cette grammaire. On était conscients qu'il fallait procéder par étapes, et on a choisi ce à quoi on voulait apporter des changements majeurs et ce à quoi on n'en apportait pas. Par exemple, on a décrit – ça n'existait dans aucun ouvrage didactique – le **système des accords**, qui est un outil puissant, fonctionnel, opératoire pour la maîtrise des accords, s'il est bien enseigné évidemment. On a didactisé des éléments trouvés çà et là, et on en a produit un chapitre simple sur les accords grammaticaux. De fait, les descriptions principalement en syntaxe proviennent de transpositions didactiques à partir de savoirs de référence, mais aussi du savoir scolaire. Une combinaison d'une transposition descendante et ascendante. Pour la syntaxe, on a fait aussi un travail d'épuration et de systématisation. Par exemple, on utilise le terme *transformation* pour traiter des différentes structures de phrases. Mais la façon dont on utilise cette notion (et non le concept chomskyen, il faut le préciser) est le produit d'une double transposition didactique. Pour la terminologie, on a adopté celle du programme d'études alors en vigueur, qui avait changé certains termes et en avait conservé d'autres, même si on pensait qu'idéalement ce programme aurait dû apporter plus de changements. Mais est-ce que cela aurait été acceptable pour le corps enseignant, pour les parents? Tout est là, quand on se préoccupe de mettre en œuvre les prescriptions ministérielles, d'une part, et d'aider le corps enseignant tel qu'il est à changer ses pratiques, d'autre part. Par exemple, la classe de l'adverbe ne tient pas la route, tous les linguistes qui ont étudié l'adverbe le savent. Dans cette classe, il y a à peu près six, sept, huit catégories différentes d'unités linguistiques qui ne devraient pas être dans la même classe. On le savait et on a montré qu'il y a sept sortes d'adverbes totalement différentes, qui fonctionnent différemment; on pouvait en déduire que c'est absurde de les mettre sous la même étiquette.

Donc, des changements très réfléchis avec un souci pédagogique très présent et très fort, d'où le titre.

On a appelé l'ouvrage *Grammaire pédagogique* parce qu'on voulait une grammaire pour l'enseignement et l'apprentissage : ce n'était pas destiné à n'être qu'un ouvrage de référence. C'est ça, le sens du mot *pédagogique*, c'est un ouvrage pour l'étude de la grammaire en classe.

Pour y arriver, il nous a fallu faire des choix dans les différentes disciplines ou même les différentes théories linguistiques, mais ils devaient être fédérables dans un ouvrage qui soit cohérent et qui permette une avancée dans l'appropriation de la grammaire par les jeunes et par le corps enseignant. J'ai fait une deuxième version en 2011 – douze ans plus tard – où on a changé certaines choses, et puis j'en ferai peut-être une autre dans dix ans qui changera d'autres choses encore, en allant toujours vers plus de rigueur et en épurant pour ne retenir que l'essentiel du système.

Mais ce dont je me rends compte, c'est que cet ouvrage – le plus acheté par les écoles, je pense, au Québec au début des années 2000, et qui a été largement diffusé, y compris dans les universités –, les enseignants et leurs formateurs ne se le sont pas approprié suffisamment, donc les apprenants non plus, malheureusement. Par exemple, le chapitre sur le système des accords, qui fait huit pages, n'a pas été vraiment compris: j'entends des enseignants et des universitaires dire « tel mot est donneur d'accord ». S'ils avaient compris, ils ne diraient jamais ça. On ne peut pas être donneur d'accord. Un accord, c'est la résultante de ce qu'un donneur donne à un receveur.

Tout cela veut dire qu'entre ce qui est écrit même clairement et simplement et ce qui est compris, il y a le filtre de la culture, de ce que l'enseignant est et de ce qu'il a appris et compris. Donc, les enseignants qui ont lu cette grammaire et qui l'ont un peu étudiée en prennent un bout et tordent trois autres bouts, bref ils en font quelque chose à leur façon. Puis ceux qui pensent l'avoir lue, mais ne l'ont pas réellement étudiée, analysée avec un sens critique, ceux-là font de la grammaire ancienne avec de nouveaux termes, plus ou moins.

On a fait une étude sérieuse (la recherche ÉLEF [État des lieux de l'enseignement du français]³²) qui montre que l'enseignement grammatical au secondaire a très peu changé au Québec depuis vingt-cinq ans, de 1985 à 2010, malgré un programme officiel (dont la partie grammaire a été rédigée par Marie-Christine Paret et moi-même), des grammaires comme la nôtre et des manuels résolument inscrits dans la rénovation de l'enseignement grammatical. Alors, je ne me fais pas d'illusion sur l'influence de cet ouvrage. Des gens sérieux disent que c'est l'une des meilleures grammaires produites dans la francophonie jusqu'à maintenant pour l'enseignement secondaire et supérieur, mais il demeure que la majorité du corps enseignant ne se l'est pas appropriée, il n'a pas fait

32. S.-G. Chartrand et M.-A. Lord, « L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois: résultats de la recherche ÉLEF », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 3, 2013, p. 515-539.

sienne la façon d'enseigner, fautive, bien entendu, d'une formation initiale et continue adéquate, mais aussi, comme je le disais, à cause du poids de la culture scolaire. En fait, la grammaire n'est pas sentie par le corps enseignant du primaire, du secondaire, du collégial et de l'université ici comme ailleurs comme un objet de savoir scientifique; c'est davantage vu comme un savoir culturel légué par la tradition. La grammaire fait souvent office de catéchisme, alors que c'est un objet de savoir autant que le sont les maths ou la chimie. La grammaire, *leur grammaire*, comme ils disent, leur colle à la peau depuis l'enfance. Dès qu'on est petit, on entend parler du nom, puis du verbe; on pense que ça a toujours existé, que ça a toujours été ça. *Idem* pour la virgule: «Si on fait des pauses en parlant, on en met une!» C'est répété depuis des décennies, puis ça va se répéter encore, ça fait partie de la culture profonde, même si la moindre expérience montre que c'est souvent faux...

Peut-on dire de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* qu'elle s'appuie sur un modèle qui va de la forme vers le sens?

Pas vraiment. Déjà, la table des matières montre le contraire. On part de la communication orale et écrite et du texte pour finir par le mot, en passant par la phrase. Elle indique clairement cette perspective.

C'est tout à fait juste. En fait, nous aurions dû préciser que notre question portait sur la partie III, *Grammaire de la phrase*. La perspective adoptée n'est pas celle des grammaires sémantiques, comme celle de P. Charaudeau³³, qui proposent de partir des catégories notionnelles pour aller vers les formes, autrement dit du sens vers la forme.

D'abord, je n'en connais qu'une, c'est celle de P. Charaudeau, la *Grammaire du sens et de l'expression*, qui part de catégories sémantiques: la négation, l'hypothèse, la temporalité, et qui montre toutes les formes du langage possibles. Je trouve ça absolument brillant et intéressant comme perspective, mais ce n'est pas celle de l'école; elle devrait être connue et consultée par les enseignants, ce qui enrichirait leur vision de la grammaire.

Par contre, le traitement qu'on fait de la phrase – je défendrais un peu la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* là-dessus – est syntaxique, bien entendu, mais n'exclut pas le sens. Constamment, on revient à dire qu'on ne peut, par exemple, faire des manipulations syntaxiques sans se préoccuper de leur effet sur le sens. Donc, affirmer

33. P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.

que la grammaire rénovée a pour centre la syntaxe au détriment du sens est une fausseté; la syntaxe, c'est des structures qui portent du sens, et le sens est porté par des structures. C'est un rapport dialectique. Il ne faut pas dire: «C'est de la syntaxe», et après on verra le sens. L'analyse, pour être complète, ne doit pas faire fi du sens. Mais, dans le processus d'analyse de la langue, il faut distinguer les niveaux d'analyse: le sens, la syntaxe, la morphologie. Ne pas tenir compte de cela a été la grande erreur de la grammaire rénovée de la fin des années 1970 en France, entre autres, et c'est une des raisons pour lesquelles elle n'a pas abouti autant qu'elle aurait pu.

L'ouvrage que j'ai fait sur les manipulations syntaxiques vise notamment à changer cette mentalité qui voit dans ces manipulations uniquement un moyen pour déterminer si ça marche sur le plan syntaxique³⁴. On ne peut pas décider si quelque chose est un modalisateur de phrase ou un complément de phrase si on fait abstraction du sens, c'est absurde. Et Marie-Christine Paret, qui est une des chercheurs qui ont le plus travaillé non seulement à promouvoir la grammaire rénovée et à la diffuser, mais à la concevoir, dit ça depuis les premiers textes qu'on a faits. Un des premiers textes qui ont été publiés au Québec sur la grammaire rénovée disait exactement ça, en 1989: on ne peut pas faire fi du sens³⁵.

N'est-ce pas encore plus vrai pour l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère?

Ce n'est pas plus vrai, c'est aussi vrai, parce que si on se met à travailler des structures pour des structures, même les francophones ne comprennent pas et sont découragés, parce que ça n'a pas de sens, justement. Prenons deux énoncés: *Le magasin ferme à cinq heures* et *Le magasin ferme*. Bien sûr, les deux se disent, mais un magasin qui ferme, ça veut dire qu'il n'ouvre plus ses portes, ni à cinq heures, ni à minuit, ni à deux heures le lendemain après-midi. Un magasin qui ferme à cinq heures, par rapport à un magasin qui ferme à huit heures, c'est autre chose. Alors, si on fait abstraction du sens de l'énoncé, à quoi ça sert de l'analyser? On fait de la grammaire à vide, on ne fait pas de la grammaire pour comprendre le fonctionnement de cette langue.

34. S.-G. Chartrand, *Les manipulations syntaxiques: de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*, 2^e édition, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique, 2013.

35. S.-G. Chartrand et M.-C. Paret, «Enseignement de la grammaire: quels objectifs, quelles démarches?», *Bulletin de l'ACLA*, n° 11, 1989, p. 31-38.

Mais la compréhension des structures de la langue chez le francophone et chez l'allophone n'est pas forcément la même. Pour un francophone, la différence entre *parce que* et *puisque*, par exemple, est évidente, alors que pour les non-francophones les deux sont interchangeables.

Je ne suis absolument pas d'accord avec ce point de vue tranché. Tous les francophones ne font pas la différence entre *puisque*, *parce que* et *car*! Tout au contraire! On n'enseigne même pas ça au primaire et au secondaire. Seuls des gens lettrés peuvent voir la différence; mes étudiants au doctorat découvraient cela! Non, c'est une idée fausse que les francophones maîtrisent leur langue: ils maîtrisent certains bouts de la variété standard et beaucoup d'autres variétés, mais ces différences entre *parce que* (causalité externe) et *car* (causalité du point de vue de l'énonciation) sont des différences subtiles que seuls les spécialistes de la langue font, pas les gens en général. Je passe beaucoup de temps à corriger cela dans des travaux d'étudiants francophones, étudiants aux cycles supérieurs! Pour plusieurs, *parce que* et *car* sont interchangeables. Quant à *puisque*, ils ne sont pas habitués à l'utiliser. Mais puisqu'on leur dit de varier, ils varient, alors ils mettent l'un plutôt que l'autre. Il n'y a pas de manuel où on explique pourquoi un *parce que*, ou un *puisque*, ou un *car* est préférable dans tel ou tel contexte. Pourtant, quelqu'un qui maîtrise l'écrit normé dit standard ne se trompe pas, il choisit l'un spontanément, mais pas principalement parce qu'il est francophone... Donc, l'idée que les francophones ont une maîtrise réflexive de leur langue doit être relativisée. Et elle varie grandement en fonction des parcours culturels.

Nous voulions dire un rapport plus intuitif.

Bien sûr, les formes les plus régulières, un déterminant ou un nom, ça ne pose pas de problème. Aucun francophone ne dira «chien le», il va dire «le chien», ça, c'est clair. Mais sur des choses aussi subtiles que le choix du connecteur... Non, là on entre dans le discours, on entre dans des compétences langagières de haut niveau; et qui parmi les locuteurs d'une langue ont des compétences langagières de haut niveau? Une minorité, une infime minorité de la population, une minorité lettrée et pour qui l'écrit a une valeur importante.

Donc, ce clivage constant L1-L2³⁶ résulte d'une surgénéralisation des compétences des L1; j'entends tous les jours des journalistes de grands médias comme la radio France Culture faire des erreurs et j'en

36. L1 pour langue première et L2 pour langue seconde.

lis aussi, même dans *Le Devoir*. Mais il faut préciser qu'en matière de compétences, il n'y a pas qu'un oral et qu'un écrit, mais différentes variétés. Et puis, c'est comme si, pour les gens dont le français n'est pas la langue première ou la langue maternelle, on ne pouvait pas faire appel à l'intuition linguistique, parce qu'ils n'en auraient pas. Cette intuition se développe avec l'usage. En formation, il faut la créer, la travailler. Alors là aussi, l'idée des manipulations, c'est aussi fort en L2 qu'en L1 si on ne les utilise pas que comme des « trucs », des manipulations à vide. Il faut s'en servir comme des révélateurs d'un fonctionnement. Une personne qui voit un fonctionnement qui n'existe pas dans sa langue, l'antéposition par exemple, est capable de faire le lien si on lui laisse le temps de le faire, et surtout si on lui montre que c'est une des réalisations possibles dans cette langue-là.

Nous sommes d'accord. Mais la différence, c'est que les francophones, même s'ils ne peuvent pas faire l'analyse du système, l'ont quand même intériorisé.

Une petite partie seulement: la partie des régularités absolues, et encore! Dès qu'on entre dans la créativité – parce que c'est ça, le langage, les choix possibles –, c'est une autre affaire. C'est toute la réflexion de Vygotski³⁷: il faut prendre conscience d'une réalité X pour être capable de la maîtriser et de la moduler et d'être créatif, sinon ça ne se matérialise pas.

Puisque tu parles de Vygotski, es-tu d'accord quand il dit que l'apprentissage d'une langue étrangère repose essentiellement sur la connaissance de la langue maternelle³⁸?

Je ne pense pas qu'il le dise tout à fait comme ça. Il faudrait relire la phrase. C'est sûr que l'enseignement d'une autre langue devrait inciter l'apprenant à la comparer à sa propre langue, plutôt qu'à répondre à l'injonction: « Oublie ta langue. » Les apprenants, qu'ils soient russophones ou sinophones, n'ont pas nécessairement réfléchi au fonctionnement de leur langue; et là, un enseignement intelligent du français pourrait les amener à y réfléchir, c'est ça qui est très fort, c'est ça qui est intéressant. C'est ça, entre autres, que dit Vygotski: c'est-à-dire qu'il

37. L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

38. La citation complète de Vygotski est la suivante: « L'assimilation d'une langue étrangère est aussi, on l'a dit, un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d'un long développement. L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle » (L. Vygotski, *op. cit.*, p. 305).

ne faut justement pas faire abstraction de ce qui est déjà construit, consciemment en partie, inconsciemment en très grande partie, et être capable de les mettre vis-à-vis pour penser différentes possibilités de structures et de systèmes.

On constate que les étudiants non francophones que l'on reçoit dans notre programme d'enseignement du français à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) se posent beaucoup de questions, sont dans une démarche et une réflexion métalinguistiques, comparent avec leur propre langue. Ils ont, comme allophones, un rapport différent à la grammaire du français.

C'est vrai pour ceux qui n'ont jamais été en contact avec le français. Mais beaucoup d'allophones, particulièrement les Slaves ou les Roumains, qui ont appris la grammaire du français d'une certaine façon dans leur pays, sont choqués dès qu'on la remet en question, ça les heurte profondément. Il faut presque livrer bataille pour leur faire admettre la pertinence de la notion de complément de phrase par rapport à celle de complément circonstanciel. Et ils résistent, parce qu'ils ont tellement appris la grammaire comme un livre «révélé»; mais c'est une certaine description de la grammaire française qui n'est pas ma description de la langue, c'est de la grammaire *traditionnelle*. Beaucoup de gens cultivés qui ont appris la grammaire française, surtout en Europe centrale et de l'Est, je le vois, ont beaucoup de mal avec les changements de la grammaire rénovée ou dite *moderne* ou *nouvelle*. D'autres pas du tout, parce qu'ils sont ouverts par rapport à cette langue, ils appartiennent à d'autres cultures qui n'ont pas ce rapport religieux, presque d'autorité, à la grammaire. On a une vision sacralisée de LA grammaire. Il est difficile de faire admettre que c'est un savoir qui est produit et situé dans le temps, puis que dans vingt-cinq ans on fera d'autres analyses et on dira d'autres choses.

Pourtant, il reste un aspect frappant: quelles que soient la langue d'origine et la culture d'apprentissage des étudiants, ils ont une représentation commune, ou largement partagée, de la nécessité du cours de grammaire.

Ils sont convaincus qu'ils n'apprendront pas bien le français s'ils n'ont pas beaucoup de cours de grammaire. Moi, je suis convaincue que ce n'est sûrement pas en ne suivant que des cours de grammaire italienne que j'arriverai à parler l'italien, c'est tout autant en le parlant, en l'écoutant, en le lisant, y compris la littérature. Mais eux croient fermement qu'il faut s'accrocher à ça; tous les cours de langue seconde se basent

d'abord sur l'enseignement de la grammaire, en disant qu'après les étudiants vont apprendre à parler et à écrire... On ne sait pas quand... Ce n'est pas ma vision des choses. Dès le départ, on doit articuler lecture, communication orale, réflexion sur la langue et écriture.

C'est surprenant de t'entendre dire ça.

Pourquoi? Je n'ai pas un rapport mystique à la grammaire. J'ai un rapport scientifique à la grammaire et une volonté de la didactiser.

Il faut comprendre que la grammaire française s'est construite pendant 225 ans; comprendre comment elle s'est construite pour être capable de la déconstruire et de construire autre chose. La grande erreur de la rénovation dans les années 1970 a été de penser qu'on mettait la grammaire traditionnelle de côté et qu'on construisait autre chose. Mais les enseignants ne naissent pas en 1980, quand ils enseignent en 1980. Ils sont nés au moins vingt-cinq ans avant et donc, eux, ils se sont construits une autre représentation de la langue, de la grammaire, du mot *fonction syntaxique*, du mot *sujet*, etc. Tout cela, il faut le déconstruire si on veut construire sur de nouvelles bases. On n'a pas d'autre choix.

Nécessité d'une rupture épistémologique?

Absolument.

Lors d'une table ronde organisée pour un numéro spécial de la revue *Le français dans le monde* qui réunissait plusieurs grammairiens³⁹, on a posé la question: «La recherche d'une certaine exhaustivité n'est-elle pas liée au public ou à la représentation que les auteurs de grammaires se font des destinataires?» Jean Peytard a répondu: «L'exhaustivité sur certains points est plus importante pour des étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère que pour des francophones; ce n'est pas le même point de vue.» Quant à Michel Arrivé: «C'est un fait

39. Cette table ronde autour du thème «Des auteurs parlent de leur grammaire» a réuni Michel Arrivé, André Goosse et Jacqueline Pinchon. Elle a fait l'objet d'un numéro spécial de la revue *Le français dans le monde*, intitulé «...Et la grammaire» (février-mars 1989), suivie de quelques propos écrits par Jean-Claude Chevalier et Jean Peytard.

qu'on ne rédige pas une grammaire de sa langue comme on rédigerait une grammaire d'une LE »⁴⁰. Et toi, que répondrais-tu à cette question ? Es-tu d'accord avec la position de ces deux grammairiens ?

Tout dépend. D'abord, ces citations montrent que produire une grammaire, c'est-à-dire une description, totale ou partielle, d'une langue est toujours affaire de point de vue, d'angle d'attaque en fonction des destinataires, de finalité, etc. C'est sûr qu'avec des francophones on n'a pas besoin d'être très explicite dans l'enseignement de l'emploi des déterminants, ils les produisent généralement correctement, il n'y a pas d'erreurs, ou il y en a peu. Alors qu'avec quelqu'un dont la langue n'utilise pas de déterminants, évidemment il faut qu'il y ait un enseignement explicite. Autre exemple : le régime prépositionnel, qui est différent dans toutes les langues, y compris des langues très proches comme l'espagnol, l'italien et le français, doit être enseigné de façon très explicite aux non-francophones. À des francophones un peu moins, mais il doit l'être aussi : les erreurs abondent dans les écrits des francophones.

Une critique que je nous ferais dans la conception de la *Grammaire pédagogique*, y compris la *Progression des apprentissages*, document commandé par le ministère de l'Éducation du Québec, c'est d'avoir recherché l'exhaustivité. Je pense qu'on met dix fois trop de contenus au primaire et au secondaire. On devrait laisser des grands pans du système de la langue de côté et travailler sur l'essentiel, sur la base, pendant les années de la scolarité obligatoire. Après, si les étudiants se destinent à des métiers où il est important de parler ou d'écrire, ils pourront poursuivre une réflexion métalinguistique et métalangagière plus poussée. Mais je pense que couvrir toutes les fonctions syntaxiques, toutes les classes de mots, toutes les structures de phrases, toutes les subordonnées, tous les rapports sémantiques pour les faire apprendre avant seize ans, c'est trop exiger. On n'a pas besoin de tout cela, d'autant plus qu'on le fait trop vite et qu'on le fait mal, parce que théoriquement les bases ne sont pas bien assurées. Par exemple, la notion de fonction syntaxique : on pourrait dire qu'on est capable de cerner certaines fonctions syntaxiques sur le plan théorique et qu'on est capable didactiquement d'en faire quelque chose. Mais cela n'est pas le cas avec l'attribut du sujet, par exemple. En quoi la notion d'attribut du sujet est-elle une fonction syntaxique ? Vous allez avoir

40. Cette table ronde autour du thème « Des auteurs parlent de leur grammaire » a réuni Michel Arrivé, André Goosse et Jacqueline Pinchon. Elle a fait l'objet d'un numéro spécial de la revue *Le français dans le monde*, intitulé « ...Et la grammaire » (février-mars 1989), suivie de quelques propos écrits par Jean-Claude Chevalier et Jean Peytard. Les citations sont tirées de la page 14 de ce numéro spécial.

du mal à l'expliquer. En quoi la fonction de modificateur pour l'adverbe est-elle une fonction syntaxique? Ce sont des fonctions sémantiques. Ces notions devraient disparaître au profit d'autres notions. La rénovation n'a pas tout rénové. Elle a laissé de grands pans de la grammaire traditionnelle et les a juste accommodés.

On devrait plutôt dire: «Il y a des verbes qui se construisent avec un groupe adjectival et d'autres qui ne peuvent se construire avec un groupe adjectival.» Il faudrait trouver un autre terme que *verbe attributif*, et les groupes adjectivaux que certains verbes introduisent ou qui les suivent pourraient avoir la fonction de compléments adjectivaux de ces verbes.

Peut-être *verbes poreux*, comme les nomment Combettes, Fresson et Tomassone⁴¹, parce qu'ils ne font pas écran et permettent aux groupes adjectivaux qui les suivent de recevoir le genre et le nombre du sujet? *Poreux*, ce n'est peut-être pas très joli, mais c'est bien imagé.

Ils ne sont pas tous poreux. Le verbe *être* est poreux, mais d'autres pas: dans *Elle est morte, elle est morte jeune, mourir* est un verbe dit attributif, mais il n'est pas poreux. B. Combettes et ses collègues disaient ça pour le verbe *être* uniquement.

Oui, *être* étant le plus courant des verbes poreux, une sorte de prototype; mais ils élargissent le concept à l'ensemble des verbes comme *paraître, sembler, devenir*, etc. et même *naitre, vivre* et *mourir*. C'est intéressant parce que ça rejoint nos préoccupations concrètes sur le terrain, en classe.

Oui, parce que moi, j'ai d'abord des préoccupations de terrain. Je connais assez bien l'enseignement du français au secondaire et à l'université pour les futurs maîtres et je vois les difficultés et les incompréhensions, voire l'incapacité de nombre d'étudiants à penser, à réfléchir sur la langue quand ils arrivent à vingt-deux ans à l'université. Ils savent des choses, mais ils n'ont pas réfléchi à la langue et à la grammaire; leur formation ne les a pas amenés à réfléchir. Et ce n'est pas en quelques heures, en quelques crédits de grammaire qu'ils vont apprendre à réfléchir suffisamment pour ensuite enseigner convenablement la grammaire. C'est pour ça que les changements se font très lentement ou très peu, et pour une minorité d'individus seulement.

41. B. Combettes, J. Fresson et R. Tomassone, *Bâtir une grammaire*, Paris, Delagrave, 1977.

Tu as évoqué tantôt l'ouvrage sous forme de livret que tu as consacré aux manipulations syntaxiques que tu définis, dès la page 3 de l'ouvrage, comme étant «des opérations volontaires et conscientes⁴²». Ces manipulations relèvent d'une démarche qui est exigeante en temps et en efforts d'analyse pour l'apprenant de L1, mais qui est payante, car elle lui permet de découvrir le fonctionnement de sa langue, déjà intériorisée. Tu y cites Francis Grossmann : «Manipuler, c'est donc faire fonctionner sa compétence linguistique de manière méthodique, et non seulement intuitive, afin d'en tirer des conclusions concernant la manière dont tel ou tel élément [...] peut être considéré du point de vue de son fonctionnement dans la phrase⁴³.»

Même si ces manipulations syntaxiques s'appuient sur un jugement de grammaticalité, ou ce que l'on appelle *l'intuition du locuteur natif*, tu considères qu'elles constituent des outils d'analyse pour les non-francophones aussi. Tu écris : «Nous dirons que la distinction n'est pas tant entre les apprenants du français L1 ou L2, mais entre les niveaux d'expertise des sujets. Des non-francophones qui ont déjà un assez bon niveau de français oral peuvent poser des jugements de grammaticalité⁴⁴.»

Absolument ! Je pense encore ça, que l'on soit dans des classes de cinquième secondaire à Côte-des-Neiges ou dans des cours de français avancé ou de grammaire à l'université avec des adultes.

L'intuition linguistique des non-francophones par rapport à celle des francophones est d'emblée moins bonne, c'est évident. Sauf que les manipulations syntaxiques, ce n'est pas juste une question d'intuition, c'est une question de réflexion et de mise à distance. Or des gens de quarante ans qui parlent et écrivent déjà deux langues, voire trois, et qui en étudient une autre vont nécessairement avoir une réflexion métalinguistique beaucoup plus élaborée que celle de l'élève francophone de douze ans, même si les parents de l'élève sont des petits-bourgeois d'Outremont. Donc, ce sont des niveaux d'expertise

42. S.-G. Chartrand, *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*, op. cit., p. 3

43. La citation de Grossmann est extraite de la page 94 de son article «Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue», dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagères et enseignement du français*, Berne, Peter Lang, 1998, p. 91-116.

44. S.-G. Chartrand, *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*, op. cit., p. 3.

différents et des niveaux d'intérêt pour l'objet différents aussi. Mais il reste que l'idée de l'intuition linguistique, c'est une petite partie du rapport au langage.

Dans l'emploi des manipulations syntaxiques, on fait fausse route si on pense qu'il s'agit simplement de dire: «Ça s'efface-tu?» Que les apprenants répondront: «Oui!» Et que vous n'aurez qu'à dire: «Non, ça ne peut pas s'effacer, parce que le régime de tel verbe commande un complément direct ou indirect.» Ça, ce n'est pas de la réflexion, c'est le fonctionnement de la langue: c'est comme ça, c'est tout. Mais l'intérêt est de savoir pourquoi on veut effacer au départ. C'est l'hypothèse à l'origine de la manipulation qui montre la réflexion, pas juste la technique. Les manipulations syntaxiques ont été peu et surtout mal utilisées depuis la rénovation, et ont même disparu dans certains systèmes scolaires. Elles ont disparu parce qu'on a vu qu'on faisait faire n'importe quoi aux élèves, sans résultat probant sur la compétence langagière. C'est revenu un peu dans différents pays francophones et c'est encore vu comme une technique, voire un «truc». Je parle avec des didacticiens chevronnés de mon âge ou plus, qui parfois les utilisent d'une façon que je trouve tout à fait mécanique, c'est-à-dire sans réflexion.

L'idée première, c'est de choisir telle manipulation à partir de telle hypothèse, donc à partir d'un travail de réflexion préalable. Ensuite, j'applique la manipulation et je vois que ça marche ou que ça ne marche pas. Normalement, le professeur en sait plus que ses élèves et étudiants, alors il dit: «Non, en français, je regrette, c'est inacceptable.» Mais le travail métalinguistique s'est fait avant. J'ai choisi de voir si ça se déplaçait. Que veut dire le déplacement? Si je ne le sais pas, je peux bien déplacer ou remplacer tout ce que je veux, ce n'est pas du travail cognitif, intelligent: c'est une technique mal utilisée. Une manipulation syntaxique n'a de sens que si l'apprenant – qu'il ait huit ans ou qu'il en ait cinquante, peu importe son statut et ses connaissances de la langue – sait qu'il va faire telle manipulation parce qu'il a formulé une hypothèse dans sa tête et que cette manipulation pourra lui révéler si son hypothèse tient la route ou pas. À partir de là, on a un travail cognitif et ça vaut la peine d'utiliser les manipulations. Sinon, mettons-les de côté, ça ne sert à rien. C'est de l'occupationnel. Ce que je dis, je l'ai expérimenté avec différents publics scolaires, francophones d'origine ou pas⁴⁵.

45. Pour une opérationnalisation de l'utilisation des manipulations syntaxiques en classe, voir S.-G. Chartrand, «Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités», *op. cit.*

En fait, selon toi, les manipulations syntaxiques sont des outils qui portent la réflexion à partir d'une hypothèse, mais elles deviennent souvent une fin en soi, dans les classes.

Et ça ne devrait jamais être des finalités. Avant, on posait la question : « Qui est-ce qui... ? » Puis on disait : « C'est qui ? Il mange quoi ? Il mange du gâteau, donc *gâteau* est complément d'objet direct. » Mais c'étaient des ritournelles, des techniques à vide. Les manipulations sont devenues aussi souvent des techniques à vide, lorsqu'on les fait de la même façon. Mais, judicieusement utilisées, elles permettent de mettre à nu un mécanisme et de montrer si notre hypothèse est complètement farfelue, justifiée ou moyennement justifiée ; elle est justifiée dans tel cas, mais ne le sera pas dans tel autre. Et là, il y a un travail de réflexion grammaticale.

Dans le feu de l'action, comme enseignant, on pense vraiment qu'on est en train de valider des concepts, de les utiliser tels qu'ils ont été théorisés, mais en fait on les déforme. On peut se poser la question : est-ce que c'est inévitable ?

Imaginer qu'on va passer de la grammaire dite traditionnelle à la grammaire « nouvelle » en une ou deux décennies, c'est absurde ; ça prend beaucoup plus de temps que ça. Je pense que j'y suis rendue, mais ça fait trente ans que j'y travaille jour et nuit, à hautes doses. Et c'est sûr qu'il y a dix ou vingt ans, je ne pensais pas ce que je pense aujourd'hui. Les étudiants que j'ai contribué à former, ceux qui étaient les meilleurs, qui ont lu, qui ont étudié, je les entends parfois dire des trucs qu'ils ont étudiés en deuxième secondaire et non pas ce qu'ils ont travaillé avec moi, et je dois les reprendre. Ils s'aperçoivent qu'ils amalgament leurs vieux acquis et leur formation en grammaire rénovée, et c'est normal. Ils ont trente ans et il y a une coupure à un moment donné entre ce qu'ils ont appris de l'âge de dix ans à l'âge de trente ans. Mais cette rupture épistémologique, il faut l'absorber, alors que la culture ambiante, elle, t'imprègne. Ça prend du temps, les changements. Du temps, du courage et du travail !

Les didacticiens de toutes les disciplines ont fait une erreur, d'après moi, en sous-estimant le facteur culturel des contenus enseignés à l'école. Les contenus scolaires sont culturels, donc ils sont inscrits non pas dans les gènes, mais dans la culture des élèves, de leurs parents, de leurs grands-parents, des enseignants qui véhiculent inconsciemment ou pas toutes sortes de représentations sur les maths, l'histoire, la géographie, les arts, la langue, etc. Et ces représentations sont ce que nous sommes.

Donc, il faut un travail de **vigilance épistémologique**. C'est le travail presque d'une vie, et c'est un travail à temps plein. Mais l'enseignant ne peut pas penser à temps plein, par exemple, au concept d'adverbe. Quand ça arrive dans le programme, il l'enseigne, il n'a pas le temps de le remettre en question. De tous les didacticiens du français que je connais – et je connais à peu près tous ceux qui ont travaillé sur la grammaire depuis trente ans –, il y en a juste deux ou trois qui disent qu'il faut remettre l'adverbe en question; mais on n'a pas encore fait le travail, entre autres parce que ce n'est pas une priorité pour améliorer l'enseignement grammatical. Selon moi, il y a plus urgent.

Tu dis que des apprenants non francophones qui ont déjà un niveau de français oral assez bon peuvent poser des jugements de grammaticalité. Peut-être que c'est une lapalissade, mais ça signifie que l'on intériorise la grammaire d'une langue par l'oral d'abord, qu'on se construit une grammaire par l'oral même en langue seconde?

Oui, si on parle une langue avant de l'apprendre, c'est ce que tout le monde dit : la grammaire implicite, c'est d'abord celle de l'oral, parce qu'on parle avant d'écrire, c'est évident. Mais pendant longtemps, on a enseigné des langues vivantes comme des langues mortes. J'ai fait six ans d'espagnol au secondaire avec un excellent professeur, et jamais on n'a parlé espagnol en classe, mais on a récité des pages de grammaire et des poèmes.

Pour moi, la différence entre les francophones et les non-francophones doit être relativisée, on ne va pas revenir là-dessus. Il faut arrêter de penser que les francophones sont comme ça par rapport à la langue française et que les allophones sont comme ça. La différence se situe dans la capacité d'un élève ou d'un étudiant, peu importe son âge, de se sentir interpellé par l'idée de réfléchir sur la langue, la sienne ou celle qu'il doit ou qu'il veut apprendre. Cette capacité de réfléchir, de verbaliser, de se poser des questions n'est pas spécifique aux francophones. La différence entre l'élève qui ne veut rien savoir et l'élève que ça excite – comme moi, quand j'étais gamine au secondaire –, elle est aussi grande qu'entre l'étudiant qui est dans la classe parce qu'il n'a pas le choix et qu'il faut qu'il ait son diplôme, mais qui pense à autre chose pendant qu'il est dans son cours, et celui ou celle qui a vraiment un plaisir ou un intérêt lorsqu'on lui parle de grammaire, qui contre-interroge, etc. Chacun a un rapport différent à sa langue et aux langues.

Nous sommes bien d'accord : beaucoup d'allophones dans nos classes sont passionnés de grammaire et démontrent une réelle capacité de réflexion sur la langue. Certaines de leurs interrogations nous laissent même sans réponse. Mais la question précédente relève en fait de la conception de l'acquisition des langues : est-ce qu'en langue seconde on intériorise les structures d'abord grâce à l'oral, un peu comme en langue première, et que c'est après seulement qu'on est capable de porter une réflexion sur son fonctionnement ? Si oui, cela impliquerait qu'il est inutile de faire de la grammaire, dans le sens de « réflexion métalinguistique », en langue seconde avec des débutants. C'était ça, la question.

Absolument, c'est inutile, mais en langue première aussi. Notre grammaire pour le primaire, la *Grammaire de base*, couvre de la troisième à la sixième année. On a toujours dit qu'en première ou deuxième année du primaire, il ne faut surtout pas faire de grammaire, ou de ce qu'on peut appeler la « grammaire réflexive », formelle. Certains collègues disent : « Non, il faut commencer très tôt. Plus tôt on commence, mieux c'est. » Il y a donc débat, dans lequel je n'entrerai pas. Je ne dis pas que des enfants de six ans sont incapables de réfléchir sur la langue quand ils sont en contact avec quelqu'un qui est capable de les amener à réfléchir. Il y a plein de spécialistes en ce moment qui font un travail de réflexion métalinguistique en maternelle, avec des enfants de quatre et cinq ans. Ils réalisent un travail magnifique, mais, eux, ils sont formés pour faire ça, ce qui n'est pas le cas du corps enseignant du préscolaire et du primaire. Aussi, pour la majorité des élèves, plus tard on leur enseignera la grammaire formellement, mieux ce sera. Quant à moi, cela devrait commencer vers dix ans. Avant cet âge, qu'on les fasse lire, écrire, parler et jouer avec la langue, et qu'on les amène à s'interroger sur la langue et le langage. De même pour les non-francophones. Les enfants immigrants, on commence par les faire parler, lire, écrire, par leur faire comprendre un peu dans quel monde ils sont ; et puis après, peu à peu, on se mettra à la grammaire, mais le moins rapidement possible.

Le moins possible ?

Le moins possible ! Choisir les éléments clés, les concepts clés, les concepts fondateurs du système – pas tout le système à la fois et en vitesse, comme on le fait, avec les résultats que l'on sait...

Tu penses donc qu'il est plus efficace de commencer par l'oral, la lecture, l'écriture. Pourtant, un problème que l'on constate, c'est qu'enseigner la production écrite est plus difficile qu'enseigner la grammaire. Nous avons des cours de production écrite qui, à la fin, deviennent des cours de grammaire.

Ce sont deux questions différentes. Apprendre à écrire et à maîtriser l'écriture de certains genres, c'est nettement plus complexe qu'apprendre des règles et des normes de grammaire. La didactique du français n'est pas encore allée assez loin, elle n'a pas proposé assez d'outils pour l'enseignement de l'écriture au primaire, au secondaire, au collégial, selon les genres de textes, sur l'ensemble du processus: le travail de planification, de mise en texte, de révision et de correction. On n'a pas encore pensé que c'est dans l'étape de la révision-correction de texte qu'on devrait faire de la grammaire, du moins en bonne partie. Là, l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire prendraient tout leur sens. Mais ce n'est pas ce qui se fait: on laisse les élèves tenter de corriger leurs textes, ou ces derniers font corriger leurs textes par les autres. Ça montre à quel point on n'est pas avancé en didactique de l'écriture. Il reste tout un travail à faire pour montrer aux enseignants comment on pourrait transmettre le processus de planification de texte, selon tel ou tel genre⁴⁶. Avec des collègues, on travaille à la suite d'autres chercheurs, surtout américains, à développer des dispositifs didactiques d'aide à la révision de textes⁴⁷. Sur le *Portail pour l'enseignement du français*, on trouve un certain nombre d'outils⁴⁸.

L'ouvrage *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*⁴⁹, que tu as dirigé et auquel ont participé d'autres didacticiens de la francophonie (québécois, suisses, belges), allie réflexion théorique et propositions didactiques concrètes. Il a été salué comme une contribution majeure à l'enseignement de la grammaire. Son titre laisse entendre qu'on est

46. Voir à ce sujet V. Hachey, *La planification du texte d'opinion en classe de français*, mémoire de maîtrise en didactique, Québec, Université Laval, 2014, <<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%3Atheses.ulaval.ca%3A2014%2F30864>>, consulté le 26 mars 2016.

47. J. Lecavalier, S.-G. Chartrand et F. Lépine, «La révision-correction de textes: un temps fort de l'activité grammaticale pour mobiliser les connaissances des élèves sur la langue», dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire*, op. cit., p. 303-325.

48. *Portail pour l'enseignement du français*, site hébergé par l'Université Laval, <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/repertoire/?type_doc=mat_did&aff_par=ecr>, consulté le 26 mars 2016.

49. S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, op. cit.

dans un régime argumentatif en faveur de la « nouvelle » grammaire. Quelles raisons, autres qu'institutionnelles, pourraient convaincre de plus en plus d'enseignants d'adopter la « nouvelle » grammaire ?

La réponse est écrite dans le premier chapitre. Pourquoi changer ? Parce que **l'enseignement de la grammaire dite traditionnelle est inefficace**, et on en a la preuve depuis au moins les années 1940, en orthographe grammaticale et en ponctuation principalement. Comment prouver l'efficacité de l'enseignement grammatical quand on se rend compte qu'à la fin du cursus secondaire, dans les années 1960, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010, au Québec, les élèves n'arrivent pas à maîtriser trois règles d'accord (celles de l'adjectif, du verbe et du participe passé avec *avoir*) ? Les élèves d'aujourd'hui ont les mêmes résultats en orthographe qu'il y a quarante ans. Pourtant, l'enseignement grammatical a été et est encore centré sur la maîtrise des accords, de l'orthographe grammaticale ; et il est totalement inefficace. On a un indice net de cela au Québec, avec les résultats des examens ministériels des élèves de cinquième secondaire. La moyenne nationale depuis vingt-cinq ans n'a pas changé, elle est entre 58 et 61 ou 62 %. Cette année, elle est descendue à 52 % en orthographe.

Toutes les études montrent que là où les scripteurs francophones font le plus d'erreurs en orthographe grammaticale, c'est dans l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, alors que c'est ce qui a été le plus chronophage depuis 100 ans dans les cours de français. Si on consacre beaucoup de temps à ça et que ça ne donne pas grand-chose, ça implique qu'il faut changer, non ?

La première chose, c'est : rendons-nous compte de l'inefficacité des heures innombrables d'enseignement grammatical ou de pseudo-enseignement grammatical, d'exercices, de dictées, etc., et cherchons autre chose. Si je n'avais pas pensé que ce que je faisais quand j'enseignais la grammaire en 1983-1984 était inefficace, je ne serais pas devenue didacticienne du français. J'ai trouvé que c'était inefficace avec mes élèves et pourtant je considérais que je connaissais la grammaire ; j'étais déjà très critique par rapport à la grammaire traditionnelle, mais je n'avais pas une réflexion très élaborée. Constatant cette inefficacité, j'ai cherché autre chose.

Par ailleurs, le corpus notionnel est en gros celui d'il y a 150 ans. Il n'y a aucune discipline qui peut s'enseigner comme il y a 150 ans ! On n'enseigne pas la chimie ou les mathématiques du siècle dernier, ni l'histoire, ni le violon ou le dessin. On a arrêté de penser qu'il fallait faire cinquante gammes pendant des mois et répéter des exercices avant

de commencer à jouer une petite pièce de Mozart ! Il y a une révolution dans la pensée pédagogique, depuis au moins le début du siècle, et on n'enseigne plus les mêmes contenus de la même façon. Pourquoi en grammaire on continuerait de la même manière, alors qu'il y a 100 ans de linguistique (une linguistique de plus en plus sophistiquée de toutes les langues, y compris du français) qui nous montrent l'incurie de tous ces concepts qui se contredisent entre eux ?

Conclusion: 1) le corpus notionnel ne tient pas la route au regard des connaissances scientifiques; 2) l'enseignement est inefficace; 3) il ennueie tout le monde, les élèves comme les enseignants, à part quelques mordus de grammaire et un élève de temps en temps par année. Cela fait trois bonnes raisons d'arrêter d'enseigner la grammaire de la même façon.

Donc, dans l'enseignement de la grammaire, il y a aussi une dimension autre que didactique: le fort ancrage culturel ?

Eh oui ! Quand je parlais de petit catéchisme et du dogmatisme grammatical à l'école, c'est exactement ça. Et il faut que les étudiants en formation des maîtres et en langues démystifient, désacralisent la grammaire. C'est une description d'un système. C'est comme la description du système digestif, ce n'est pas sacré: il y a des anatomistes, des pathologistes et des physiologistes qui l'ont étudié, on sait donc comment fonctionne le système digestif. On commence à savoir comment fonctionne le système des langues française, arabe, espagnole, etc. Il faut regarder ça objectivement et identifier ce qui est essentiel, et à quel niveau de scolarisation il faut l'enseigner pour que les élèves ou étudiants accèdent le plus possible au niveau formel socialement acceptable de la langue que j'appelle «normée standard».

Parallèlement, il faut également défaire certains clichés sur la «nouvelle» grammaire ou, comme tu l'appelles, la grammaire «rénovée»:

- «C'est un simple changement de terminologie»;
- «C'est l'abandon de tout le legs de la grammaire traditionnelle, un changement radical, total.»

Ces clichés circulent depuis longtemps et vont continuer de circuler, entre autres parce qu'on ne prend pas assez le temps de les critiquer, on les ignore la plupart du temps. Pour ce qui est du changement de terminologie, je dis toujours la même chose: si vous prenez la partie *Grammaire* du programme d'études de français pour le secondaire québécois que j'ai écrit en 1995 avec Marie-Christine Paret pour le ministère

de l'Éducation, vous verrez qu'il y a une terminologie grammaticale officielle qui comporte quatre-vingt-douze termes. Parmi ceux-là, il y en a environ quatre-vingts qui sont ceux de la grammaire traditionnelle depuis près de deux siècles. Alors, ce n'est pas d'abord un changement terminologique. Ça ne veut pas dire que les changements faits ne sont pas importants, qualitativement ; ça veut juste dire que les termes pour nommer les classes de mots et les fonctions syntaxiques n'ont pas beaucoup bougé, les concepts de subordination, de coordination, de juxtaposition non plus, etc. Il y a des concepts – pas des termes, des concepts – nouveaux, fondateurs de la grammaire rénovée : le concept de groupe (groupe nominal, groupe verbal, etc.), par exemple, qui n'existait pas. Ces concepts nouveaux, qui ne sont pas simplement des mots, changent notre façon de voir l'analyse de la syntaxe. Le concept de phrase est différent en grammaire rénovée.

Et l'autre cliché : tout est différent par rapport à la grammaire traditionnelle. Les catégorisations, malheureusement, sont les mêmes, les noms des fonctions syntaxiques et leurs définitions sont à peu près les mêmes, les grands mécanismes décrits sont à peu près les mêmes. Alors non, tout n'est pas totalement différent. Ce qui est l'enjeu de la rénovation de l'enseignement de la grammaire – et je pense qu'on ne l'a pas assez dit – a été écrit par Bernard Combettes et Jean-Pierre Lagarde dans le numéro de *Pratiques*⁵⁰ de 1982 qui porte sur l'enseignement de la grammaire : c'est un **nouvel esprit grammatical**. Cela reprend le titre de l'ouvrage *Un nouvel esprit scientifique* de l'épistémologue Gaston Bachelard⁵¹. Et contre quoi se bat Bachelard ? Contre le positivisme tonitruant dans toutes les sciences à l'époque, à savoir que la vérité existe, qu'elle est comme ça et qu'elle n'est pas discutable. Il montre qu'une science, ce n'est pas ça, ce n'est pas de la vérité révélée : c'est une construction, et il se peut que des éléments soient moins assurés que d'autres et peuvent être remis en question. Dans l'esprit de Combettes et de Lagarde, c'est une révolution dans la façon de penser l'enseignement et l'apprentissage de la langue et du langage. C'est ça qu'on n'a pas assez mis de l'avant, jusqu'à maintenant. On a mis de l'avant un nouveau corpus notionnel, quelques nouveaux termes, on a fait faire des manipulations syntaxiques, mais tout ça est secondaire. C'est l'esprit qui devait changer : voir la langue comme un

50. B. Combettes et J.-P. Lagarde, «Un nouvel esprit grammatical», *Pratiques*, n° 33, 1982, p. 13-49.

51. G. Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, 8^e édition, Paris, Presses universitaires de France, 1963.

objet de savoir historiquement constitué, comme tous les savoirs humains. Ça peut, mais pas nécessairement, avoir des répercussions sur la maîtrise du langage.

Revenons à l'ouvrage *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Tu parles dans la deuxième partie de la démarche active.

Et ce livre a été écrit en 1993-1995, ça fait déjà plus de vingt ans ! Là, on en fait un autre, qui est comme le tome 2 du nouvel enseignement grammatical, en quelque sorte...

En quoi sera-t-il différent du premier ?

Il sera différent parce qu'il a été produit vingt ans plus tard : on a travaillé pendant vingt ans et on en sait un peu plus, quand même. J'ose penser qu'on est mieux à même de proposer aux enseignants qui le veulent et aux formateurs d'enseignants des réflexions qui vont les toucher profondément et les convaincre de changer. Dans le premier livre, on s'adressait à un public qu'on pouvait convaincre plus facilement. Là, ce qu'on veut, c'est montrer de façon explicite qu'il y a des concepts clés que les enseignants doivent absolument maîtriser. On propose des activités réalisables en classe qui s'inscrivent dans ce « nouvel esprit grammatical », des activités de découverte qui utilisent les manipulations syntaxiques et les outils comme le Modèle P⁵² pour construire une réflexion grammaticale avec les enfants de la fin du primaire ou du secondaire dans les États de la francophonie du Nord, sur différents objets.

On est soixante-dix personnes dans ce projet-là : trente-cinq personnes dans un comité de lecture de base, constitué d'enseignants du primaire ou du secondaire de cinq pays ou États – Belgique francophone, France, Québec, Ontario francophone, Suisse romande – et de formateurs de terrain aussi ; puis environ vingt-cinq auteurs qui sont investis dans la production des quatorze chapitres⁵³ ; et enfin un comité scientifique de dix personnes. Et on a eu des débats, parfois difficiles, parce qu'on a des sensibilités, des formations et des expériences différentes.

52. Le Modèle P est un analyseur de P (phrases définies du point de vue syntaxique). Pour une explication et une justification de ce modèle, voir S.-G. Chartrand, « Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités », *op. cit.*

53. S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire*, *op. cit.*

Si depuis trente ans l'influence du mouvement de rénovation de l'enseignement grammatical a été faible, c'est qu'on n'a pas suffisamment mis l'accent sur la partie de l'enseignement. On a mis l'accent surtout sur les contenus, les concepts, etc. Pour le pôle « enseignement », on a été trop général. On disait : « On devrait faire les choses comme-ci ou comme ça », par exemple dans mon article de 1995 sur la démarche active de découverte. Un enseignant, en lisant cet article, peut se dire : « Ah oui ! C'est intéressant. » Mais le texte n'indique pas comment procéder le lendemain avec ses élèves. Donc, ce que j'ai fait pendant vingt ans, c'est mettre des séquences didactiques sur le *Portail pour l'enseignement du français*. Là, un enseignant qui le veut a accès à du matériel utilisable. Les séquences ont été produites pendant plusieurs années par des étudiants universitaires, sous ma supervision ; elles ont été corrigées et revues. Elles ne sont pas parfaites, mais constituent du bon matériel pour les enseignants et les formateurs.

Tu poses bien le problème : le sentiment que l'on a en lisant quelques-uns des chapitres, c'est que le mouvement argumentatif est très bien mené, structuré, on est acquis à la cause, mais on reste sur notre faim.

Il faut maintenant qu'on propose des activités par groupe d'âge (huit-dix ans, dix-douze ans, douze-quatorze ans, etc.), avec un objectif très précis, un corpus, et qu'on présente un modelage : l'enseignant fait ça, les élèves font ça à telle ou telle étape... En gros, presque un prêt-à-utiliser. On sait très bien qu'aucun enseignant ne va faire ça dans sa classe le lendemain matin exactement de cette façon, mais il y a déjà un modèle assez détaillé qui encourage l'enseignant et le guide. Il se dira : « Moi, je suis capable de faire ça dans la classe, cette semaine ou la semaine prochaine, quand je vais enseigner la virgule. » Ou la relative, ou le verbe, ou la conjugaison, par exemple. S'il est capable de le faire, il risque de prendre le train de la rénovation de son enseignement. Mais s'il se dit : « C'est bien beau, mais je vais me casser la gueule – excusez l'expression – si je fais ça, parce que je n'ai pas les outils », il ne le fera pas. Si c'est trop général, dans le style : « L'enseignant animera ici une discussion et amènera les élèves au constat suivant », cela ne mène à rien. Comment va-t-il animer la discussion ? Il n'a jamais fait ça de sa vie, il ne sait pas. Donc, on dit : « L'enseignant animera une discussion en posant telle question, qui attend telle réponse. »

À ce sujet, il y a débat entre nous. Certains jugent que c'est trop prescriptif et disent : « On n'a pas à dire aux enseignants quoi faire. » Moi, je réponds : « Non. Il faut dire quoi faire, comment le faire, le plus en détail possible, dans un texte de vingt-cinq pages, mais en

mentionnant toujours: "Cette activité doit être modulée suivant le type d'élèves que vous avez, leur appétence ou au contraire leur réaction à ceci ou à cela, leur âge, le niveau, etc." » Mais il faut le dire avec le maximum de précisions. Après, les enseignants feront ce qu'ils voudront, nous n'avons aucun pouvoir de prescription. Ce n'est pas notre rôle.

C'est un choix, c'est un plus.

Oui. Si on veut montrer à l'enseignant que ce qu'on propose est valable, on devrait pouvoir lui dire: «Voilà ce que vous pouvez faire.» Nous, on l'a fait, on a tout testé avec de vrais élèves et de vrais enseignants, et puis ça marche. Pour la conjugaison, on a testé nos activités pendant un an et demi; même chose pour la relative ou les dispositifs de révision-correction de textes, etc. Donc, on sait que ça fonctionne avec des élèves de tel âge. Il y a des variables, bien sûr. Et les enseignants le feront ou pas, c'est leur responsabilité professionnelle. Mais si on reste général – ce qu'on fait depuis plus ou moins trente ans, y compris dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* –, ils vont dire: «C'est bien intéressant, mais je ne suis pas équipé pour faire ça et amener ce travail, car si un élève lève la main...»

Une démarche nouvelle peut créer un sentiment d'insécurité chez l'enseignant.

Bien sûr. C'est la raison pour laquelle on continue à dire qu'il y aura toujours des questions auxquelles on ne pourra pas répondre sur-le-champ: on n'est pas de purs esprits et on ne sait pas tout sur toute la langue que l'on enseigne. On répond aux élèves: «Ah! ça, je n'y avais pas réfléchi, vous me donnez deux jours et je reviendrai avec une réponse.» Puis, on analyse le cas, on appelle les collègues et on trouve une réponse. Personne n'a l'obligation de tout savoir sur tout. C'est une preuve d'humilité et d'intelligence de dire qu'on ne sait pas tout, et les élèves comprennent et apprécient cela. C'est ça aussi, le «nouvel esprit grammatical».

VOLET DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

La recherche Scriptura⁵⁴ en est une d'envergure, où toi et ton équipe avez exploré une notion importante en didactique de l'écrit en lien avec les pratiques des élèves au Québec: le rapport à l'écrit. Avant de poser des questions précises sur cette notion, nous aimerions connaître les origines et les motivations de ce projet. Autrement dit, les éléments qui ont amené les questionnements et la problématique auxquels vous vous êtes attaqués dans cette recherche.

Il y avait d'abord le concept de «rapport à l'écriture» élaboré par Christine Barré-de Miniac qui nous intéressait depuis des années, car Christiane Blaser, qui était mon assistante de recherche (et qui a fait son doctorat à partir de la recherche Scriptura), s'intéressait principalement à l'enseignement de l'écriture.

Dans les États francophones, le français est la langue d'enseignement de toutes les disciplines scolaires, et l'institution scolaire rend les enseignants de toutes les disciplines responsables du développement des compétences langagières, qui seraient une «compétence transversale», selon le jargon du Ministère. On s'est alors proposé de faire un travail d'exploration avant de dire comment on pourrait rendre les enseignants plus à même de développer les compétences langagières de leurs élèves, à l'oral comme à l'écrit, dans leur propre discipline. On est d'abord allé voir ce qu'ils faisaient déjà, dans les classes d'histoire (deuxième et quatrième secondaire; ce cours s'appelle maintenant *Univers social* et comporte quelques différences par rapport au cours de l'époque) et dans les classes de sciences (physique et chimie, quatrième secondaire) au cours des années 2003-2006.

On a exploré comment se faisaient les activités de lecture et d'écriture dans les classes d'histoire et de sciences dans le cadre d'une recherche empirique de terrain, pour décrire les pratiques des enseignants qui enseignaient l'histoire ou ce qu'on appelle les «sciences», et on a vu ce qu'on pouvait imaginer avant d'avoir enregistré des dizaines d'heures de séances de classe: que les élèves lisaient très peu et n'écrivaient à peu près jamais, ou écrivaient des mots sur une feuille

54. La recherche Scriptura qui porte sur les activités de lecture et d'écriture menées dans des classes d'histoire et de sciences du secondaire au Québec a exploré le rapport à l'écrit de 1150 élèves de deuxième et de quatrième secondaire. Voir à ce sujet S.-G. Chartrand, C. Blaser et M. Gagnon, «Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, 2006, p. 275-293.

que l'enseignant avait distribuée et où il fallait remplir des blancs. L'essentiel du cours se passait à l'oral, avec des résumés écrits parfois mis au tableau, des photocopies de résumés faits par l'enseignant.

Donc, avec Scriptura, on a montré que les compétences langagières n'étaient pas prises en charge par le corps enseignant, mis à part les enseignants de français évidemment, et *ne pouvaient pas* l'être, d'abord parce qu'ils n'avaient pas de formation en didactique de la lecture et de l'écriture, ensuite parce que le programme prescrit était tellement lourd qu'eux-mêmes ramaient et n'avaient pas le temps d'intervenir sur les capacités de lecture et d'écriture.

À partir de ce constat, on a développé le concept de **rapport à l'écrit** – et non pas à l'écriture, parce qu'on part de l'idée qu'il faut lire **et** écrire pour apprendre; donc, c'est **l'écrit** (normé) qui est en cause. On a essayé de construire ce concept en prenant en compte ses différentes dimensions chez les enseignants et chez les élèves: les dimensions axiologique, praxéologique, conceptuelle et affective. Dans les entretiens, les élèves nous disent toutes sortes de choses très intéressantes. Ils commencent par dire: «Moi, je ne lis jamais.» Puis, on s'aperçoit qu'ils lisent beaucoup de choses (la lecture électronique était un peu moins avancée dans les années 2005-2006 qu'en 2015). Même chose pour les enseignants: ils lisent et écrivent des textes de genres particuliers, pas d'une grande variété, et se disent non-lecteurs ou non-scripteurs, alors qu'ils ont des pratiques de lecture et d'écriture. Dans leur représentation, ne sont de vraies pratiques de lecture que la lecture littéraire, par exemple, et d'écriture que les textes à produire dans la classe de français...

C'était ça, Scriptura. On a constaté à quel point les autres disciplines intervenaient peu dans le développement des compétences langagières des élèves, que les enseignants n'avaient pas les outils nécessaires pour développer ces compétences, et que ce n'était pas réaliste de le leur demander. L'injonction ministérielle de faire du français une «compétence transversale», c'était un beau projet, mais tout à fait irréaliste, encore une fois.

Il fallait donc plutôt penser comment la classe de français pouvait prendre cela en charge, du moins partiellement. Par exemple, demander aux élèves: «Apportez donc votre manuel d'histoire, on va regarder comment est construit un chapitre pour que vous puissiez mieux apprendre», et faire en sorte qu'en classe de français, au lieu de travailler sur des textes qui ne sont pas de vrais textes ou principalement sur des textes littéraires, on travaille aussi à partir des manuels scolaires et des genres liés aux autres disciplines.

Ça nous a permis de réfléchir au concept de rapport à l'écriture, au concept de rapport à l'écrit. Le rapport à l'écrit des étudiants universitaires qui se forment au métier d'enseignant est fondamental. Christiane Blaser, didacticienne du français et professeure à l'Université de Sherbrooke, mène des recherches très poussées depuis déjà sept ans sur le rapport à l'écrit des étudiants en formation des maîtres du secondaire et de la formation professionnelle. Le rapport à l'écrit est déterminant dans la façon dont on va enseigner, et en même temps l'enseignement d'une discipline scolaire va avoir un rôle à jouer. Il y a une relation dialectique entre les deux et il faut que les enseignants – autant d'histoire que de français ou de maths – soient conscients de leur propre rapport à l'écrit pour être capables de générer autre chose que des préjugés, des blocages, des fermetures. Dans la formation des maîtres, c'est donc fondamental d'intervenir là-dessus.

Je dois ajouter qu'on s'est fait dire: «Vous n'êtes pas des didacticiennes de l'histoire ou des sciences, vous ne devriez pas faire cette recherche-là.» Mais nous menions cette recherche en tant que didacticiennes du français. On n'intervenait pas sur la matrice disciplinaire, mais sur le rôle de la lecture et de l'écriture dans la matrice disciplinaire.

Ce qui est intéressant aussi dans le cadre de la recherche Scriptura, c'est de constater que la dimension affective – comparée aux trois autres dimensions de la relation à l'écrit: axiologique, conceptuelle et praxéologique – semble revêtir une importance particulière. Sur les vingt-sept questions posées aux 1150 élèves de treize à dix-sept ans, treize portent sur la dimension affective.

Chez les adolescents, la dimension affective est la première dans le rapport à l'écrit: «J'aime lire ça», «Je n'aime pas lire ça», etc. C'est tout ce qu'ils nous disent. Leur demander sur le plan du développement cognitif ce que donnent la lecture et l'écriture... Ils n'en ont pas la moindre idée. Sur le plan social: «Ah! nous, on aime ça, le français, on est des francophones et on veut que le français continue», ce ne sont que des lieux communs. Leur rapport à l'écrit, à cet âge-là, est d'abord affectif. On a écrit un article sur cette dimension du rapport à l'écrit⁵⁵.

55. S.-G. Chartrand et M. Prince, «La dimension affective du rapport à l'écrit: impact sur les activités de lecture et d'écriture d'élèves québécois», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. XXXII, n° 2, 2009, p. 317-343, <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_ada6da3b3357__ecrit.pdf>, consulté le 26 mars 2016.

C'est intéressant, parce qu'on a l'impression qu'en situation scolaire la dimension affective est négligée ou secondaire.

En effet, alors que c'est fondamental. Et dans le rapport à l'écrit, les enquêtes que Christine Barré-de Miniac a menées auprès des jeunes en témoignaient aussi. Elle n'est pas linguiste de formation, mais psychologue, et ça l'a beaucoup intéressée de savoir comment les jeunes de la fin du primaire à la fin du secondaire, donc de dix à quinze ou dix-sept ans, avaient un rapport à l'écriture (je devrais dire aux textes écrits dans leur grande variété) complexe et qui variait beaucoup selon les jeunes.

La plupart des enseignants de français ignorent tout des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture de leurs élèves (moins maintenant, peut-être, parce que l'enseignant voit que ses élèves passent leurs journées à «texter»; mais ça n'existait pas avant). Alors que ce sont des activités langagières fréquentes. Et ces dernières créent souvent une attitude de rejet par rapport aux activités d'écriture dans la classe de français, jugées souvent artificielles, ou créent le peu d'appétence, ou un rapport paradoxal. Et on ne peut pas passer à côté de ça.

VOLET GENRES

Pour introduire la question des genres, on a choisi de commencer par Bakhtine. Pour ce dernier, le genre est une «syntaxe textuelle» aussi indispensable que la syntaxe de la langue. «Apprendre à parler, écrit-il, c'est apprendre à structurer des énoncés [...] les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales⁵⁶.» Cette analogie entre la syntaxe et le genre est si forte qu'on pourrait penser qu'il s'agit d'une catégorie normative et contraignante. Donc, dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement, on pourrait croire que le genre est une sorte de stéréotype qu'il faudrait reproduire, une sorte de supernorme qui régit les discours et leur production. Est-ce que cette conception du genre, qui peut être utile pour l'enseignement des langues, ne risque pas d'aboutir à des moules, des formes trop stéréotypées?

56. M. Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 285.

D'abord, depuis le travail publié par Bronckart et Bota⁵⁷, et aussi la préface de P. Sériot d'une nouvelle édition (2010) de *Marxisme et philosophie du langage*⁵⁸, il est assez connu qu'il faut être beaucoup plus prudent quand on cite Bakhtine, parce qu'on se rend compte que beaucoup des écrits qui lui ont été attribués n'étaient pas de lui : certains sont de Medvedev⁵⁹, d'autres de Volochinov⁶⁰, etc. Il est tout à fait sûr maintenant que *Marxisme et philosophie du langage* a été écrit par Volochinov et non par Bakhtine. On constate aussi que les traductions varient. Bref, il y a un bémol à mettre sur les citations dites de Bakhtine.

Deuxièmement, dans *Esthétique de la création verbale* de Bakhtine (je nomme ainsi l'auteur... pour faire vite), mais surtout dans *Marxisme et philosophie du langage* de Volochinov, il y a une longue réflexion sur le **genre**, et ça ne peut pas se réduire à trois ou quatre bouts de phrases.

Je dirais que toute la pensée développée dans ces œuvres va, au contraire, à l'encontre de cette idée de fossilisation des genres, de leur inféodation à des normes strictes comme le sont les règles syntaxiques, à l'encontre de l'idée d'en faire uniquement des structures prototypiques. J'ai réfléchi à ça et j'ai produit un texte l'année dernière en m'inspirant de deux grandes sources, soit les deux œuvres mentionnées, d'une part, et, d'autre part, des écrits de trois courants différents, mais auxquels on peut trouver des points communs : ceux de Jean-Michel Adam – qu'il qualifie lui-même de linguistique textuelle –, les écrits de l'interactionnisme sociodiscursif de Jean-Paul Bronckart, notamment, et les écrits de Dominique Maingueneau et Patrick Charaudeau, qu'on met dans le courant « analyse du discours à la française ». À joindre toutes ces différentes influences, on en arrive à penser différemment. Mais avant d'aller plus loin, je vais essayer de vous dire ce que j'entends quand je parle du **genre**. Voici comment j'ai défini ce concept dans un ouvrage de vulgarisation publié en 2008⁶¹ et dans un texte publié en 2016⁶² :

57. J.-P. Bronckart et C. Bota, *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*, Genève, Droz, 2011.

58. V.N. Volochinov, *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*, Limoges, Lambert-Lucas, 2010.

59. Pavel Nikolaïevitch Medvedev (1891-1938), dont l'œuvre majeure, *La méthode formelle dans la science de la littérature*, a parfois été attribuée à Bakhtine.

60. Valentin N. Volochinov (1895-1936) a souvent été considéré comme le prête-nom de Bakhtine. Les thèses plus récentes le considèrent comme un auteur indépendant de Bakhtine.

61. S.-G. Chartrand, *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois : répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*, Québec, Publications Québec français, 2008.

62. S.-G. Chartrand, « Les genres du discours : point nodal de la discipline français », dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français* :

On peut définir le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps⁶³.

Ce qui est à souligner, ce sont d'abord les notions **culturelles**, les notions de **stabilité** par rapport aux notions de transformation. « Relativement stables » signifie que ces caractéristiques ne sont pas que stables : il y a une dynamique des genres, une histoire des genres. Déjà, penser la « dynamique des genres » et concevoir ça en faisceau de critères plutôt qu'en modèle nous fait sortir du cadre du prototype. L'aspect le plus intéressant de la réflexion sur le genre dans les travaux soviétiques, c'est l'**historicité**, la nature sociale du langage et son histoire. Dans *Marxisme et philosophie du langage*, Volochinov insiste sur la nature sociale du langage et le fait que le discours est toujours **dialogique**. Mais attention ! Ce mot est extrêmement polysémique. Dans le contexte de Volochinov, il veut dire que tout énoncé est orienté vers quelqu'un qui est capable de le comprendre et de donner une réponse virtuelle ou réelle et, corolairement, qui est toujours en dialogue, que cela soit conscient ou non, avec d'autres discours actuels ou anciens. Autrement dit, un énoncé est toujours inscrit dans le social, dans une relation sociale, dans ce que Pêcheux⁶⁴ et Foucault⁶⁵ vont appeler une « **formation discursive** », et donc dans l'histoire des discours et des sociétés. Mais l'école a toujours tendance à « déhistoriciser » les concepts et les notions des contenus d'enseignement. Quand on se replonge dans la pensée de Volochinov, on se rend compte que c'est en situation qu'on peut vraiment penser le concept de genre.

Je disais tantôt qu'il y a deux sources théoriques : celle-ci, d'une part – c'est-à-dire les travaux russes du début du XX^e siècle concernant le genre –, et d'autre part les autres sources qui ont développé plus récemment d'autres concepts, comme ceux d'**indice de typicalité** et d'**hétérogénéité**. Nous y reviendrons.

recherche, formation et pratiques enseignantes, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Recherches en didactique du français », vol. 7, 2016, p. 53-81.

63. S.-G. Chartrand, J. Emery-Bruneau et K. Sénéchal, *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, 2^e édition, Québec, Didastica et C.É.F, 2015, <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf>, consulté le 7 juillet 2016.

64. M. Pêcheux, *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod, 1969.

65. « On appellera discours un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive. » M. Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 153.

Prenons l'éditorial, le message publicitaire, le roman historique – des genres ou des sous-genres – et regardons l'indice de typicalité de chacun par rapport à d'autres genres plus ou moins proches. On va voir que ce que l'on considère comme **typique** du sous-genre « roman historique », par rapport au roman d'initiation, par exemple, est plus net dans tel roman et moins dans tel autre, et que certains aspects sont plus travaillés, et d'autres moins. Il faut donc parler d'**indice de typicalité** plutôt que de dire: « Ce roman est un roman historique parce qu'il a telle ou telle caractéristique. » Car parmi les romans dits historiques, certains sont plus conventionnels que d'autres. Par exemple, les romans de Hugo ont un indice de typicalité plus élevé que celui des romans de Leonardo Padura. L'autre concept est celui d'**hétérogénéité**, qui est essentiel pour penser les genres. Si on pense les genres comme des moules, tout le pouvoir didactique du genre disparaît.

D. Maingueneau⁶⁶ a développé le concept de **modes de généricité**. Il pose qu'il y en a quatre. Le premier englobe les genres qui sont peu sujets à variation: le contrat notarié, par exemple, qui ne présente pas beaucoup de créativité et répond à des normes très strictes. On parle alors de genre **outillé**, et le *contrat* en fait partie. Le deuxième mode de généricité regroupe les genres contraints par une **scénographie préférentielle**, qui tolère des écarts, mais relativement peu: le *journal télévisé*, par exemple – on ne peut pas, dans le journal télévisé, mettre un poème ou un extrait d'opéra sans une raison reconnue par l'auditoire. Pour le troisième genre, il n'existe pas de scénographie préférentielle; il comprend notamment le *message publicitaire* – il y a toutes sortes de formes possibles, mais on reconnaît que c'est un message publicitaire. Dans le dernier mode de généricité, la notion même de genre pose problème parce que l'auctorialité est tellement singulière. On pourrait penser à certaines formes poétiques qui sont totalement liées à leur auteur. Bref, il y a, entre le bail imposé par la Régie du logement et le poème d'un nouveau poète qui essaie d'aller hors de toutes normes, une part de mode de généricité, mais aussi des indices de typicalité qui sont différents.

Ma façon de voir les genres, c'est justement comme quelque chose qui oscille tout le temps, je les vois en tension entre **stabilité** et **changement**. L'éditorial journalistique est né au XIX^e siècle, il est resté stable relativement longtemps. Mais il est en train de se transformer; il se transforme dans certaines de ses caractéristiques, mais pas toutes. Et on pourrait dire la même chose du roman et de beaucoup

66. D. Maingueneau, « Genres de discours et modes de généricité », *Le français aujourd'hui*, n° 159, 2007, p. 29-35.

d'autres genres. On peut en conclure que les genres présentent à la fois stabilité et changement d'un côté, norme et créativité de l'autre; mais c'est toujours en tension, ce n'est jamais que l'un ou que l'autre.

Quant aux **spécificités** du genre – je les aborde dans le modèle de la formalisation que je vais présenter⁶⁷ –, il existe effectivement des caractéristiques ou plutôt des faisceaux de caractéristiques, mais là aussi chaque auteur sera capable d'y apporter quelque chose qui lui appartient en propre. Donc **spécificité versus auctorialité**.

Ces notions de dynamisme, d'hétérogénéité, d'indice de typicalité sont une façon de penser le genre. Et là, ça va devenir un moteur didactique.

Donc une conception du genre contraire à celle adoptée traditionnellement à l'école, qui a tendance à fossiliser ?

L'école a tendance à simplifier, à «typiciser», presque à caricaturer la réalité mouvante, pour des raisons de transmission et d'évaluation, d'une part, et en raison de l'absence d'une compréhension solide et d'une formation poussée chez ceux qui font les manuels, qui font les programmes, qui enseignent, d'autre part. Tout ça amène à figer les contenus pour les rendre transmissibles d'une génération à l'autre, et ça finit par paraître décrire la réalité.

Le genre est considéré par les didacticiens genevois comme un outil sémiotique indispensable. Quel est le rapport entre le genre et les autres classifications des discours ?

D'abord, je reprendrais à mon compte l'expression utilisée dans deux textes par Bernard Schneuwly⁶⁸, qui dit que le genre, c'est un **mégaoutil sémiotique**. Pourquoi est-ce un **mégaoutil** et non pas juste un outil ? C'est un mégaoutil parce qu'il condense toutes les potentialités du langage : les différents outils sémiotiques, ceux qui sont spécifiques au genre – l'inscription dans une situation de communication, la posture énonciative, etc. – et d'autres qui ne sont pas spécifiques au genre, mais qui font partie de la langue. L'orthographe, par exemple, n'est pas différente

67. Pour une explicitation de la formalisation, voir S.-G. Chartrand, «Les genres du discours : point nodal de la discipline français», *op. cit.*

68. B. Schneuwly, «Apprendre à écrire. Une approche socio-historique», dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995, p. 73-100; et B. Schneuwly, «Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques», dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 1994, p. 155-174.

dans le genre X ou le genre Z, et un certain nombre de contraintes et de règles de syntaxe, de typographie ou de prosodie, etc. sont aussi les mêmes. Le genre est ce mégaoutil qui est l'outil par excellence, qui condense à la fois toutes les potentialités du langage et les formes de la langue, pour reprendre l'opposition saussurienne langue/parole.

La question est de savoir si c'est un **outil didactique** ou un **objet didactique**. Là, il y a débat. Le genre ne doit pas devenir un objet en lui-même. On ne doit pas traiter les spécimens un à un, mais traiter le genre « nouvelle littéraire », par exemple, à travers plusieurs spécimens, en voir les multiples facettes, les multiples possibilités, mais en même temps voir ce qui le distingue du roman, ou du conte, ou du mythe, ou d'autres genres fictionnels qui font partie de l'institution littéraire. C'est ce qui devrait être pensé à l'école et qui ne l'est pas encore beaucoup : passer d'une conception disons scolaire – où le genre finalement est figé, a des caractéristiques qui ne sont pas mises en lien avec d'autres exemplaires du même genre et surtout pas avec d'autres genres auxquels il s'oppose par son faisceau de caractéristiques – passer donc de cette conception sclérosée du genre à une conception de la généralité, quelque chose de beaucoup plus large et mouvant.

Il y a aussi une dimension culturelle et sociale dans les genres.

Bien sûr. Quand on se promène dans un cimetière – peu importe la religion ou presque –, il y a un signe qui indique qu'un cadavre se trouve là, et il y a des indications ; on ne peut pas mettre n'importe quelle indication, quelle que soit la culture. C'est ce qui permet que, dans une société, les formes soient transmises et intériorisées par chacun, peu importe son appartenance sociale, à la limite, parce qu'elles sont sociales.

Le travail de l'école, ensuite, c'est de rendre l'élève conscient de ces formes et du fait qu'il ne peut pas tout faire dans un texte d'opinion argumentée, qu'il ne peut pas faire la même chose dans une nouvelle littéraire et dans un conte, etc. Partant des formes sociales et considérant les genres argumentatifs, par exemple : il est clair qu'il y a des variations selon les cultures, le genre éditorial notamment n'existe pas dans toutes les cultures, dans tous les journaux. Mais on ne peut pas enseigner l'éditorial ou le texte d'opinion argumentée – qu'on retrouve dans plusieurs des grands quotidiens francophones – sans les enseigner l'un par rapport à l'autre, sinon on fossilise l'un ou on va fossiliser les deux pour montrer la différence. On peut par contre montrer que la même personne peut écrire un éditorial, une lettre ouverte, ou le petit paragraphe du courrier des lecteurs, ou un texte d'opinion

argumentée, selon sa stratégie argumentative. L'ensemble s'inscrit dans l'univers de l'argumentation, mais chacun de ces écrits va présenter des caractéristiques génériques différentes (pensons à quelque chose de prosaïque comme le nombre de mots admis pour être publié). Donc, enseigner les genres les uns par rapport aux autres, c'est nettement plus intelligent que de les enseigner en rang d'ognons : le conte une année, le mythe une autre année, la nouvelle littéraire, puis le roman à la fin, et la même chose pour les genres dits informatifs ou explicatifs, pour reprendre la classification bancale des programmes québécois de français des années 2000.

La question des genres relève donc de notre intuition, qui se construit au fil de notre contact avec les discours et la culture de façon générale.

Le marxisme qui imprègne la pensée de Volochinov suppose que tout est inscrit dans le social. Cela est valable pour la problématique du genre, dans la mesure où les gens ne peuvent pas faire autrement qu'être imprégnés par les formes de discours, qui sont les genres de discours, et les reproduire inconsciemment. Inutile d'enseigner le schéma narratif du conte à des jeunes de douze ou quatorze ans : il est plus que probable qu'ils aient été en contact avec des contes depuis leur plus jeune âge, ou des bandes dessinées télévisées, et cela, même dans les milieux défavorisés culturellement et économiquement. L'enfant, dès qu'il entend parler, entend des formules de politesse qu'il va intégrer, et il va peu à peu savoir que ça marche comme ça dans sa société. Il entend des contes avec une fin merveilleuse, avec toujours quelque chose d'inscrit dans la temporalité. J'ai fait une expérience très simple quand mon fils était tout petit, au début des années 1990. On vivait dans un village où les gens étaient pauvres, peu lettrés et très peu scolarisés. J'ai amené des enfants de deux à six ans à la bibliothèque – mon fils avait deux ans –, on s'est assis ensemble et j'ai pris une dizaine de livres s'adressant à de jeunes enfants. J'en ai fait une pile et je leur ai dit : « Avec ça, vous allez me faire des piles. » Je ne leur ai pas donné un cours sur le genre d'abord. Ils ont fait *deux* piles impeccables – pas trois, pas quatre, deux. Ils ont dit de la première : « Ça, c'est ce qui se raconte. » Et de la deuxième : « Ça, c'est ce qui ne se raconte pas » – elle contenait de petits livres encyclopédiques sur les animaux de la ferme, des abécédaires sur les mots de la cuisine, etc. C'est ça, une culture. Ils sont capables de reconnaître des choses qui, dans l'expérience du langage de la famille, ont déjà été intégrées, de reconnaître que les genres existent et que tout album ou livre écrit n'est pas pareil aux autres formes.

Alors, oui, c'est une intuition qui vient de l'expérience de tous les jours. Mais on pense souvent que c'est universel, que les humains partagent tous les mêmes formes. Pourtant, on s'aperçoit qu'on ne les partage pas toutes et que beaucoup d'autres formes existent dans d'autres cultures. Donc, l'intuition est liée à une expérience du langage dans une société et une culture données plus qu'à une réflexion théorique.

Il est certain que le concept de genre est d'une grande richesse, mais comment l'appréhender avec des élèves du primaire, par exemple ?

Partant de ce qu'on vient de dire, c'est assez simple, car les enfants, avant même d'arriver à l'école, ont intériorisé certains genres. Les élèves vont lire des textes en classe, puis on va leur demander: «Ce texte-là, il est de quel genre? Et pourquoi pensez-vous qu'il est de ce genre-là? Qu'est-ce que vous savez de ce genre-là? En quoi le texte d'à côté a les mêmes caractéristiques ou ne les a pas? En quoi fait-il partie du même genre, même s'il n'en a pas toutes les caractéristiques? Quand on écrit, quels sont nos possibles et quelles sont nos contraintes, aussi?» C'est la citation classique tirée d'*Esthétique de la création verbale* de Bakhtine – celle que tout le monde dit et répète – à savoir quelque chose comme: s'il n'y avait pas des formes organisées d'énoncés avec un certain degré de typicalité, l'intercommunication humaine serait impossible.

Comment l'enseignement des genres a-t-il évolué à l'école ?

Dans l'histoire de l'enseignement du français, certains genres sociaux ont été enseignés à l'école de tout temps: le roman, le conte, la fable, etc. Ils ont été enseignés de tout temps sans qu'on réfère à la notion de genre, sans qu'on présente particulièrement leurs caractéristiques génériques non plus. Avec le développement de la linguistique textuelle, on est arrivé à des catégorisations telles que celles de «types de textes» et de «séquences textuelles» de Jean-Michel Adam⁶⁹, et de «modes de discours» chez Bronckart⁷⁰. L'école – comme toujours, avec les prescriptions et les programmes – récupère une partie de ces catégorisations, les transforme, ce qui est normal, mais parfois aussi les contredit allègrement.

69. J.-M. Adam, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan, 1999.

70. J.-P. Bronckart, *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1997.

Est-ce que l'école ne se trouve pas en fait devant un problème qu'on ne peut pas résoudre : elle est condamnée à figer ?

L'école n'est pas condamnée à figer si les enseignants ne s'y condamnent pas. Si je voulais, par exemple, défendre une opinion dans mon association professionnelle, je sais que je pourrais, dans le journal de mon association, envoyer une lettre ouverte au président ou à la présidente, envoyer un texte d'opinion, ou faire un poème, ou faire une caricature. Je choisirais consciemment ce qui servirait au mieux mon propos, compte tenu de tout ce que je connais des lecteurs, du médium, etc. Il y a aurait une prise de conscience, une conceptualisation, une formalisation qui permettrait d'avoir des pratiques langagières encore plus conformes à ce que l'on veut, plus diversifiées et plus efficaces.

Et c'est le but de l'école, enfin, de la classe de langue tout au moins. Je pense que c'est tout à fait faisable et que c'est dans ce sens qu'il faut aller : montrer ce qui est typique par rapport à ce qui est atypique, ce qui est constant et ce qui est plus changeant. Le blogue, le slam et le rap n'existaient pas il y a cinquante ans. Ce sont de nouveaux genres qu'on peut ou pourra enseigner. C'est sans doute plus intéressant de travailler le slam comme genre que le sonnet avec des adolescents au XXI^e siècle.

Si la conception du genre qu'adoptent l'institution scolaire et les enseignants est une conception moins ontologique et moins fermée, plus mouvante, plus dynamique, plus historique, l'école n'est pas condamnée à travailler sur des genres morts ou figés. Cela implique une meilleure formation du corps enseignant, et demande aussi que les didacticiens se préoccupent des contenus des programmes et des manuels, de diverses façons, dont la lutte politique et idéologique – il ne faut pas avoir peur des mots.

La question des genres dépasse de loin le cadre de l'enseignement de la langue, il faudrait donc l'étendre à l'enseignement d'autres disciplines.

L'étendre à d'autres disciplines ? Mais évidemment ! Il n'y a pas un enseignant de maths du secondaire qui va demander une justification d'un problème mathématique sans avoir en tête ce qu'il veut. Et on a fait une étude (dans le Réseau Fernand-Dumont de l'Université Laval) avec des profs de disciplines scientifiques du cégep et de l'université. On les a questionnés : « Quand vous demandez un rapport de labo, par exemple, à quoi vous attendez-vous ? » Chacun a dans sa tête un modèle, un prototype du rapport de labo, ou de la démonstration mathématique, ou de la justification d'une position philosophique, ou d'une

thèse en histoire. Mais les enseignants de ces disciplines n'ont pas réfléchi au fait que ce qui est dans leur tête n'est pas dans la tête de tout le monde, ni des élèves ni de leurs collègues. Donc, l'un va dire «expliquer» au lieu de «décrire»; l'autre dira «justifier» chaque fois qu'il veut dire «argumenter»; etc. Les termes sont employés de façon extrêmement floue et sont opaques. Leurs définitions se multiplient par autant d'élèves ou d'étudiants.

L'idée est de faire réfléchir chacun de ces enseignants du collégial ou de l'université sur les mots qu'ils emploient dans les consignes d'examens et de travaux dirigés, et sur les genres qu'ils exigent sans les avoir formalisés un tant soit peu devant leurs élèves. On réalise quand on enseigne à quel point c'est difficile de faire une consigne d'examen qui soit sans aucune ambiguïté, limpide et interprétable de la même façon par tous ceux qui doivent passer l'examen.

Alors, quand on a fait l'étude Scriptura, Christiane Blaser, mon équipe et moi, nous nous sommes penchées sur ce que les enseignants du secondaire faisaient lire et écrire dans les cours d'histoire et de sciences (physique, chimie), essentiellement. On a vu que ces enseignants avaient des attentes précises en matière de textes à écrire, même s'ils faisaient très peu écrire leurs élèves. Seulement, les attentes et les exigences étaient différentes: un rapport de labo avec tel professeur ne se dressait pas de la même façon qu'un rapport de labo avec tel autre professeur. On a vu ce qu'ils faisaient concrètement et on a constaté là aussi qu'on laisse les élèves avec une grande insécurité. Le plus malin est celui qui réussit non seulement à intégrer des modèles, mais à comprendre ce que le professeur pourrait vouloir. Celui-là va avoir une bonne note. Celui qui n'a pas compris ça ne pourra pas répondre aux attentes. Donc, des exemples de genres devraient être étudiés dans toutes les disciplines, parce que chaque discipline comporte des attentes particulières. Il y a toute une équipe qui y travaille en ce moment, dont Christiane Blaser, Lucie Libersan, qui est enseignante au collège Ahuntsic, et des professeurs de Sherbrooke.

Dans le même ordre d'idées, parmi les travaux demandés aux élèves, il y a le résumé; mais en fait, ça ne correspond pas à ce qui est enseigné dans le cours de langue française. Les frontières entre le résumé et le compte rendu ne sont pas toujours claires.

Ce ne sera jamais clair parce que le résumé n'a de sens qu'en fonction de la visée pragmatique: «Pourquoi fais-je un résumé?» Faire le résumé d'un roman, ça n'a aucun intérêt en soi, à part que ça permet à l'enseignant de vérifier que les élèves ont bien lu le roman... Faire le résumé

d'un dossier de 100 pages ou d'un texte complexe pour bien le comprendre, toutefois – parce qu'écrire permet de penser –, c'est une tâche cognitive intéressante. Mais faire un résumé pour faire un résumé... Ça n'a aucun sens si ce n'est pas inscrit dans une tâche.

Un résumé peut être proche du compte rendu, mais encore : demande-t-on un compte rendu, un résumé critique ou un résumé acritique ? Quelle est la posture énonciative à prendre dans le résumé ? Je ne suis pas du tout pessimiste par rapport à cela, car je vois tout le travail qui est fait par l'équipe de Libersan et de Blaser⁷¹. Ça ne s'est jamais fait, c'est en train de se faire et d'être diffusé très largement dans les cégeps. Ça veut dire que le concept de genre, la problématique du genre et de la généricité est en train de devenir un outil didactique puissant en formation, même technique. Et ça va sans doute aussi avoir des effets sur la formation générale, sur les cours de philosophie ainsi qu'à l'école primaire et secondaire.

Le programme du ministère de l'Éducation mettait à peu près sur le même pied les mots *discours*, *texte*, *séquence textuelle* et *genre*. Dans la progression que nous avons élaborée pour le secondaire à la demande du ministère de l'Éducation du Québec en 2011⁷² – nous étions quatre didacticiennes – pour instrumentaliser le programme de français, on a mis le genre au cœur de la progression des contenus d'enseignement, et on a intégré les modes de discours pour des raisons essentiellement stratégiques. Les enseignants appartenaient aux nouvelles générations formées autour des « types de textes » – alors narratifs, argumentatifs, descriptifs, explicatifs – et aux générations plus anciennes formées aux « types de discours ». Alors, on s'est dit : « Si on passe directement aux genres, on va les perdre. »

Cependant, je rencontre des enseignants et des conseillers pédagogiques qui doivent justement vulgariser cet outil et faire en sorte qu'il soit mis en place dans les classes. Or ils voient des noms de genres, mais ne conçoivent pas le genre comme un mégaoutil didactique fondamental, comme un axe organisateur de la classe de français ; ce sont comme

71. L. Libersan, R. Claing et D. Foucambert, *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique. Rapport 2009-2010*, Montréal, CCDMD/Collège Ahuntsic, 2010, <http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf>, consulté le 26 mars 2016 ; C. Blaser, « Un "chantier 3" pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université », *Correspondance*, vol. 18, n° 2, janvier 2013, <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/5.html>>, consulté le 26 mars 2016.

72. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), *Progression des apprentissages au secondaire*, Québec, 2011, <http://www.MELS.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf>, consulté le 26 mars 2016.

des exemples du mode de discours. Il y a donc tout un travail à faire, parce que le format du document n'aide pas; il y a peu d'explications, c'est essentiellement descriptif.

Des étiquettes, des sortes d'étiquettes qu'on met sur les textes?

Oui, c'est-à-dire qu'on fait des tableaux en disant: voilà pour le mode argumentatif ce qu'on propose de travailler en lecture, en écriture, en communication orale, en écoute, de la première à la cinquième secondaire. Les genres sont classés, mais ils le sont parce que nous, on sait quels contenus langagiers seront travaillés en telle année sur le plan communicationnel, énonciatif, structurel, lexical, grammatical, etc. On choisit donc ceux qui sont les plus susceptibles d'être intéressants pour travailler telle ou telle question du programme de français. Mais l'enseignant qui n'a pas fait cette réflexion continue à penser que le genre, c'est juste le support des apprentissages. Il voit essentiellement le genre comme un support pour faire de la grammaire, pour travailler l'énonciation, la séquence textuelle, le plan de texte.

En 2002, Bernard Schneuwly écrivait: «Le thème du genre est devenu incontournable pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, un consensus puissant s'est construit au cours des quinze dernières années, le genre est maintenant la catégorie à travers laquelle le texte est toujours interprété⁷³.» Mais quand, à travers un échantillon énorme d'enseignants du secondaire, on a observé comment le genre était travaillé, on a constaté que le genre n'était pas un outil didactique, que c'était au mieux un support pour la lecture, l'écriture, et même pas pour la langue. C'est normal, en raison d'une didactisation insuffisante et du manque d'outils qui permettraient aux enseignants de s'approprier le concept de genre autrement qu'avec des textes théoriques. C'est pour ça qu'on a produit notre brochure *Caractéristiques de 50 genres*⁷⁴: pour montrer qu'on pourrait penser, à travers par exemple le grand domaine de l'explication ou de la narration ou de l'argumentation, différents genres, et que ces genres ont des caractéristiques communes et d'autres spécifiques. On a élaboré une typologie et une formalisation. Je ne prétends pas avoir élaboré comme didacticienne une théorie du genre, mais au moins une formalisation du concept de genre. On n'en est pas encore arrivé à construire un concept qui fait l'unanimité dans la communauté des didacticiens du français, mais on

73. B. Schneuwly, «L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse», *Pratiques*, nos 115-116, p. 237-246; p. 238 pour la citation.

74. S.-G. Chartrand, J. Émery-Bruneau et K. Sénéchal, avec la collaboration de P. Riverin, *op. cit.*

est capable de proposer une formalisation à partir des trois critères avancés par Y. Reuter: elle doit être explicite, testable (discutable) et transmissible. Elle ne doit pas présenter de contradictions, internes ou externes, et elle doit être congruente avec le cadre disciplinaire pour lequel elle est produite.

Je prétends avoir soumis une formalisation du concept de genre dans ces fiches, en présentant des faisceaux de caractéristiques que j'ai déclinés de la façon suivante: pragmatiques ou communicationnels – qui renvoient donc à la formation discursive, à la sphère d'activité (les genres du droit ne sont pas ceux de la science médicale, qui ne sont pas ceux de la littérature, de l'univers journalistique ou du commerce) et aussi au rapport énonciataire-destinataire, etc. Le genre n'a de sens que si on lui restitue sa dimension historicosociale, on l'a dit et redit. C'est pour ça que, selon nous, on devrait parler de **genre de discours** plutôt que de genre de texte, vu l'importance primordiale des éléments pragmatiques ou communicationnels. Certes, les aspects pragmatiques sont fondamentaux, sinon on ne parle pas de genres; mais d'autres aspects, comme les aspects typographiques, sont eux aussi importants. Par exemple, la mise en page est un critère fondamental de reconnaissance des genres écrits. Il faut travailler ça avec les élèves, c'est même la première chose qu'on devrait travailler: quand on ouvre un journal, on voit bien la forme des textes. Il faut travailler les textes comme des faisceaux et toujours en s'appuyant sur l'**indice de typicalité**, comme le dit Adam: ce message publicitaire, ou cet éditorial, ou cet article journalistique de première page, ou cette chronique de voyage, ou cette chronique gastronomique est relativement typique, et montrer pourquoi; et celle-ci est relativement atypique, et montrer pourquoi. Si celle-ci est volontairement atypique, elle constituera un facteur d'évolution. On sait très bien que, par exemple, les livres de recettes ne sont plus comme il y a cinquante ans, il y a toute une subjectivité, une créativité, un style qui n'est pas celui d'antan. On voit maintenant qu'il y a du lyrisme, comme dans les livres de Pinard, auteur québécois d'émissions et de livres culinaires. C'est ça qu'il faut montrer: l'évolution et les différences⁷⁵.

75. Pour une explicitation de ces concepts, voir S.-G. Chartrand, «Les genres du discours: point nodal de la discipline français», *op. cit.*

Parfois, l'école fait des simplifications de certains concepts ou notions. Pensons aux questions que l'on pose au lecteur d'un récit : « Qui ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ? » On pose ces questions, alors que tout n'est pas forcément explicite dans un récit. Autrement dit, on a l'impression que l'école transforme parfois des objets, voire les déforme.

Dans le processus de la didactisation, c'est inéluctable, dans la mesure où on ne peut pas avoir la richesse, le foisonnement, la dialectique que les chercheurs développent dans l'appréhension d'un objet théorique ou concret, avec des gamins de douze ou quinze ans de toutes les classes sociales et de tous les milieux. Il faut donc choisir, réduire. Mais la question est : qu'est-ce qu'on réduit ? Qu'est-ce qu'on choisit ? Qu'est-ce qu'on transforme, et comment ? Comment bien didactiser ? Comment opérer ce qu'on appelle une « transposition didactique » de l'objet ? Question fondamentale, qu'on ne travaille pas suffisamment.

Nos collègues didacticiens du français de Genève ont didactisé les genres : ils ont fait des fiches, de la première année du primaire à la troisième secondaire, d'une trentaine de genres en lecture, en écriture et en communication orale. Ils ont donc cherché quels aspects des genres enseigner, lesquelles de leurs caractéristiques, et ils les ont un peu fossilisés pour les rendre enseignables. Mais ces aspects, ils les ont choisis, consciemment, à partir d'une visée didactique claire. Et c'est ça qu'il faut faire, on ne peut pas faire autrement. Est-ce que ce qui a été choisi est toujours adéquat ? Là, on peut discuter. Est-ce que c'est avec le texte d'opinion que l'on va choisir d'étudier l'ordre des arguments et la typologie des arguments ? Est-ce que ce sont des contenus pertinents pour amener à lire de façon critique et à interpréter correctement des textes à caractère argumentatif, et à en produire ? Il y a là l'objet d'un débat.

Est-ce qu'on a suffisamment bien analysé les spécificités des structures syntaxiques et des ressources lexicales, par exemple, liées aux genres ? Je pense que là aussi il y a des aprioris. Un grand apriori que je conteste depuis au moins les années 1990, c'est celui qui dit que les connecteurs sont l'une des ressources langagières fondamentales dans les genres argumentatifs. C'est faux. Ce sont des legs du passé ; avec le temps, on a montré que ce n'est pas ce qui se passe dans la réalité, que d'excellents textes argumentatifs sont écrits avec un nombre très limité de connecteurs, et que finalement la trame argumentative n'est pas donnée par les connecteurs, mais par la totalité des ressources langagières, qui met en œuvre une stratégie argumentative. On y reviendra.

On est donc dans ce processus – et je trouve qu'on avance beaucoup par rapport à il y a trente ans. D'autres choix devraient être faits et il faut qu'ils soient les plus éclairés évidemment; mais ça, on ne le sait que par la pratique. Il y a un travail en cours: on est en train de «déontologiser» le genre pour en faire quelque chose de plus vivant. Alors, est-ce qu'il est vraiment l'axe organisateur de la classe de français? Pas encore. La lecture, l'écriture, la communication orale, la grammaire, le lexique, etc. sont encore divisés, compartimentés. Mais peu à peu, par le travail qui porte sur les objets, même les prescriptions officielles tendent à articuler les choses. Donc, on peut imaginer que dans cinq, dix, quinze, vingt ans, ça va s'articuler de mieux en mieux.

Dans l'ouvrage publié sous la direction de Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen *Analyses des objets enseignés*, tu cosignes un article intitulé «Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherches⁷⁶». Vous y abordez un aspect important, mais longtemps négligé en didactique du français: la fonction cognitive ou épistémique de l'écrit. En quoi consiste cette fonction de l'écrit? En quoi sa conceptualisation peut-elle être bénéfique à la recherche en didactique?

Notre ouvrage sur les cinquante genres, c'était justement un ouvrage pour outiller les enseignants, pour qu'ils soient capables de voir les différents genres sur un même tableau avec des aspects semblables et des aspects qui diffèrent. Ils peuvent voir ainsi que toutes les sous-catégories des caractéristiques génériques sont importantes, et non pas seulement la structure et le plan du texte. Par exemple, il y a quelque chose de suranné dans l'enseignement du français, à savoir qu'un texte, c'est une introduction, un développement, une conclusion. J'entends encore ça. J'ai vu des collègues qui enseignaient le genre «article de vulgarisation scientifique» et qui présentaient le travail qu'ils avaient fait avec des élèves en Ontario, il n'y a pas longtemps, avec un plan rigide «introduction, développement, conclusion, etc.». Pourtant, ils ne voient pas ces composantes dans les textes qu'ils choisissent comme corpus d'observation et d'étude, mais ils les imposent aux élèves. Aucun texte de vulgarisation scientifique ne présente cette rigidité. C'est encore la mystique du plan. Après, on a

76. S.-G. Chartrand et C. Blaser, «Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherches», dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2006, p. 179-194.

ajouté, surimposé, la mystique de la séquence textuelle à la Jean-Michel Adam, contraire à sa propre thèse. Et on en est resté à peu près là. Mais il faut s'ouvrir aux autres dimensions.

La focalisation sur le plan peut être complètement contreproductive et contraire à la créativité nécessaire à la production écrite et orale.

Pas juste la créativité : ça brime la capacité d'objectiver les compétences langagières acquises des élèves. Mon fils était en deuxième secondaire et il devait produire des contes. D'habitude, depuis le primaire, cela ne lui posait pas de problème. Mais au secondaire, il devait écrire des contes qui suivaient la séquence : élément déclencheur, première péripétie, deuxième péripétie, etc. Il m'a demandé : « Pourquoi faire ça ? Ça enlève tout intérêt à mon conte ! » C'était une façon de lui dire : « Ce n'est pas important ce que tu as imaginé et écrit, mon gamin ; que ton conte soit rigolo ou sympathique, l'important, c'est que tu aies respecté la structure et indiqué dans la marge les éléments du schéma narratif concerné. » Quelle expérience d'écriture, à déguster tous les élèves de l'écriture de contes ! Pour l'élève qui n'a pas eu une expérience culturelle, personnelle, familiale de lecture dès le plus jeune âge, le cours de français devient quelque chose de totalement étranger, qui lui fait peur, parce qu'il se dit : « Ce ne sera jamais pour moi, c'est trop compliqué. » Quand on lui demande de produire un récit, il ne pense plus au conte – même les nombreux dessins animés qu'il a vus à la télévision, qui sont tous des contes, il n'y pense pas.

C'est sécurisant pour les enseignants et ça se corrige bien, mais ça va à l'encontre même de leur propre expérience. Ils ne réfléchissent pas à leur expérience, ils la mettent de côté. C'est à l'opposé du travail qui devrait être fait sur les genres comme sur toute pratique sociale, culturelle, historiquement marquée.

Quand nous avons parlé de créativité, c'était vraiment par rapport au langage. Par exemple, des étudiants brillants peuvent écrire des textes avec une structure originale, et on leur dira : « Ça, c'est mauvais, ne faites pas ça. » Pour réussir un examen, il faut respecter certains critères.

Les examens réduisent les possibles du langage au maximum pour normaliser la correction afin qu'elle soit facile et soi-disant objective. On s'intéresse moins à la qualité, à l'intérêt du texte – on peut avoir des nouvelles littéraires extraordinaires en quatrième secondaire, mais l'élève va échouer parce qu'il a fait beaucoup de fautes de langue et

surtout parce qu'il ne respecte pas le schéma narratif... On voit bien que ce ne sont pas les compétences langagières qu'on veut développer. C'est la reproduction sociale des bons et des pas bons.

Est-ce qu'on peut supposer une quelconque circularité des genres entre une discipline et une autre? Dans notre programme de français pour non-francophones, par exemple, on a des étudiants en gestion, en science, en chimie, etc. et on se pose des questions sur l'utilité de certains genres dans leur formation, comme les articles en sciences humaines et les articles de journaux.

Oui, ça va être utile. Il faut que les étudiants lisent des articles de revues et de journaux parce que ce sont d'abord des citoyens, avant d'être des ingénieurs, des chimistes. Ils vont lire un journal, ils vont lire des revues scientifiques probablement dans leur domaine; ces genres vont avoir d'autres contenus, mais ce seront les mêmes genres. Un article scientifique sur les iPad ou le cours du pétrole, c'est le même genre. Donc, oui, cela leur sera encore plus utile que la dissertation littéraire ou philosophique.

L'autre aspect à souligner, c'est qu'il faut rendre les apprenants conscients du fait qu'il y aura probablement des écrits dans leur propre domaine qui seront des genres spécifiques. Dans ce cas-là, ils ne devront pas faire comme s'ils s'y connaissaient déjà avant de les produire. Ils devront demander à leur chef de bureau: «Qu'est-ce que vous entendez par là? Montrez-moi des exemples de rapports ou de comptes rendus», pour voir quelles sont les attentes génériques et spécifiques par rapport à ce qu'ils devront produire – à l'oral dans une conférence ou dans un diaporama, par exemple. On doit les rendre conscients du fait que toute création verbale, écrite ou orale est rattachée à un genre. Ils comprendront alors la pertinence de se poser certaines questions: «Qu'est-ce qu'ils attendent de moi dans une conférence? Qu'est-ce que c'est, pour eux, une conférence?» S'ils ne sont pas conscients de la finalité de l'activité et qu'ils pensent que vous leur faites faire des articles de vulgarisation juste pour les occuper et leur apprendre le français, ils n'auront pas le réflexe de se poser toutes ces questions.

Est-ce une richesse que des étudiants aux profils différents soient dans un même cours de langue? Des étudiants en chimie, en comptabilité, en gestion, etc.?

C'est sûr que c'est une richesse, si on peut l'exploiter. Il faut avoir le temps de leur apprendre à écrire des textes acceptables en français, le temps de voir toutes les spécificités des genres de leur futur métier

ou future formation. Je ne pense pas qu'un ou deux cours soient suffisants pour embrasser tout le potentiel de la situation. Mais je pense que ce n'est pas seulement aux écoles de langues de faire ça; ce travail doit être fait aussi quand les étudiants seront dans leur formation d'ingénieur ou dans tel ou tel domaine.

Mais généralement, on ne pense pas que ça se fait au sein de ces disciplines. Le français sur objectif spécifique est une approche qui a l'ambition d'offrir une formation linguistique axée sur un domaine disciplinaire ou professionnel.

C'est aussi au sein des disciplines qu'il faut que ça se fasse. Au cégep, par exemple, ça ne s'est jamais fait; mais ça va se faire, en Techniques policières. Les étudiants vont savoir qu'il y a des rapports à écrire d'une certaine façon. Comment peut-on tout mettre dans le cours de langue? Ce n'est pas possible, d'autant plus que les professeurs de langue ne sont pas des ingénieurs, ils ne connaissent probablement pas les spécificités des différentes filières. Ils ne sont ni notaires, ni chimistes, ni psychologues, ni techniciens en informatique.

VOLET ARGUMENTATION

On passe à un autre volet, celui de l'argumentation. Les genres argumentatifs occupent une place stratégique dans des programmes de formation, tous niveaux du cursus confondus. Tu as parlé au début de l'entretien de ta thèse, qui porte justement sur l'argumentation. Est-ce qu'on peut savoir ce qui a motivé ton intérêt pour l'argumentation?

Trois choses très précises: quand j'ai commencé mon doctorat, j'enseignais au secondaire à Montréal. Nous étions victimes – le mot est choisi à dessein – de l'examen ministériel de français du secondaire depuis 1987, et donc nous devons former nos élèves à produire un texte d'opinion conforme aux attentes du Ministère pour qu'ils aient leur diplôme. À ce moment-là, cet examen de français était beaucoup plus important dans les notes et la diplomation au secondaire qu'il ne l'est maintenant.

Dès le départ, j'ai trouvé que les canevas et les grilles de correction étaient totalement absurdes. Je n'avais fait aucune étude scientifique sur l'argumentation. Mais dans le modèle de l'école démocratique et émancipatrice qui est le mien, il me semblait que doter les enfants d'une capacité à argumenter et à défendre leur opinion était fondamental,

alors que ce qu'on leur imposait comme modèle de l'argumentation discursive allait à l'encontre de ce qu'est une réelle argumentation valable dans la société, celle qui cherche tout au moins à influencer l'autre, sinon à le persuader ou à le convaincre. Ce traitement allait à l'encontre des objectifs mêmes de l'école démocratique, d'après moi.

Donc, je me suis dit : « Allons voir ce qui s'est écrit là-dessus. » À la fin des années 1980, il n'y avait pas grand-chose dans le domaine de la didactique du français et même de l'anglais, sur l'argumentation ; il y avait eu un numéro de *Pratiques*, si ma mémoire est bonne, et deux ou trois publications. On était encore massivement dans la rhétorique scolaire classique, où la conception de l'argumentation était associée au raisonnement, donc une vision rationaliste ou plutôt rationalisante. C'était bien loin de l'argumentation discursive, autant du point de vue de la « nouvelle rhétorique » et de celle d'Aristote que du point de vue de tous ceux qui ont travaillé là-dessus dans les sciences du langage. On peut parler d'une opposition presque frontale entre ce qu'on nous imposait de faire comme enseignement pour la réussite de nos élèves et la nécessité de leur apprendre à argumenter, à l'oral comme à l'écrit, pour devenir des citoyens qui se font respecter dans la société. Car c'est bien ça, l'objectif, non ?

J'ai donc commencé à construire à partir de lectures dans différents champs de référence et avec l'aide de collègues – qui n'ont pas été mes directeurs de thèse, mais avec qui j'ai beaucoup discuté, beaucoup échangé : les didacticiens du français Dominique-Guy Brassart, qui venait de faire une thèse sur l'argumentation avec des enfants du primaire, où il montrait que ces derniers ont déjà des capacités argumentatives ; Bernard Schneuwly, qui était déjà très intéressé par la question ; et plus marginalement Jean-Michel Adam, un linguiste intéressé par les retombées didactiques de ses travaux. C'est avec eux et ma directrice de thèse, Marie-Christine Paret, linguiste et didacticienne, que j'ai pu dialoguer durant le processus de la thèse parce qu'ils étaient passionnés par cette question.

Ton choix a donc d'abord une dimension sociale, parce que l'argumentation constitue une compétence nécessaire à la vie en société. Pensons, par exemple, aux entrevues, à la lettre de motivation et à tous les genres argumentatifs que nous sommes amenés à produire dans différentes situations.

Et dans la vie, au quotidien ! Je pense être une bonne argumentatrice à l'oral, et il m'est arrivé de pouvoir voyager, de prendre un avion, parce que j'ai argumenté jusqu'au moment où on a dû acquiescer à ma

demande, légitime, alors que l'avion de la compagnie aérienne ne s'était pas présenté et que celle-ci avait décidé de nous envoyer à droite et à gauche, avec des retards sur l'arrivée prévue de six à douze heures! Tous les jours, si tu es capable d'argumenter, tu te fais respecter et, souvent, tu réussis à gagner ce dont tu as besoin ou ce qui te revient. Alors si c'est utile même dans des choses très prosaïques de la vie quotidienne, ce l'est à fortiori quand on veut avoir une parole citoyenne et faire valoir son point de vue plus largement dans la société.

Dans ta thèse, tu proposes un modèle systémique du discours argumentatif avec plusieurs dimensions et différents composants. Dans un contexte de formation, pourrait-on faire un tri et dire: «Ça, c'est prioritaire, c'est plus important pour améliorer les compétences des apprenants en argumentation»?

Si on pense aux genres argumentatifs, tous les composants que j'ai relevés sont importants. Dire cela implique que l'école en finisse avec l'obsession, la focalisation absolue, sur la structure du texte et la séquence argumentative prototypique, par exemple celle mise à nu par J.-M. Adam, à la suite du modèle du philosophe anglais du langage S. Toulmin, par exemple. Dans ma thèse – et elle date de plus de vingt ans –, il y avait la composante communicationnelle ou pragmatique; ce n'était pas pris en compte dans la formation et ce l'est encore relativement peu. Il y avait la composante énonciative, que je mettrais maintenant plus dans le communicationnel. Une autre composante, c'est la composante textuelle (celle qui est la plus travaillée en classe, sans aucune considération pour la multiplicité des genres argumentatifs). Je développais au moins trois sous-composantes, dont deux qui m'apparaissent essentielles et qui ont été à la base de la partie relative aux textes argumentatifs dans le programme de français pour le secondaire québécois⁷⁷: les notions de **procédés argumentatifs** et de **stratégies argumentatives**, qui, malheureusement, ont été peu exploitées dans les manuels de français pour le secondaire qui devaient instrumentaliser ce programme d'études...

Ce qui m'apparaissait le plus novateur et essentiel, ce sur quoi j'ai le plus écrit et je suis le plus souvent intervenue dans les formations avec des enseignants, c'est la notion de **stratégie argumentative**. Dès que je veux argumenter, dès que je veux défendre une thèse, il faut que je sache que le point de vue que je veux défendre risque de gagner

77. Ministère de l'Éducation, *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1995.

ou de perdre l'adhésion du destinataire (singulier ou pluriel). Il y a un enjeu : je peux gagner ou perdre. Si on veut convaincre en argumentant, il faut avoir une stratégie ; si on veut gagner au hockey, il faut avoir aussi une stratégie. La stratégie, c'est un ensemble de moyens qui doivent être pensés dès le départ. Quand je veux écrire un texte destiné aux médias du Québec, par exemple, je choisis d'emblée quel genre je vais produire (une lettre ouverte, un message pour le courrier des lecteurs, un texte d'opinion...), ensuite quelle stratégie je vais adopter, en m'appuyant sur la réfutation frontale ou pas, en faisant mine d'expliquer, en racontant. C'est ça, l'idée de **stratégie argumentative**, et elle demeure presque absente de tous les manuels de français, ici et ailleurs, mais aussi des articles didactiques que je lisais.

C'est un des aspects novateurs de ma thèse, qui a été transposé ensuite dans un manuel qui n'a pas eu de succès, et qui a été transposé dans un programme qui n'a pas eu plus de succès, parce qu'on a repris ça pour en faire des listes. Cela a contribué à changer un peu l'examen ministériel, à la fin des années 1980. Mais il reste encore beaucoup à faire, au secondaire, au collégial et dans les universités, pour transformer l'enseignement de l'argumentation.

L'argumentation demeure un mode ou type de discours très complexe comparativement à la narration ou à la description, d'autant plus qu'une argumentation peut englober une narration ou une description – dans un genre littéraire comme la fable, par exemple, mais aussi dans l'argumentation de tous les jours.

Oui, dans un sens c'est plus complexe, parce qu'avec l'argumentation il y a le risque de gagner ou de perdre ; il y a un enjeu, comme je le disais. Une description est plus ou moins bonne, une explication est plus ou moins complète, et on la comprend plus ou moins. Si j'explique la salinité des mers à des élèves de cinquième année du primaire, ou de la troisième secondaire, ou à des étudiants à l'université qui sont en sciences de la nature, je vais forcément avoir une explication différente. Par exemple, mon explication prendra plus ou moins en compte le fait qu'à tel ou tel âge ils vont comprendre le phénomène de salinité, elle prendra plus ou moins en compte leurs connaissances antérieures. Donc, elle va être plus ou moins efficace pour faire comprendre réellement le phénomène. Mais l'argumentation ne peut pas être plus ou moins bonne : elle va être convaincante ou pas convaincante pour le public visé et selon l'enjeu social.

On voit partout des manuels du type *Comment réussir son argumentation, Comment convaincre, etc.*, très largement diffusés dans le monde anglo-saxon. On se dit : est-ce que, justement parce que c'est complexe, on essaie de simplifier à l'extrême ?

Je pense que, même dans notre tradition francophone, il subsiste encore une vision fortement teintée de la vision rationalisante, dont il faut se défaire ; il faut présenter l'argumentation surtout comme une joute dans l'espace social, discursif, avec toutes les forces en présence à propos d'un enjeu. À partir du moment où les caractéristiques pragmatiques de l'argumentation seront plus importantes que les caractéristiques structurelles du plan de texte, on va faire un pas énorme. Très tôt, les enfants argumentent, et ils sont souvent très convaincants, mais on ne s'appuie pas sur ces compétences acquises hors de l'école.

Enfin, à la différence d'un texte explicatif ou d'une démonstration, l'argumentation ne tient, n'a de valeur que si elle réussit à influencer le destinataire, et pour cela elle ne nécessite pas forcément un développement, une introduction en trois points, etc. Un message comme *La vitesse tue, c'est un texte argumentatif.*

Tout slogan publicitaire ou politique de quelques mots est un discours argumentatif d'un genre spécifique, le slogan. Son efficacité provient de sa capacité à bien s'ancrer dans une situation de communication et à jouer sur les valeurs, les émotions et les croyances du destinataire. Un slogan, c'est essentiellement ce que Platon appelle l'enthymème, c'est-à-dire un énoncé à la fois argument et conclusion. J'avais pris un exemple dans ma thèse : parmi les nouvelles microbrasseries au Québec, il y avait la bière Boréale, c'était une des premières, je pense, en 1990. Son slogan était : « Une bière entièrement naturelle ». En 1990, une bière entièrement naturelle, c'était un argument pour l'acheter. La thèse, c'est : « Achetez-la parce qu'elle est naturelle », argument (ce qui est naturel est bon pour la santé et bon au goût) et thèse dans le même énoncé. En 1940, si une bière se vantait d'être entièrement naturelle, c'était la faillite immédiatement, parce que tout le monde ne jurait que par la chimie. Donc, on voit bien à quel point l'argument, ce n'est pas nécessairement un énoncé au contenu rationnel, ce peut être un jugement qui est lié à la croyance d'une époque, à une idéologie. Il faut toujours inscrire le slogan publicitaire dans une réalité sociale, culturelle, économique, politique très précise.

Dans la revue *Correspondance*⁷⁸, tu as publié un article avec Lahcen Elghazi; tous les deux, vous revenez sur la définition de l'argumentation et de l'efficacité argumentative. Pourquoi cette nécessité de revenir sur la définition de l'argumentation ?

C'est parce que la vision profondément logiciante, dont j'ai beaucoup parlé, est encore dominante dans l'enseignement. L'**efficacité argumentative**, c'est la quintessence même de l'argumentation. Sur le plan didactique, il faut que le concept d'efficacité argumentative devienne un concept didactique que les enseignants utilisent tous les jours. À partir du moment où le professeur demande : « C'est efficace ou pas, ton texte ? » et que l'élève commence à se dire : « Il faut que je sois efficace », alors il entre de plain-pied dans l'argumentation. S'il se préoccupe principalement de la structure du texte et du nombre d'arguments, il n'y a guère de chances que son texte soit efficace, argumentativement parlant.

Quel bilan fais-tu aujourd'hui de la recherche en didactique des genres de discours argumentatifs ?

Je trouve que c'est un des domaines où on avance beaucoup. Je regardais ce matin le premier numéro de *Pratiques*, qui s'appelle « Argumenter », de 1980 et ceux de 1984 et de 1994. En quinze ans, on peut constater une évolution dans les représentations de ce qu'est l'argumentation, d'une part, et aussi la présence d'éléments beaucoup plus « micros » qui sont travaillés et qu'on ne travaillait pas dans les années 1980. Mais cette revue est une revue de didacticiens, elle a peu d'influence sur les pratiques scolaires, en bonne partie tributaires des programmes officiels et des examens ministériels.

Dans les écrits didactiques et dans les pratiques de l'argumentation en milieu scolaire, si je regarde l'histoire du Québec entre 1980 et aujourd'hui, je vois qu'il y a eu des changements importants. On est loin d'être au bout de nos peines, mais il y a des progrès, qui sont malheureusement un peu freinés par ces examens fossilisés, réglés au quart de tour pour des raisons d'économie et de vision aussi (il faut que le maximum d'élèves passent, qu'on puisse dire que l'école fait bien son travail...). Mais je pense que c'est un des domaines où on est

78. S.-G. Chartrand et L. Elghazi, « L'argumentation. Qu'est-ce qu'argumenter ? », *Correspondance*, vol. 19, n° 3, avril 2014, <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-3/6.html>>, consulté le 26 mars 2016.

sorti de la vision rhétorique classique définitivement dans toute la francophonie, que ce soit dans les manuels belges, suisses, français ou québécois, ou ceux de l'Ontario francophone.

Il reste encore à construire beaucoup de choses pour la classe; la thèse de Lahcen Elghazi⁷⁹ est une étude qui va être très utile, mais à la condition qu'elle soit diffusée et accessible à tous les points de vue. Le travail des didacticiens, une fois qu'on a conceptualisé, formalisé un peu mieux les contenus d'enseignement et d'apprentissage, c'est de les acheminer jusqu'à la classe et non pas les laisser dans les revues pour les lire et les discuter entre nous. Donc, notre travail consiste aussi à faire passer cela par de nombreux petits articles de vulgarisation scientifique dans les revues susceptibles d'être lues par les enseignants. C'est en train de changer, mais il faut continuer, poursuivre notre travail et aller jusqu'à la classe, voire faire pression sur les autorités politiques pour accélérer le changement.

En terminant, permettez-moi de rendre hommage à Marie-Christine Paret, qui par son intelligence et son dynamisme m'a ouvert la voie de la didactique du français.

79. La thèse de Lahcen Elghazi, intitulée *L'efficacité argumentative: enjeu primordial pour l'enseignement de genres argumentatifs. Séquence didactique visant l'efficacité argumentative dans les textes d'opinion*, a pour but de proposer un ensemble d'activités qui ont été expérimentées et qui permettent aux apprenants de développer l'efficacité argumentative de leurs discours argumentatifs. Cette thèse sera bientôt accessible sur la plateforme Archimède de l'Université Laval.

*Par quels critères isoler les unités auxquelles on a affaire :
qu'est-ce qu'une science? Qu'est-ce qu'une œuvre?
Qu'est-ce qu'une théorie? Qu'est-ce qu'un concept?
Qu'est-ce qu'un texte? Comment diversifier les niveaux
auxquels on peut se placer et dont chacun comporte
ses scansions et sa forme d'analyse?*

— M. Foucault,
L'archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1969, p. 13

ENTRETIEN AVEC JEAN-LOUIS CHISS

Réalisé par
Djaouida Hamdani Kadri et Lahcen Elghazi

Paris, janvier 2015

Monsieur Chiss, vous qui avez consacré tant de publications à la didactique de l'écrit, que pensez-vous de la formule ou plutôt du genre – le mot serait plus juste – de l'entretien, auquel vous avez aimablement accepté de vous prêter, et du regain d'intérêt qu'il connaît dans le domaine des publications à caractère scientifique ?

J'aime bien la formule de l'entretien parce que, de toute façon, c'est la moins contraignante, comparativement à celle des articles et aux autres types de publications savantes. Elle permet une certaine liberté de ton ; il s'agit plutôt d'amorcer une réflexion que de produire quelque chose de fini. Maintenant, un entretien, ça se construit ; tout dépend des questions et de l'interaction qu'elles suscitent. Mais la forme ne me déplait pas du tout.

VOLET PARCOURS ET FORMATION

Nous savions déjà votre œuvre vaste par la richesse et la variété de vos contributions dans des domaines comme la linguistique, la didactique, l'épistémologie. Mais la préparation de cet entretien nous a fait réaliser qu'il était impossible d'en faire le tour en quelques questions. Nous nous limiterons donc au domaine de la didactique des langues. Notre ambition est de provoquer chez les lecteurs, surtout les étudiants en didactique des langues, le désir de vous connaître davantage en se plongeant dans votre œuvre.

Commençons, si vous le voulez bien, de façon assez classique, par votre parcours, votre formation. Dans quelle ambiance intellectuelle s'est déroulée cette formation ? Quels étaient les courants dominants en sciences du langage ? En sciences de l'éducation ? En épistémologie ? Quels sont les auteurs qui vous ont le plus influencé et ceux, au contraire, avec qui vous étiez en rupture ?

C'est une question évidemment difficile, parce qu'on ne se situe pas au même endroit tout au long de sa vie par rapport aux références, aux auteurs, aux problématiques qui nous ont inspiré initialement. J'ai une formation qu'on appelle « classique » en France : j'étais dans les classes préparatoires littéraires aux grandes écoles, puis à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Après une agrégation de lettres modernes et un cursus de linguistique, j'ai commencé à publier des articles, d'abord dans le domaine de la linguistique au sens large du terme, particulièrement sur l'histoire des théories linguistiques. J'ai fait deux volumes d'initiation à la linguistique française chez Hachette avec

deux collègues¹, et ils se sont vendus pendant trente ans, mais je n'ai jamais abandonné les problématiques littéraires. Dans ma formation en linguistique à l'Université de Nanterre, j'étais influencé par un certain nombre de professeurs, de grands grammairiens de l'époque comme Jean Dubois², Michel Arrivé³, puis à l'Université de Vincennes par Jean-Claude Chevalier⁴, qui a été le directeur de ma thèse puis le directeur de mon habilitation à diriger des recherches. Cette thèse, je l'ai faite justement sur ce qui semble vous préoccuper, notamment la constitution de la didactique du français comme champ disciplinaire, avec une dimension historique et épistémologique.

Vous n'aviez donc pas fait le choix au départ de vous spécialiser en didactique du français langue étrangère ?

Non, je n'ai pas tout de suite été un spécialiste du français langue étrangère. Je pense que c'est une richesse pour moi d'avoir été d'abord un spécialiste du français langue maternelle, puis d'être passé à la didactique du français langue étrangère. Ce passage s'est opéré dans mon itinéraire professionnel parce que je suis resté quelques années à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, cette fois-ci comme maître de conférences, au sein d'un organisme que vous connaissez et qui s'appelait le CREDIF⁵. La tâche de cet organisme était la recherche sur la diffusion du français hors de France.

-
1. J.-L. Chiss, J. Filliolet et D. Maingueneau, *Introduction à la linguistique française*, t. 1 : *Notions fondamentales, phonétique, lexicque*, Paris, Hachette, 1993 ; J.-L. Chiss, J. Filliolet et D. Maingueneau, *Introduction à la linguistique française*, t. 2 : *Syntaxe, communication, poétique*, Paris, Hachette supérieur, 2006.
 2. Jean Dubois est linguiste, grammairien et lexicologue. Il s'est intéressé aux questions de l'enseignement des langues vivantes. Il a notamment clarifié les oppositions entre grammaire scientifique, grammaire pédagogique et grammaire normative. Il est l'auteur du *Dictionnaire du français contemporain* (DFC) et a collaboré au *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*.
 3. Michel Arrivé est linguiste, grammairien et écrivain spécialisé dans les relations entre le langage et l'inconscient. Il a collaboré à la *Grammaire Larousse du français contemporain* (GLFC) et à la *Grammaire d'aujourd'hui* (GA).
 4. Jean-Claude Chevalier est linguiste et grammairien spécialisé en histoire de la linguistique et en analyse de textes littéraires. Il a été le maître d'œuvre de la GLFC.
 5. CREDIF est l'acronyme du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, un organisme public français rattaché à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Le rôle de l'organisme, qui n'existe plus aujourd'hui, était de réaliser des recherches en enseignement du français langue seconde et de contribuer à la diffusion de la langue française hors de France.

Par ailleurs, un domaine dans lequel j'ai beaucoup écrit – en dehors de la didactique du français et des langues – est celui de l'histoire et de l'épistémologie de la linguistique, notamment des articles sur Ferdinand de Saussure⁶, sur Charles Bally⁷, et sur beaucoup de linguistes de la deuxième moitié du XIX^e siècle.

J'ai voulu que ces deux orientations, c'est-à-dire la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage du français et des langues, d'une part, et le travail que j'ai fait en théorie du langage et en histoire et épistémologie de la linguistique, d'autre part, se nourrissent l'une de l'autre. Nous sommes quelques-uns à avoir cette double corde, ce double enracinement disciplinaire. J'ai toujours été passionné par les problématiques historiques et la réflexion philosophique sur le langage. Cela est initialement facilité par des formations telles que celles de l'hypokhâgne et de la khâgne⁸, où l'on n'est pas forcément tout de suite hyperspécialisé; on a la chance de recevoir une formation multidisciplinaire avec de la philosophie, de la littérature, de l'histoire, etc.

Puis, j'ai choisi de m'engager résolument du côté de la linguistique. J'ai donc été d'abord maître de conférences en sciences du langage à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, puis, en 2000, j'ai été nommé professeur à la Sorbonne nouvelle-Paris 3. Avant, j'avais fait des années de collège, où j'ai aimé enseigner la grammaire aux élèves. Je me suis beaucoup intéressé également dans mes recherches à la formation des enseignants – et en particulier des enseignants du primaire –, car après cette période comme enseignant au collège j'ai passé quelques années dans les écoles normales d'instituteurs. Comme professeur, cela m'a beaucoup appris.

Je dis souvent à mes collègues universitaires que nous sommes quelques-uns de ma génération à avoir été dans presque tous les ordres d'enseignement: celui des élèves de douze-treize ans, celui des futurs instituteurs, celui des étudiants à l'université. C'est une expérience irremplaçable. Je me demande d'ailleurs – puisque c'est votre sujet – comment on peut être un vrai didacticien si l'on n'a pas soi-même

-
6. J.-L. Chiss et C. Puech, «Quelle histoire de la linguistique? La "coupure" saussurienne», *Histoire. Épistémologie. Langage*, vol. 2, n° 2, 1980, p. 75-85.
 7. J.-L. Chiss, «Charles Bally: qu'est-ce qu'une "théorie de l'énonciation"?», *Histoire. Épistémologie. Langage*, vol. 8, n° 2, 1986, p. 165-176; J.-L. Chiss, «Syntaxe, énonciation et spécificité du français: la place de Charles Bally», dans H. Meschonnic (dir.), *Et le génie des langues?*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 1999, p. 67-77; J.-L. Chiss, *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques*, Paris, Peeters, 2006.
 8. L'hypokhâgne (première année) et la khâgne (deuxième année) désignent les deux classes préparatoires aux concours des grandes écoles, en France.

l'expérience de l'enseignement en dehors de l'université. Et pourtant, j'ai la réputation d'être un didacticien théoricien plutôt qu'un didacticien, disons, *praticien*. Mais il n'empêche que ma réflexion s'est toujours nourrie de mes expériences. Quand on est dans un collège et que l'on veut enseigner la grammaire à des élèves, on est obligé de réfléchir sur la pertinence de cet enseignement, sur ses contenus et ses méthodologies; on se met tout naturellement à faire ce que l'on appelle de la « **didactique de la grammaire** ». J'ai donc passé bien des années à publier des articles dans des revues de linguistique, de didactique, ainsi que des monographies et des grammaires scolaires⁹.

La dernière partie de ma carrière se déroule ici, à l'Université Sorbonne nouvelle-Paris 3, avec des dimensions institutionnelles, d'ailleurs: je suis directeur – ce qui correspond au poste de doyen de faculté – d'une unité de formation et de recherche¹⁰ (UFR), que j'aime parce qu'elle réunit des linguistes, des littéraires et des didacticiens. Par définition, je me sens à l'aise avec mes collègues et avec ces trois domaines, et c'est peut-être pour cette raison qu'ils ont consenti à m'élire.

Une très brève biographie en ligne vous présente comme professeur en sciences du langage et didactique du français. Vous avez également dirigé le Laboratoire de didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC). À vos premières réponses, on constate combien votre enseignement et vos recherches sont constamment traversés par cette double dimension. Vous avez d'ailleurs répondu en grande partie à la question suivante, qui portait sur votre parcours professionnel. Mais vous avez aussi longtemps été membre du conseil de l'Observatoire national de la lecture (ONL). Quel est le rôle d'un observatoire de la lecture ?

J'étais membre de cet observatoire. C'est une expérience intéressante qui a duré une dizaine ou une douzaine d'années. L'Observatoire n'existe plus en tant que tel, mais ses publications sont toujours disponibles sur son site¹¹. Quand le ministre de l'Éducation nationale de l'époque a décidé de mettre en place cet organisme, il y avait des débats très complexes sur le plan scientifique, mais aussi très polémiques sur

9. Entre autres, J.-L. Chiss, en collaboration avec J. David, a publié *Grammaire et orthographe* (Paris, Nathan, 2000) et *Grammaire junior* (Paris, Nathan, 2003).

10. Unité universitaire qui associe des départements de formation et des laboratoires de recherche en rapport avec l'enseignement. Jean-Louis Chiss est directeur de l'UFR « Littérature, linguistique, didactique » (LLD).

11. Les publications de l'ONL sont archivées sur le site de l'organisme, <<http://onl.inrp.fr/ONL/garde>>, consulté le 26 mars 2016.

le plan sociétal concernant l'apprentissage de la lecture. J'ai écrit sur le problème de l'enseignement de la lecture et sur les méthodes, qui s'opposaient les unes aux autres¹².

Il s'agissait de mettre en place un organisme important qui soit susceptible de réfléchir aux grands débats sur l'enseignement de la lecture et qui soit capable de produire un certain nombre de travaux lisibles, adressés à tous les enseignants concernés par les apprentissages de la lecture, qu'il s'agisse des tout premiers apprentissages à partir de la grande section de l'école maternelle et du cours préparatoire ou des apprentissages continués de la lecture. J'ai notamment écrit sur l'apprentissage de la lecture au collège¹³, le collège – avec quatre niveaux¹⁴ – où sont scolarisés des élèves ayant entre onze et quinze ans, avant le lycée.

L'Observatoire national de la lecture est un organisme qui a été très productif et qui a organisé des conférences, des colloques ouverts aux enseignants. Cela a très bien marché. Évidemment, aucun organisme n'est inépuisable. Celui-là s'est arrêté au bout d'un moment. J'y ai travaillé en collaboration avec des linguistes, des psychologues, des historiens de l'éducation, dont certains sont assez connus. Les travaux des psychologues cognitivistes ont apporté des éclairages intéressants et importants sur l'apprentissage de la lecture, tout comme ceux des sociologues de l'éducation.

Merci de cet éclairage sur le rôle de l'Observatoire de la lecture.

VOLET DIDACTIQUE DES LANGUES

Nous allons passer à un volet qui nous intéresse particulièrement, celui de la didactique des langues, qui est une discipline jeune et « en plein essor », comme vous l'écrivez en introduction dans *Didactique du français. Fondements d'une discipline*¹⁵. Elle s'est affranchie de l'« applicationnisme »,

12. J.-L. Chiss, « Proposer une didactique de la lecture », dans *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 111-119.

13. J.-L. Chiss, « La lecture en classe de français : questions vives et discours institutionnels », dans *L'écrit, la lecture et l'écriture, op. cit.*, p. 121-131.

14. Les quatre niveaux du collège en France sont équivalents aux quatre premières années de l'école secondaire au Québec.

15. J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck supérieur, coll. « Savoirs en pratique », 2008.

contre lequel vous vous insurgez, et a conquis une spécificité. Comment définir sa spécificité? Quel est son objet? Ses principaux concepts? Sa méthodologie? En un mot, ses fondements?

La réponse est presque négative, au sens où il faut définir la didactique par rapport à ce qu'elle n'est pas, en la situant vis-à-vis des autres disciplines. Je m'intéresse à la didactique du français, qui, pour moi, naturellement, fait partie de la didactique des langues, parce qu'après tout des comparaisons sont possibles entre la didactique du français et la didactique de l'anglais, de l'espagnol, etc. Pour cette raison, il est important qu'il y ait un continent qui s'appelle la **didactique des langues**.

À la question portant sur la spécificité de la didactique en tant que telle, je réponds: «Oui, j'y crois.» Il faut bien qu'il y ait une discipline qui se préoccupe des problèmes d'enseignement et d'apprentissage. Après, évidemment, la didactique du français n'est pas la didactique de la physique ou des maths, c'est la didactique des langues. Autrement dit, les spécificités linguistiques et culturelles sont absolument déterminantes dans la construction de la discipline en question. Pourquoi j'emploie le mot *spécificité*? C'est justement en raison des lignes de démarcation que l'on pourrait tracer: la didactique des langues n'est pas la didactique générale, si tant est que cela existe. Ce n'est pas non plus les sciences de l'éducation, même si celles-ci ont une relation avec la didactique des langues. Ce n'est pas plus les sciences du langage, même si – nous y reviendrons – celles-ci constituent la discipline dont la didactique des langues est la plus proche. Et je fais une distinction entre **autonomie** et **spécificité**. *Autonome*, en grec, veut dire «un champ qui possède ses propres lois»; en présupposant la construction d'une discipline autonome, n'est-on pas en train de donner l'impression de l'isoler de toutes les disciplines avec lesquelles elle entretient des relations? Je préfère donc parler de **spécificité**, dans la mesure où il s'agit d'une manière spécifique de traiter les problèmes.

Par exemple, mes étudiants parlent souvent du **triangle didactique**, mais quel est son intérêt pour un didacticien? Ce n'est pas l'élève en tant que tel, ce n'est pas l'enseignant en tant que tel, ni l'objet en tant que tel: ce sont les relations qui unissent ces trois pôles du triangle didactique. Parce que sinon, si l'on ne s'intéresse qu'aux enseignants, alors on fait des sciences de l'éducation; si l'on ne s'intéresse qu'aux stratégies d'apprentissage des élèves, alors on fait de la psychologie développementale; si l'on ne s'intéresse qu'à la langue, on fait de la linguistique. Mais si l'on se pose des questions sur les relations que les enseignants entretiennent avec les objets de savoir, on est déjà dans la didactique, cela pose le problème de la formation

des enseignants. Si l'on s'interroge sur la relation des élèves avec le pôle «langue», c'est la question de leur progression et de leur régression, des types d'erreurs qu'ils commettent, et de la problématique de l'interlangue. Dans le troisième pôle, on ne s'intéresse pas aux relations générales entre l'enseignant et les apprenants: on s'intéresse à ces relations en tant qu'elles sont médiatisées par l'objet de savoir. Ce n'est pas l'interaction verbale qui est ciblée, mais les interactions didactiques, et, au fond, cela veut dire des choses extrêmement concrètes.

Par exemple, quand un professeur est en train d'expliquer un point de grammaire, de lexique, d'orthographe, ses élèves lui posent des questions, manifestent leur plus ou moins grande compréhension: il y a donc des interactions verbales, mais qui ont une spécificité, dans la mesure où il s'agit d'interactions didactiques. Sinon, on fait de la sociologie interactionniste ou de la sociolinguistique, etc., mais pas de la didactique.

Voilà une manière rapide de répondre à cette question sur la spécificité/autonomie de la didactique des langues. Il faut comprendre que, quand on parle d'autonomie, on fait référence à un processus de démarcation, mais en même temps, cette démarcation ne doit pas conduire à un isolement. La spécificité, quant à elle, est associée à une certaine ouverture aux autres disciplines et à la revendication d'un point de vue.

Ouverture aux autres disciplines et particulièrement aux sciences du langage, car, selon vos propres termes, la didactique des langues garde une «relation privilégiée¹⁶» avec les sciences du langage. Mais vous parlez d'un double mouvement: celui, «descendant», des théories du langage nécessaires à la didactique des langues, et celui, «ascendant», d'une didactique qui serait un apport pertinent pour les sciences du langage et autres disciplines de référence, à partir de la réalité du terrain. En quoi consiste cet apport? Le débat sur les relations entre la didactique et les savoirs savants est souvent axé sur les apports de ces derniers à la didactique. Mais quels seraient les effets en retour de la didactique sur les sciences du langage?

Si l'on parle de la **didactique descendante**, sa version la plus vulgaire est l'application ou l'**applicationnisme**. Ensuite, des raffinements de cette perspective sont possibles, en particulier avec l'introduction, à partir de la didactique des maths, de la notion de **transposition**

16. J.-L. Chiss, «Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégiée», *Synergies Roumanie*, n° 4, 2009, p. 127-137.

didactique et des étapes de la transposition didactique telles qu'Yves Chevallard¹⁷ et d'autres les ont illustrées. Cette perspective, moi, je ne la nie pas. Elle est absolument indispensable. Simplement, on se situe là dans une logique d'apport d'une discipline autre à la didactique. Cet apport est important, mais il doit être transposé, retraité, reconditionné, car il ne peut pas y avoir d'applicationnisme.

Le deuxième mouvement important que j'ai tenté de mettre en évidence implique de se demander dans quelle mesure les problèmes qui sont ceux de l'apprentissage et de l'enseignement des langues peuvent être une source d'interrogation pour les disciplines de référence. Mon idée est qu'un certain nombre de recherches savantes, en lecture par exemple, se sont développées à partir de ces interrogations qui venaient du terrain de l'enseignement et, plus largement, de la société. Le rôle de la **didactique ascendante** est de formuler ces interrogations pour qu'elles puissent être adressées, dans ce mouvement *bottom-up*, aux théories de référence.

C'est pourquoi vous écrivez, dans l'article au titre éloquent « Sciences du langage: le retour »: « [O]n accepte désormais plus volontiers – y compris dans l'univers des “savants” – l'idée des multiples effets de retour des préoccupations didactiques sur les disciplines de référence¹⁸. »

Oui. Je suis certain que, s'il n'y avait pas eu toutes ces préoccupations et ces angoisses autour de la lecture et de l'illettrisme – y compris dans les pays développés –, nous n'aurions pas vécu cette sorte de boum, d'explosion de la recherche dans le domaine de la psychologie cognitive, par exemple. Je suis persuadé aussi, en ce qui concerne la didactique des langues, que le fait que l'on se soit mis à utiliser en français langue étrangère et en français langue maternelle toutes sortes de supports de travail – et pas seulement les supports littéraires comme c'était le cas pendant de nombreuses décennies – que cette diversification des supports, donc, a entraîné une vague théorique sur la question des typologies

17. Y. Chevallard, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

18. Voici la citation complète: « [O]n accepte désormais plus volontiers – y compris dans l'univers des “savants” – l'idée des multiples effets de retour des préoccupations didactiques sur les disciplines de référence: des travaux d'histoire et d'épistémologie montrent la part prise dans les théories savantes par les contraintes de transmissibilité, l'intérêt que tout savoir a de son propre développement – parmi lequel figure l'enseignement de ce savoir – et l'importance qu'ont les contextes de toute invention culturelle ou scientifique. » J.-L. Chiss, « Sciences du langage: le retour », dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, op. cit., p. 80-81.

discursives et textuelles. On a ressenti le besoin que les enseignants aient de disposer d'outils théoriques et de poser des questions aux théories, en particulier aux théories du langage.

Je pense donc qu'il s'agit à la fois d'un mouvement **ascendant** et d'un mouvement **descendant**, d'une sorte d'interactivité, de dialectique entre la didactique des langues et les théories de référence¹⁹. Je le vois bien avec les étudiants, quand j'essaie de définir un problème didactique avec eux. Par exemple, une étudiante qui fait un stage me lance cette assertion: «Les élèves ne savent pas lire.» Je lui réponds que cette affirmation n'est pas très intéressante, car elle ne permet de poser un problème ni à la psychologie ni à la linguistique en tant que telle. Le problème doit être reformulé et doit faire l'objet d'un travail de définition rigoureux. Qu'est-ce que le savoir-lire? Comment peut-on le définir? Quels sont les éléments et les composantes du savoir-lire (décodage, compréhension, interprétation) qui peuvent faire l'objet d'une recherche dans telle ou telle théorie? Il ne s'agit pas de questions formulées sur le terrain et adressées directement au savant, mais de questions formulées sur le terrain et médiatisées par le didacticien à l'intention du savant. Sinon, ça ne marche pas. Il faut absolument tenir compte de ce mouvement ascendant, et c'est d'ailleurs pour cela que je suis un peu sceptique quant à la théorie de la transposition didactique. C'est simplement une mouture très élaborée de l'application, une conceptualisation plus exigeante du même phénomène.

Vous amorcez là une réponse à la question suivante, qui porte sur le rôle du didacticien. Vous lui attribuez le rôle de médiateur entre le terrain de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et les théories de référence. Un rôle à la fois intéressant et exigeant puisqu'il présuppose la connaissance de la réalité empirique du terrain et la connaissance des théories de référence. Pourquoi ce rôle incomberait-il au didacticien? Ce double point de vue du didacticien va-t-il de soi?

Entre l'univers de la pédagogie, l'univers de la classe et des pratiques de classe, quelles que soient les classes, y compris à l'université, et l'univers des théories savantes, quelle que soit la discipline en question, il faut un espace de **médiation** et de circulation. Et pour moi, cet espace est

19. J.-L. Chiss a donné une conférence (*Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégiée*) concernant ces interrelations entre la didactique des langues et les sciences du langage à l'Université Keio (Japon) le 19 mai 2006, que l'on peut écouter dans l'entrée «Vendredi 19 mai 2006. Encaisse et rend la monnaie évidemment», *Journal LittéRéticulaire de Berlol*, <<http://www.berlol.net/jlr200605.htm>>, consulté le 28 décembre 2014.

la didactique. C'est justement l'intérêt de la didactique, mais c'est aussi une source de difficultés, car il n'est pas facile d'être un **didacticien**. Si l'on n'a pas un œil sur ce qui se passe en classe, cela devient problématique. Et inversement, si l'on n'a pas une culture suffisante dans les théories de référence, on est également face à un problème.

C'est ainsi que le rôle du didacticien est d'avoir un double regard, un double point de vue. Mais c'est *ma* vision, qui reflète *mon* parcours de didacticien venu de l'univers de la linguistique et des sciences du langage, et qui peut être différente de celle des didacticiens formés dans les sciences de l'éducation.

Poursuivons en didactique des langues. La naissance de ce nouveau champ disciplinaire est un enrichissement. En témoignent entre autres la floraison de publications, de travaux et d'équipes de recherche, et la création de départements de didactique des langues au sein des universités. Mais comment éviter le risque de cloisonnement par rapport aux disciplines connexes, surtout quand il s'agit de la formation de futurs enseignants ?

Citons le cas du Département de didactique du français langue étrangère à la Sorbonne nouvelle, où on délivre un master en didactique des langues²⁰. La formation y est clairement pluridisciplinaire dans la mesure où elle se compose de plusieurs modules disciplinaires : un module en sciences du langage, un module à caractère anthropologique autour des théories de la culture et de l'interculturel, un autre module autour de la didactique de façon spécifique, méthodologie et réflexion sur les pratiques de classe. C'est donc une formation clairement pluridisciplinaire, qui implique la littérature dans son versant culturel.

Par ailleurs, au sein de ce master, la confrontation entre la didactique du français langue étrangère et les didactiques des langues maternelles ou premières des apprenants est essentielle, ce qui implique une connaissance des contextes. Enfin, la prise en considération des situations de français langue seconde et les fonctions de scolarisation liées à la langue sont importantes dans ce diplôme.

Donc, plutôt que l'isolement, je prône la transversalité et le dialogue entre le spécialiste en didactique du français langue maternelle ou du français langue seconde et celui en didactique de l'anglais ou d'une autre langue, ou d'une autre discipline. Pour ma part, je me suis

20. Le master 1 (première année) et le master 2 (deuxième année) correspondent aux deux années du diplôme de maîtrise au Québec.

beaucoup intéressé aux rapports entre la didactique du français langue maternelle et la didactique du français langue étrangère. C'est justement l'une des raisons pour lesquelles je suis parfois critique vis-à-vis de la formation ou de la recherche en français langue étrangère ou seconde. Nous avons notamment des étudiants qui rédigent des mémoires ou des thèses sur l'enseignement du français dans tel ou tel pays du monde, et qui ne disent quasiment rien de l'enseignement de la langue première ou de la langue de scolarisation. Comment peut-on ne parler que du français alors qu'il entre dans une offre de langues : les autres langues étrangères et la langue première ou maternelle ou de scolarisation ? Si l'on ne fait pas le bilan de cette situation linguistique et éducative, on élude un certain nombre de questions importantes. C'est la tentation de l'isolement. Et quand on pose des questions à des étudiants sur les autres langues dans le contexte de leur recherche, ils répondent souvent qu'ils ne s'occupent que du français. Si l'on aborde une problématique de l'enseignement du français en Algérie, par exemple, on ne peut pas ne pas prendre en compte la situation linguistique de ce pays : l'enseignement bilingue, le dialecte et ses rapports avec l'arabe standard, la langue berbère, etc. Dans ce sens, il ne faut pas accepter les cloisonnements. Peut-on aborder les questions de l'enseignement du français au Brésil sans d'abord poser des questions sur l'enseignement du portugais ? Ignorer la complexité de la situation linguistique, quand on aborde des questions en lien avec l'enseignement du français, nous mène à une impasse méthodologique et heuristique.

C'est justement ce qui m'amène à penser qu'il faut être spécialiste, mais pas trop. En d'autres termes, il faut des « généralistes de la spécialité » – pas des spécialistes de la généralité ! – sans quoi on se retrouve dans des cloisonnements hermétiques.

À l'exception du Département de didactique du français langue étrangère précédemment évoqué, où l'on peut parler d'une esquisse de dialogue parce qu'il y a un intérêt pour les problèmes de méthodologie, le dialogue et les échanges sont quasiment absents entre les didacticiens du français et les didacticiens de l'anglais, de l'espagnol, etc.

Votre réponse est intéressante et touche au dialogue des didactiques des différentes langues. En posant cette question, nous pensons plutôt au risque de cloisonnement de la didactique par rapport à d'autres champs disciplinaires, aux sciences du langage par exemple.

Je peux répondre aussi par rapport aux sciences du langage. Tout dépend de l'organisation institutionnelle. Reprenons l'exemple du master en didactique des langues de la Sorbonne nouvelle-Paris 3, qui

était inclus dans le master des sciences du langage et qui, peu à peu, s'est *autonomisé* – j'emploie volontairement le mot – en gardant des relations avec le diplôme de sciences du langage. Étant donné le nombre de professeurs que l'on forme à l'échelle mondiale, il y a un master en didactique, un doctorat en sciences du langage et un doctorat en didactique, et ils appartiennent à la même école doctorale. On voit donc la proximité fondamentale entre les sciences du langage et la didactique des langues, alors que dans d'autres établissements nous assistons à d'autres configurations disciplinaires.

Mais j'ai la conviction que, pour être didacticien du français ou professeur de français, on ne peut pas faire l'économie d'une formation en sciences du langage et en linguistique. Seuls des physiciens peuvent faire la didactique de la physique. Si l'on a des enseignants qui sont faibles en français, que vont-ils transmettre ? J'emploie volontairement *transmettre* – c'est une idée au cœur de la didactique. Mais il ne s'agit pas de transmettre comme une courroie de transmission : je lui donne un sens plus large, où on peut l'associer à *création, invention, construction*. D'autres disciplines sont en contact avec la didactique, mais je reste convaincu que la linguistique, dans l'acception la plus large, est la discipline la plus proche et la plus nécessaire.

Mais vous soulignez que c'est aux didacticiens qu'il «revient de faire le travail de *contextualisation*, de mise en perspective des concepts et des méthodes sous peine d'entretenir, sur le terrain de la formation et de l'enseignement, malentendus et confusions²¹».

Bien entendu, on ne fait pas de linguistique dans un cours de didactique des langues, mais on a besoin de la linguistique, c'est une sorte de préalable. Il est incompatible d'enseigner le français et d'ignorer la linguistique française, mais en même temps peut-on exiger que tout le monde soit compétent en linguistique pour enseigner une langue ? C'est un problème. Et on assiste à cela dans toutes les langues, où la formation théorique en linguistique est parfois déficiente. Comment peut-on enseigner le français, l'arabe, l'anglais si l'on ne connaît pas la syntaxe, la grammaire de ces langues ? C'est un sérieux problème dans la formation des enseignants. C'est le rôle du didacticien de n'éliminer ni les aspects pédagogiques ni les aspects théoriques.

21. J.-L. Chiss, «Sciences du langage: le retour», *op. cit.*, p. 86.

La didactique des langues et des cultures: le choix de réunir les deux termes dans les intitulés et de souligner l'interrelation entre les deux n'aboutit-il pas à un paradoxe, celui de les dissocier? Le rôle du didacticien de la langue n'est-il pas d'aborder la culture à travers la langue, à la différence du sociologue ou de l'ethnologue?

Je prends un exemple concret. En 2003, quand je suis arrivé à Paris 3, le doctorat, sous la houlette de Robert Galisson, s'appelait « doctorat de **didactologie des langues-cultures** ». J'ai ensuite demandé que l'on change cet intitulé en « doctorat de **didactique des langues et des cultures** », justement parce que je ne voulais pas que la relation entre la langue et la culture soit figée par le trait d'union. Je ne voulais pas que l'on ait l'impression, chaque fois que l'on parle d'une langue, de parler d'une culture et d'une seule. La relation existe, c'est une évidence. On ne peut pas faire l'examen des cultures sans examiner les aspects linguistiques et, inversement, on ne peut pas non plus examiner des aspects linguistiques sans prendre en compte des dimensions culturelles absolument considérables. Et ce, même sans revenir sur tous les débats depuis le XIX^e, comme l'hypothèse de Sapir et Whorf²²: la langue comme vision du monde, qui façonne la réalité.

Ce que je n'aime pas, c'est accoler les deux termes. On est donc obligé de les dissocier. L'expérience montre qu'à une langue correspondent plusieurs cultures. L'inverse aussi est vrai, dans une certaine mesure: il existe des proximités culturelles, même si les langues sont différentes. Si l'on admet ce découplage, alors ce petit trait d'union qui collait les deux mots ne pouvait pas me convenir. On ne peut pas associer de façon systématique une langue et une culture, car il s'agit de phénomènes très complexes. Par exemple, les francophones dans le monde sont loin de partager la même culture; inversement, cela ne me gêne pas de penser qu'il y a des langues différentes et une culture méditerranéenne. Ma position est de dire que ce *et* vise à associer et à dissocier, les deux en même temps. Je parle beaucoup de cet enjeu dans mes séminaires.

Et je relève quelque chose que vous avez abordé et que je trouve intéressant: c'est la question du point de vue. Quand on aborde la langue comme linguiste-didacticien, on n'a pas le même point de vue que l'anthropologue ou l'ethnologue. Moi, je sais ce qui va m'intéresser dans

22. Sur cette question, on peut lire entre autres l'article de N. Journet, « L'hypothèse Sapir-Whorf. Les langues donnent-elles forme à la pensée? », *Sciences humaines*, 15 juin 2011, <http://www.scienceshumaines.com/l-hypothese-sapir-whorf-les-langues-donnent-elles-forme-a-la-pensee_fr_10888.html>, consulté le 10 septembre 2015.

ce couple **langue et culture**. Est-ce que, quand on enseigne une langue, les mots *culture* et *civilisation* sont synonymes? Quand on enseigne une langue, n'enseigne-t-on que de la linguistique pure? Non, on enseigne effectivement du culturel parce que, comme dans le cas des approches communicatives, on enseigne des éléments culturels: les manières de saluer, les actes de langage, etc. Un didacticien de la langue est obligé d'être conscient de tout cela, sinon il fait de l'ethnocentrisme, ou de l'universalisme abstrait en s'imaginant que dans tous les pays du monde les salutations se font de la même façon. Autrement dit, en tant que didacticien de la langue, je vais me pencher sur ce qui m'intéresse dans la culture, et ce qui m'intéresse, je dirais que c'est la culture du langage. Je ne peux pas tout faire, je ne suis pas ethnologue ni anthropologue. Ce n'est pas l'habitat, ou l'alimentation, ou le vêtement qui me concernent, c'est le rapport au langage et à la communication.

Les sciences du langage ont été pour le coup de grandes pourvoyeuses de concepts, mais je pense aussi aux travaux de chercheurs comme le sociologue canadien Goffman²³ et à d'autres travaux sur l'ethnographie de la communication mettant en évidence le fait qu'il y a tant de variabilité. Quand on dit, dans les approches communicatives, qu'il faut enseigner la compétence communicative, il ne faut pas penser que cette compétence relève seulement de la langue au sens de système linguistique. Il faut penser aussi à la façon dont on parle, l'accent, la gestuelle, le rapport avec tout le corps²⁴, etc. La question «Est-ce qu'on doit enseigner tout cela quand on enseigne une langue?» est une question fondamentale sur la relation entre langues et cultures. C'est ce qui m'amène d'ailleurs au concept de *l'enseignabilité*²⁵ et à la question: «Est-ce que c'est enseignable?» On peut parler d'une formation en langue, et à la rigueur de la sensibilisation à la diversité culturelle. Mais un enseignement systématique des cultures, cela pose des problèmes d'identité qui sont fondamentaux.

Par exemple, un étudiant brésilien, qui était en France depuis longtemps et qui avait son doctorat, m'a dit un jour: «Maintenant je parle très bien le français, mais je crois que je n'arrive pas à parler *comme* les Français.» Je lui ai répondu: «C'est normal. Pourquoi

23. E. Goffman, *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit, coll. «Le sens commun», 1987.

24. Sur ce point, J.-L. Chiss est proche de Goffman (*Façons de parler*, *op. cit.*), qui lui-même se réfère à Hymes et écrit: «Et, si des mots sont prononcés, le ton de la voix, la manière de la reprise, les redémarrages, la localisation des pauses, tout cela compte de la même façon. Et de même la manière d'écouter» (p. 8). Et plus loin: «elles [les normes sociales] lient la conduite des individus occupés à causer avec autrui, autrement dit la conduite des individus en tant qu'interactants. Il y a là un prolongement de ce que Hymes (1971) a appelé la "compétence communicationnelle"» (p. 234).

25. Cette interrogation sur *l'enseignabilité* est récurrente chez J.-L. Chiss.

d'ailleurs voudrait-on parler comme les Français quand on apprend la langue française? (Voilà une question identitaire.) Croyez-vous que je parle comme les Français, moi?» Il m'a rétorqué: «Vous, Monsieur, vous parlez comme les Parisiens.» «Non, je ne parle pas comme les Parisiens, je parle comme les Méditerranéens.» Vous voyez donc toutes les représentations que l'on peut avoir sur ces questions: la diversité, la variation, etc. Ces *habitus*²⁶ culturels interviennent dans la gestion de classe.

Cet exemple que vous nous rapportez est intéressant et rejoint des situations de classe que nous vivons au Québec avec des étudiants universitaires en français langue seconde qui, souvent, arrivent avec une représentation de la langue française comme étant le français de France, représentation renforcée par de nombreux manuels en circulation, d'ailleurs. Et une des tâches de l'enseignant en classe est de faire évoluer cette représentation en mettant en avant le contexte francophone québécois.

Puisque vous revenez sur la gestion de classe, et que vous disiez tantôt que «c'est le rôle du didacticien de n'éliminer ni les aspects pédagogiques ni les aspects théoriques», pensez-vous qu'il se creuse un fossé en didactique entre le théorico-théorique et le pratico-pratique? C'est une inquiétude déjà exprimée par Galisson²⁷ et qui semble de plus en plus présente. Comment concilier les dimensions pratiques et théoriques sans remettre en question la scientificité de la didactique?

D'abord, je suis méfiant par rapport au terme de *scientificité*²⁸. Je pense que, s'il y a une scientificité en didactique, ce n'est pas celle des disciplines comme les maths, la physique, etc. On peut employer le terme

26. La notion d'*habitus* remonte à Aristote, mais elle a été reprise et développée en sociologie par P. Bourdieu. Dans les entretiens accordés à l'historien Roger Chartier et publiés sous le titre *Le sociologue et l'historien* (Marseille/Paris, Agone, 2010, p. 74), Bourdieu dit que cette notion «est importante pour rappeler que les agents humains ont une histoire, qu'ils sont le produit d'une histoire individuelle, d'une éducation associée à un milieu, et qu'ils sont le produit d'une histoire collective et qu'en particulier les catégories de pensée, les catégories de l'entendement, les schèmes de perception, les systèmes de valeurs, etc. sont le produit de l'incorporation de structures sociales».

27. R. Galisson, «Où va la didactique du français langue étrangère?», *Études de linguistique appliquée*, n° 79, 1990, p. 9-34; R. Galisson, «Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France», *Revue française de pédagogie*, vol. 108, 1994, p. 25-37.

28. J.-L. Chiss écrit clairement que le statut de «scientificité» de la discipline n'est pas un problème prioritaire par rapport à l'urgence de «faire l'état des lieux, c'est-à-dire prendre la mesure des conceptualités régnautes en didactique – du point de vue des didacticiens» («Sciences du langage: le retour», *op. cit.*, p. 80).

de *scientificité* – pour ma part, je ne le fais pas – à condition de se mettre d'accord pour dire que la scientificité dans les sciences humaines n'est pas de même nature que dans les sciences dites exactes. C'est quelque chose de différent : il faut une épistémologie des sciences humaines.

Ensuite, j'ai souvent discuté avec Robert Galisson, qui pensait que la didactique devenait de plus en plus théorique et que l'on perdait de vue la classe, le terrain. Je ne partage pas cette opinion. Ma position est différente : nous avons besoin de théorie, et évitons de succomber à la mythologie du terrain, l'empirique ne devant pas exclure la conceptualisation.

Voilà qui complète la question de la tension entre exigences théoriques et exigences du terrain en didactique des langues. Votre réponse souligne la complémentarité et les interrelations nécessaires entre les travaux savants et les préoccupations sociales du terrain, et la nécessité de dépasser toute dichotomie réductrice.

VOLET DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Nous allons passer à la didactique de l'écrit, en nous appuyant sur votre ouvrage *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*²⁹. Dans la présentation de cet ouvrage, vous dites qu'il s'adresse à des chercheurs, à des enseignants, à des formateurs et à des étudiants, et qu'il comprend un ensemble de vos travaux qui s'échelonnent sur une vingtaine d'années et qui, selon vos propres termes, « composent un itinéraire³⁰ dans le domaine de l'écrit ». Il se divise en quatre parties : *Typologies textuelles/discursives, Oral et écrit, La lecture et l'école, Des théories de l'écriture à la littérature*.

Le titre de l'ouvrage nous inspire un commentaire : on constate une multiplicité des champs de recherche en didactique dont les appellations s'articulent aux compétences, aux matières enseignées ou au statut de la langue (didactique de l'écrit, didactique de l'oral, didactique du français langue maternelle, didactique du français langue seconde, didactique du français langue étrangère). Les noms des associations des chercheurs en didactique et celles des enseignants de français reflètent également cette diversité. S'agit-il d'un simple découpage institutionnel ou de différences plus profondes sur le plan des

29. J.-L. Chiss, *L'écrit, la lecture et l'écriture*, op. cit., p. 11.

30. C'est l'auteur qui souligne.

théories et des approches? Quel serait l'intérêt didactique d'un éclatement, possible ou réel, en champs autonomes tels que la didactique de la lecture, de la grammaire et d'autres composantes?

Moi, l'éclatement, je ne le vois pas là. Je le vois plus dans la partie de votre questionnaire qui porte sur le français professionnel, le français sur objectifs spécifiques, le français sur objectifs universitaires, le français langue d'intégration, etc. Comme si on pouvait faire une didactique spécifique pour chacun de ces sous-domaines, ce à quoi je ne crois pas.

En revanche, il me semble parfaitement légitime de travailler sur des sous-disciplines à l'intérieur de l'étude de la langue, et le fait que l'on s'intéresse particulièrement au problème de la lecture et de l'écriture, que ce soit en français langue étrangère ou en français langue maternelle, est nécessaire, parce qu'il y a une spécificité du travail sur l'oral ou du travail sur l'écrit³¹. Il ne s'agit donc pas d'éclatement, mais d'une subdivision tout à fait normale à l'intérieur de la matière. Les didacticiens des maths, par exemple, font une différence entre la didactique de la géométrie et la didactique de l'algèbre.

La subdivision est donc légitime, à condition d'articuler les différentes dimensions: par exemple, il y a nécessité de lier, en didactique du français, les dimensions grammaticales et les dimensions scripturales. L'articulation est importante si l'on veut conserver l'unité de la didactique d'une langue. C'est une articulation qui n'exclut pas la spécificité du champ théorique et du champ de recherche de chaque discipline. Ainsi, quand j'ai présidé l'Association de didactique du français langue maternelle – association francophone qui comptait des Français, des Québécois, des Belges, des Suisses, et qui existe toujours sous le nom d'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) –, on s'est aperçu que l'on se concentrait surtout sur la didactique de la langue. Il y a un certain nombre de collègues qui ont réagi et qui ont demandé pourquoi, en didactique

31. Le temps de l'entretien, forcément limité, ne nous a pas permis d'aller plus avant sur la didactique de l'oral et des liens entre oral et écrit. Dans son article «Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif» (dans *L'écrit, la lecture et l'écriture*, *op. cit.*, p. 87-98), J.-L. Chiss dresse tout un panorama des publications et travaux qui portent sur la spécificité de l'oral, son enseignabilité, son interrelation avec l'écrit en enseignement des langues. Il souligne la pertinence «au vu des quinze dernières années de pluraliser le champ et d'évoquer les didactiques de l'oral» (p. 89), et pose le problème du rapport «continuité/rupture» avec l'écrit. Il conclut que «grosso modo, dans le maintien de la tension entre le communicatif et le cognitif, soumise certes aux effets de balancier des préoccupations de la recherche didactique et des orientations de la politique éducative, se trouve la voie possible pour un enseignement/apprentissage de l'oral» (p. 98).

du français, on ne ferait pas aussi de la didactique de la littérature. Ma réponse est : « Oui, c'est légitime », car il y a des problèmes spécifiques à la didactique de la littérature par rapport à la didactique de l'écrit ou à la didactique de l'oral. Cette nécessité d'une didactique de la littérature est tout le contraire d'un éclatement ; c'était la situation antérieure qui signait un enfermement, une forme d'exclusion, qui s'explique historiquement par un changement brutal de point focal.

Autre débat traversant l'enseignement des langues : celui de la construction des typologies textuelles. Les approches utilisées pour appréhender les productions verbales sont différentes autant par leurs ancrages théoriques que par leur métalangage. D'ailleurs, vous soulignez dans votre article intitulé « Malaise dans la classification³² » les difficultés générées par la prolifération des classifications. Or on semble assister depuis quelques années à une sorte de consensus autour de la notion de genre, initialement ancrée dans le domaine des études littéraires et qui ne cesse de faire l'objet de nombreuses recherches didactiques. Le genre, qualifié par plusieurs didacticiens de « mégaoutil » pour agir dans des situations langagières, peut servir ainsi à structurer l'enseignement et les apprentissages. Peut-on dire que la notion de genre, en tant qu'objet construit socialement et historiquement, permet en didactique de résorber le malaise suscité par la multiplicité des classifications ?

Je n'ai pas tout à fait la même grille de lecture que les Genevois, Bronckart³³, Schneuwly³⁴ et leurs collaborateurs. Quand j'ai écrit cet article, l'idée était que nous avons une espèce d'héritage qui est celui des genres littéraires et que l'introduction de la notion de **type** venait bouleverser cet héritage. Le problème que j'ai essayé de formuler dans cet article et les suivants, c'est celui qui consiste à bien distinguer pour la didactique la notion de **genre** et celle de **type**. Je suis bien d'accord que, dans la notion de genre, on retrouve une dimension sociale, alors que la notion de type est articulée sur des éléments théoriques, fondamentalement. Pour que les étudiants ne confondent pas les genres et

32. J.-L. Chiss, « Malaise dans la classification », *Langue française*, n° 74, 1987, p. 10-28.

33. J.-P. Bronckart, « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, n° 153, mars 2004, p. 98-108 ; J.-P. Bronckart, « Genres de textes, types de discours, et "degrés" de langue », *Texte. Dialogues et débats*, vol. XIII, n° 1, janvier 2008, <http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf>, consulté le 12 décembre 2014.

34. B. Schneuwly, « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques », dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 1994, p. 155-174 ; B. Schneuwly et J. Dolz, « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n° 15, 1997, p. 27-40.

les types, je leur dis que personne n'entre dans une librairie pour demander un texte narratif ou un texte argumentatif; on demande un roman, un conte, une nouvelle, etc. Ce qui veut bien dire que le statut de ces deux objets, au fond, n'est pas le même. Ce qui est mis en évidence quand on parle du genre, c'est l'idée de sa socialité, de sa mise en circulation dans l'espace social, d'un côté. D'un autre côté, avons-nous des instruments théoriques qui nous permettent, à l'intérieur d'un genre, de distinguer des types textuels ou ce que Jean-Michel Adam³⁵ appelle des « **séquences textuelles** »? La combinaison de ces deux aspects, le *genre* et le *type*, cela peut permettre de clarifier les idées sur un certain nombre d'aspects.

Mais les programmes scolaires et les enseignants ont du mal à suivre.

Oui, je dois dire que les programmes scolaires ne sont pas toujours clairs, les deux notions sont parfois confondues, et c'est cette confusion qui est problématique. Il est important, donc, de proposer une sorte d'hygiène intellectuelle et terminologique. J'ai écrit cet article à un moment où j'étais très intéressé par les problématiques littéraires. Mon idée était de dire que l'irruption de la notion de type ajoutée à la notion de genre produit ce fameux *malaise* dans la classification.

On sait que l'on ne peut pas éviter de classer les productions écrites et même les productions orales, mais la question est de savoir avec quels instruments on est susceptible de les classer et ce qu'on en fait. J'avais mis cela en rapport avec la diversification des supports de travail qui était entrée dans l'enseignement du français. Comment peut-on travailler sur une scène de cinéma, une BD, un slogan publicitaire sans avoir des instruments théoriques comme les **genres de discours**? Sans cela, on ne saurait pas comment les aborder, ou alors on appliquerait les méthodes traditionnelles de l'analyse littéraire à des supports auxquels elles ne s'appliquent pas. Il y avait donc une sorte d'effervescence qui était très importante à ce moment-là, et cet article est marqué par ce débat.

35. J.-M. Adam, « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, n° 56, décembre 1987, p. 54-79; J.-M. Adam, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan, 1999.

VOLET LITTÉRATIE

Abordons le concept de littératie, souvent associé à la didactique de l'écrit. Déjà, en 1997, vous écriviez :

Le déplacement le plus significatif opéré ces dernières années pour ce qui concerne la conception de l'écrit dans l'univers culturel et la didactique du français (et des langues), c'est la mise en avant du rôle cognitif, structurant de l'écriture, du mode de pensée impliqué par l'écrit. La promotion dans le monde anglo-saxon de la notion de *literacy* (littératie) constitue un élément particulièrement heuristique³⁶.

Toujours sur ce concept, selon la déclaration de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012), la littératie relève de pratiques sociales impliquant le langage et la culture. Comment ce concept permet-il en didactique des langues d'aller plus loin que le couple lecture-écriture, et comment peut-il permettre de dépasser également la dichotomie écrit/oral? Autrement dit, quel en serait le potentiel théorique pour le développement de la recherche en didactique des langues? Vous-même, vous soulignez l'importance du concept de littératie³⁷, qui selon votre vision recouvre des recherches sur la diversité des systèmes d'écriture, qui organisent les modes de pensée, et sur la fonction des écrits dans la vie sociale.

J'en ai discuté avec beaucoup de collègues. Pour moi, la littératie, ce n'est pas un concept *de* la didactique ou *dans* la didactique, mais plutôt un concept *pour* la didactique, qui peut servir aux didacticiens. Ce qui me semble heuristique dans le concept de littératie, ce sont deux choses. Premièrement, il ne sépare pas les problématiques de lecture et d'écriture, élément tout à fait important, alors que dans la tradition scolaire on avait tendance à les séparer en deux matières distinctes : cours de lecture et cours d'expression écrite. Grâce à la notion de littératie, ces cloisonnements sont moins apparents.

Et la deuxième chose, c'est qu'en réalité, dans l'acception initialement anglo-saxonne du terme, la *literacy*, c'était essentiellement la lecture des textes de la vie quotidienne. Je me suis demandé si, dans

36. J.-L. Chiss, « Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones », dans D. Boyson-Fradet et J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris, Nathan, 1997, p. 55-72.

37. J.-L. Chiss, « Des théories de l'écriture à la littératie », dans *L'écrit, la lecture et l'écriture*, *op. cit.*, p. 145-219.

une culture de lettrés comme la culture française, on pouvait maintenir cette conception de la littératie comme lecture de la vie quotidienne, par exemple la lecture d'un horaire de train – bien que la lecture d'un horaire de train porte sur un aspect important. Est-ce qu'il n'y a pas un continuum entre ces types de lectures et des compétences de lecture lettrée, comme il y en aurait, par exemple, entre la lecture d'un horaire de train et celle d'une scène de théâtre classique³⁸? Je pense que cette idée selon laquelle ces deux pratiques fonctionnent différemment sans pour autant qu'il y ait rupture est importante pour l'enseignement de la lecture et de la diversité des genres. Cette dimension dans la littératie qui consiste à partir des premiers apprentissages de la lecture pour aller vers une compétence, une maîtrise très affirmée de la lecture de textes plus complexes – ce que j'appelle le « continuum », comme Michel Dabène³⁹, qui parle d'un « continuum scriptural » – est importante pour la didactique. Je pense que cela nous a fait percevoir autrement ces questions de lecture et d'écriture.

J'ai travaillé sur les problèmes de l'écriture et le statut de l'écriture dans les théories linguistiques, et là il y a deux préoccupations qui se sont rencontrées: la découverte de ce concept de littératie, et puis l'interrogation que j'avais quand on disait que l'objet de la linguistique est essentiellement l'oral.

Vous remettez là en question une affirmation qui pose un des principes fondamentaux de la linguistique saussurienne.

À mon sens, il faut nuancer cette affirmation, y compris à partir de la lecture de Saussure, car l'expérience a prouvé qu'il y avait une linguistique de l'écrit, que cette linguistique de l'écrit était ancienne et qu'il fallait de nouveau la valoriser⁴⁰. J'étais content que le courant de recherche sur la littératie, qui n'est pas issu de la linguistique mais

38. J.-L. Chiss, « Écriture et lecture: "literacy", pratiques ordinaires, pratiques lettrées », dans *L'écrit, la lecture et l'écriture*, op. cit., p. 197-207.

39. M. Dabène, « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », *Le français aujourd'hui*, n° 93, 1991, p. 25-37.

40. Cette position est développée dans l'article « La genèse de l'écrit: constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires », dans *L'écrit, la lecture et l'écriture*, op. cit., p. 173-186. J.-L. Chiss se distancie de Derrida, qui fait lui aussi une lecture critique du « logocentrisme » de Saussure et écrit entre autres: « Ce logocentrisme, cette époque de la parole pleine a toujours mis entre parenthèses, *suspendu*, réprimé, pour des raisons essentielles, toute réflexion libre sur l'origine et le statut de l'écriture, toute science de l'écriture qui ne fût pas *technologie* et *histoire d'une technique*, elles-mêmes adossées à une mythologie et à une métaphorique de l'écriture naturelle » (J. Derrida, *De la grammatologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1967, p. 64).

de l'anthropologie avec, en particulier, Jack Goody⁴¹, eût apporté ce type d'éléments et pût rassembler des aspects cognitifs, réflexifs, et en même temps des aspects culturels. Je pense que mettre ces dimensions ensemble, c'est intéresser à la fois les linguistes, les psychologues de la cognition et les anthropologues des cultures.

C'est aussi pour cela que c'est moins *la littératie* qui est devenue une question que *les littératies*, autrement dit le fait de prendre en compte les variables culturelles et les contextes sociaux des apprentissages de la lecture et de l'écriture. Je pense que l'on ne raisonne pas de façon uniforme sur l'écrit, mais en fonction des types de sociétés et des cultures éducatives. On voit bien que la culture éducative française est restée très longtemps extrêmement « scriptocentrée », l'écrit étant au centre de tout. Mais on sait bien que, dans d'autres cultures, les cultures anglo-saxonnes par exemple, l'écrit n'a pas la même importance : il y a une valorisation de l'oral que l'on retrouve à l'école et qui a eu beaucoup de mal à percer à l'école française, où l'oral reste quand même un parent pauvre.

Et il y a tous ces débats, initiés par Goody⁴², qui portent sur la question : « Est-ce qu'il y a une coupure radicale entre l'écrit et l'oral⁴³ ? » Je pense que ce sont des débats très intéressants, y compris, par exemple, pour les genres, parce que l'on voit de plus en plus de l'écrit oralisé et des oraux qui sont comme des textes. Ce dont on a accusé Goody – c'est-à-dire d'abonder dans le sens de la théorie du *Grand Partage*⁴⁴ : d'un côté les sociétés avec l'écriture et de l'autre les sociétés sans écriture – ce n'est pas aussi simple que cela. Mais si on enseigne par exemple le français langue étrangère dans un pays donné et que l'on ne s'intéresse pas à sa « culture de l'écrit », qui est pour moi une traduction de la littératie, je pense que l'on se heurte à des problèmes considérables qui vont de la maîtrise de l'alphabet jusqu'aux conceptions mêmes de ce que c'est que lire : lire pour comprendre,

41. J. Goody, *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

42. Ces débats ont fait l'objet d'un numéro thématique de la revue *Pratiques*, « La littérature. Autour de Jack Goody », n° 131-132, décembre 2006.

43. J. Goody, *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

44. Bruno Latour, « Comment redistribuer le Grand Partage ? », *Revue de synthèse*, n° 110, avril-juin 1983, p. 203-236, <<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/15-GRAND-PARTAGEpdf.pdf>>, consulté le 14 avril 2015. « L'expression de Grand Partage ("the Great Divide") a permis à beaucoup d'auteurs de résumer la division qu'ils croyaient observer entre *esprit* scientifique et *esprit* préscientifique, division qui recouperait celle entre sociétés occidentales modernes et les "autres" sociétés » (p. 203).

lire à haute voix, lire silencieusement, etc. Or ces questions sont importantes, les littératies sont différentes d'un pays à l'autre; en ce sens, cela concerne le rapport au culturel.

Il y a aussi une dimension critique quand on parle de l'écrit et de la lecture. Il ne s'agit pas seulement de comprendre, mais d'avoir un rapport critique au texte. Vous parlez d'ailleurs de «distanciation critique» et de rupture avec la «lecture d'adhésion».

Dans mon livre, j'ai mis un texte sur la relation entre **compréhension** et **interprétation**⁴⁵. Cela fait partie de la problématique de la littératie, de la culture de l'écrit. Il y a un autre auteur que Jack Goody, qui s'appelle David Olson⁴⁶, qui a écrit des choses très intéressantes sur ce que veut dire *lire et interpréter un texte*⁴⁷.

Que doit-on entendre par *lecture littérale* d'un texte et par *lecture interprétative*? J'essaye de dire que ce sont des problèmes fondamentaux pour la vie et la culture. Tout ce débat que nous avons actuellement sur le fondamentalisme, ce sont des problèmes de littératie. Que veut dire une *lecture littérale* des textes religieux? On croit que la lecture littérale est possible, mais pour moi toute lecture est dans une certaine mesure déjà une interprétation, même si je distingue *compréhension* et *interprétation*. Tout cela est très culturel. Ce ne sont pas seulement des problèmes d'apprentissage: on parle toujours des méthodes de lecture. Mais au-delà il y a aussi des questions de fond, comme la définition de la lecture dans une société donnée à un moment donné, et cela relève du concept de littératie.

Nous travaillons avec les historiens de la lecture, qui sont capables de répondre à des questions comme: «Quand a-t-on commencé à lire silencieusement dans l'histoire, alors qu'avant on lisait toujours à haute voix? Comment se fait-il qu'on récitait par cœur des textes qu'on ne comprenait pas?» Ce qui était le cas, par exemple, du latin de l'Église: les gens récitait du latin sans comprendre un mot.

45. J.-L. Chiss, «Comprendre et interpréter: réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3», dans *L'écrit, la lecture et l'écriture*, op. cit., p. 133-144.

46. D.-R. Olson, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, 1998.

47. J.-L. Chiss cite entre autres le passage suivant: «La signification traditionnelle de l'interprétation, si l'on remonte à l'époque classique, était de "révéler", de "rendre claire et explicite" la signification d'un passage ou d'un texte; sa signification moderne est plus subjective; elle consiste à "interpréter" ou à voir sous une lumière particulière. Ce n'est que dans ce sens moderne que l'interprétation est pleinement une interprétation. Le vieux sens du verbe *interpréter*, révéler le sens, est proche du verbe *comprendre*» (D.-R. Olson, *L'univers de l'écrit*, op. cit., p. 138-139).

Ils apprennaient par cœur. Et qu'est-ce que veut dire *apprendre par cœur*? Sur ce point, les cultures de l'éducation dans les différents pays ne sont pas du tout identiques. Il existe des cultures dans lesquelles l'apprentissage par cœur est obligatoire, on récite; et d'autres, au contraire, où l'apprentissage par cœur est marginal et où on invite à la distanciation et à la critique en lecture.

Si l'on néglige toutes ces questions quand on fait de la didactique de l'écrit, de la lecture et de l'écriture, on se prive d'éclairages absolument essentiels, surtout dans les problématiques d'enseignement d'une langue étrangère dans un pays donné⁴⁸. Les références au type de lecture sont au centre des différentes traditions et des différentes cultures, c'est pour cela que les élèves sont souvent déstabilisés quand ils passent d'une culture éducative à une autre. C'est aussi la raison pour laquelle je dis toujours que la didactique ne doit pas être une discipline techniciste mais une discipline culturelle.

Faire de la didactique, ce n'est pas simplement discuter sur des méthodes, c'est se poser des questions fondamentales qui concernent toute la société. Ce sont ces aspects-là que je soulève dans des dialogues avec les collègues. Quand on me dit: «Tu fais de la didactique théorique, tu es loin du terrain», je réfute absolument cette critique. Je dis des choses concrètes, empiriques: la manière dont les gens lisent, comment ils écrivent, etc. Je dis à mes étudiants: «Vous pouvez être de très bons théoriciens, mais il faut toujours donner des exemples.» Les bons enseignants sont ceux qui donnent des exemples.

Dans le champ des recherches didactiques, la lecture et la production écrite constituent deux axes importants. Mais on constate un déséquilibre entre les deux en faveur de la lecture. Dans la plupart des méthodes également, la lecture semble souvent mise au premier plan. Comment expliquer que la lecture soit privilégiée par rapport à

48. Cet ancrage socioculturel de la littératie que souligne J.-L. Chiss est développé par D.-R. Olson dans son article «Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody», *Pratiques*, n°s 131-132, décembre 2006, p. 83-94. Il écrit notamment: «Alors que les usages sociaux de la littératie, notamment les façons dont l'écriture est utilisée dans toute une série de contextes personnels et institutionnels, y compris l'école, constituent un domaine de recherches en pleine évolution[, la] question consiste à savoir ce qui fait (ou ferait) de l'écriture un élément essentiel de toute pratique sociale complexe; ce qui revient à vouloir définir notre dépendance à l'égard de la documentation et les modifications des pratiques sociales qui en résultent. Dit autrement, il s'agit d'identifier les processus cognitifs et les compétences critiques qui sont convoqués dans l'apprentissage et l'utilisation des documents écrits» (p. 93).

l'écriture ? Peut-on attribuer la minoration de l'écriture à sa complexité ou à un déficit au plan de la didactisation et de l'ingénierie didactique qui vise cette compétence ?

C'est extrêmement variable, selon les systèmes éducatifs et selon les époques. En France, par exemple, on a depuis la fin du XIX^e siècle des mouvements de balancier ; mais quand même, fondamentalement, pour des raisons sociales, on a davantage privilégié les débats sur les questions de lecture, et peut-être marginalisé un peu la didactique de la production écrite. Mais il est vrai qu'il est difficile de développer une didactique de la production écrite, car elle fait intervenir tant de compétences qu'on la laisse parfois pour le couronnement de l'édifice. Implicitement, cela revient à se dire : « Quand les élèves sauront lire, quand ils maîtriseront la grammaire, etc., après ils vont pouvoir produire de bons textes. » Donc, il y a des déséquilibres qui correspondent à des modes, aux théories de référence et à leurs poids.

Maintenant, on peut aussi accorder beaucoup d'importance à la lecture durant les premiers apprentissages et s'apercevoir par la suite qu'on la laisse un peu tomber en faveur de l'explication de textes littéraires. Et dans l'expression écrite, c'est la compétence orthographique qui est mise en avant par la société.

Mais est-ce que l'on peut attribuer cette focalisation au manque de travaux en didactique de l'écriture, en particulier en ingénierie didactique ?

C'est vrai que les travaux didactiques sur la production écrite ne sont pas très nombreux en didactique du français langue étrangère, mais dans le domaine de la didactique du français langue maternelle, il y a eu beaucoup de choses qui se sont faites. On le lit dans des revues comme *Pratiques*, *Le français aujourd'hui*, etc. On note quand même un intérêt important. Ensuite, il y a tellement de facteurs qui interviennent que l'on ne sait pas quels éléments traiter : les problèmes formels de l'orthographe, les problèmes de construction syntaxique, l'organisation rhétorique du texte, avec les fameuses séquences textuelles ?

Pour ces questions, il faut soulever le rapport entre la didactique du français langue maternelle et la didactique du français langue étrangère. Parfois, quand les deux disciplines sont en interaction, elles tendent à avoir des apports complémentaires. Je pense que les didacticiens de la langue maternelle ont apporté beaucoup au chapitre de la production écrite et de la lecture. D'un autre côté, il est évident que, sur les questions de l'oral et de la communication, par exemple, les didacticiens en langue maternelle ont été très influencés par ce qui se

passé en langue étrangère. J'aime bien travailler sur ces interactions et observer, analyser les décalages temporels, les réinvestissements partiels, les blocages.

VOLET GRAMMAIRE

De l'écrit à la grammaire, il n'y a qu'un pas. Nous allons le franchir, si vous le voulez bien, mais en prenant la précaution de rappeler que, pour vous, « faire de la grammaire et produire du texte semblent deux activités fondamentalement différentes même si toutes deux mobilisent l'écriture⁴⁹ ».

Dans un numéro de la revue *Le français aujourd'hui* ayant pour thème « Descriptions de la langue et enseignement », vous signez la postface, « Langue(s) et grammaire(s) », et soulignez le choix du pluriel :

Si j'ai voulu d'emblée suggérer, par le titre de cette « postface », la pluralité, ce n'est pas pour sacrifier à l'effet de mode d'une pluralisation désormais politiquement correcte [...] En fait, pour l'essentiel, les contributions réunies dans cette livraison du *Français aujourd'hui* revendiquent des ouvertures vers la sociolinguistique [...], une attention à la diversité francophone, une prise en compte des enracinements historiques, une relation à la méthodologie du travail linguistique qui, sans sacrifier les formes de la rationalité, accorde un primat à l'empirique complexité des données langagières⁵⁰.

Souligner la pluralité amène à un questionnement sur le problème de la norme et du français dit standard, sur la distinction entre grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit, etc. Face à la « complexité des données langagières » dont vous parlez, est-il souhaitable ou est-il très réducteur de faire émerger l'enseignement d'un français standard, dont le système grammatical serait un support en situation d'enseignement de l'écrit ? Vous dites vous-même que « le français standard est un peu problématique comme notion⁵¹ ».

Il y a plusieurs manières de traiter le problème. En didactique, on est obligé de fabriquer de l'*enseignable*. Même si l'on constate l'extrême diversité des données langagières, dans toutes les variations dont on

49. J.-L. Chiss, « La grammaire et les textes : deux fonctions de l'écriture », dans *L'écrit, la lecture et l'écriture*, op. cit., p. 150.

50. J.-L. Chiss, « Postface : langue(s) et grammaire(s) », *Le français aujourd'hui*, n° 162, 2008, p. 115-117 ; p. 115 pour la citation, <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-3-page-115.htm>>, consulté le 10 novembre 2014.

51. Sur les questions du « français standard », des « variétés du français » et des « registres de langue », consulter l'entretien réalisé avec J.-L. Chiss le 10 avril 2009 par E. Guignet-Legdhen et B. Marty, <<http://vimeo.com/47038333>>, consulté le 12 décembre 2014.

voudra bien parler, il y a un effort de réduction de cette complexité qui s'impose, sans quoi la transmission et l'*enseignabilité* seront impossibles. Surtout dans les petites classes, mais c'est vrai aussi jusqu'à l'université. Je ne comprends pas certains sociolinguistes qui constatent de manière empirique la diversité des usages du français existant dans telle ou telle région du monde et qui disent : « Il faut tenir compte de cette diversité dans l'enseignement. » Oui, il faut sensibiliser les élèves et les étudiants à cette diversité, mais je ne crois pas que cette diversité soit en elle-même enseignable. Il faut d'une manière ou d'une autre la réduire. La réduire au français standard ? Pourquoi pas, même si on sait que l'on fabrique quelque chose qui, finalement, n'existe pas, parce que l'on n'a pas un « locuteur-auditeur idéal », comme dirait Chomsky, qui parlerait le français standard. Mais cela ne fait rien, dans le sens où c'est le fonctionnement même de la transmission dans l'éducation qui oblige à simplifier les données.

Vous revenez souvent sur cette question de l'« enseignable » et vous écrivez : « Si l'on travaille sur de l'attesté, comment concilier cette visée avec l'idée de la sélectivité normative, des possibles de la langue entre lesquels le sujet est censé "choisir" ? Et c'est alors la question de l'enseignable, de sa délimitation qui revient en force, question qui taraude l'esprit des didacticiens⁵²... »

Les débats sur ces questions sont nombreux, une fois que l'on constate la diversité langagière : la langue des banlieues, celle des quartiers, des régions – qui correspondent à des variétés et non à des langues. Face à cette diversité, que doivent faire les enseignants ? Ils ne vont pas se mettre à parler la « langue des élèves », ils ont des responsabilités culturelles, professionnelles, politiques, etc. Mais sensibiliser les élèves à l'existence de ces variations dans la langue fait partie de l'éducation langagière puisque la langue elle-même offre ces possibles. Après tout, est-ce que l'on doit dire : « l'homme à qui je pense » ou « l'homme auquel je pense » ? La diversité est une donnée. Cela ne se joue pas en termes d'exclusion ou de préférence⁵³.

52. J.-L. Chiss, « Sciences du langage : le retour », *op. cit.*, p. 90.

53. Cette problématique en lien avec les jugements de grammaticalité des locuteurs natifs est abordée par B. Combettes dans « Grammaires floues », *Pratiques*, n° 33, mars 1982, p. 51-59. L'expression *grammaire floue*, empruntée à G. Lakoff (« Fuzzy grammar and the performance competence terminology game », *Chicago Linguistic Society*, vol. 9, 1973, p. 271-291), souligne que le vrai/faux n'est pas toujours applicable et tranché dans les jugements de grammaticalité.

Dans cette même postface, vous écrivez: «[L]e projet [...] de “grammaires à double entrée” ne semble pas correspondre à l’air du temps éditorial.» Qu’entendez-vous par «grammaires à double entrée»? Celles qui proposent des entrées notionnelles pour aller vers les formes, des grammaires sémantiques ou notionnelles, telles celles de Charaudeau⁵⁴, de De Salins⁵⁵ ou de Courtillon⁵⁶? Et pourquoi cela ne correspondrait-il pas à «l’air du temps éditorial»?

Si je dis «grammaire à double entrée», c’est pour aider les élèves à acquérir une certaine maîtrise de la langue: aller des formes vers les sens et des sens vers les formes. Si on était un peu audacieux, on proposerait qu’une question soit traitée sous cette double face. Si on part des formes, prenons l’exemple de la phrase interrogative, alors il y aurait l’interrogation par l’inversion du sujet, l’interrogation par *est-ce que* ou l’interrogation seulement marquée par l’intonation. Sans oublier les marques de l’écrit: ajouter un point d’interrogation à la fin de la phrase. Il faut respecter tous ces éléments formels. Quand les élèves ont fini d’étudier ces formes, est-ce qu’ils savent ce que veut dire *interroger*, *poser une question*, dans quelles conditions cela se passe? Non. En tout cas, pas toujours.

On peut faire le trajet inverse, qui consiste à partir de l’acte de langage «interroger» et à se demander au départ par quelle forme cet acte de langage peut être traduit en français, y compris avec de fausses interrogations. Autrement dit, on peut faire circuler le questionnement dans les deux sens. Évidemment, ce sont les grammaires formelles dont on a le plus l’habitude, qui consistent à étudier les formes, les déclinaisons, les conjugaisons, etc., mais à la fin on ne sait pas à quoi servent, par exemple, les temps verbaux que l’on a appris. Je pense que l’on doit en même temps étudier les formes temporelles et la valeur des temps. Après, concrètement, dans la pratique de la classe, on peut faire de la grammaire formelle une année et inverser la perspective l’année d’après, en partant des actes de langage, par exemple. C’est pourquoi je ne suis ni totalement satisfait par les grammaires complètement notionnelles ou sémantiques, de type Charaudeau ou De Salins, ni convaincu par les grammaires formelles traditionnelles. C’est dans ce sens-là que je fais référence à la grammaire à double entrée.

54. P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l’expression*, Paris, Hachette, 1992.

55. G.-D. De Salins, *Grammaire pour l’enseignement-apprentissage du FLE*, Paris, Didier, 1994.

56. D. Coste et al. (dir.), *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier/Didier, 1987; J. Courtillon, «La grammaire sémantique dans l’approche communicative», *Le français dans le monde*, février-mars 1989, p. 113-122.

Et pourquoi cela ne correspondrait-il pas à « l'air du temps éditorial » ? Parce qu'il faut sacrifier à une mode même dans la publication de grammaires pédagogiques ? Les grammaires à double entrée ne répondent pas à une exigence éditoriale ?

C'est complexe de fabriquer de tels manuels, car ils n'intéressent pas les éditeurs qui cherchent ce qui est vendable. L'idée même de dire que la grammaire n'est pas un donné mais qu'elle implique un point de vue est déterminante⁵⁷. Mais cette idée est mal acceptée. Est-ce que l'on part d'un point de vue sémantique pour aller vers un point de vue formel ou l'inverse ? Le fait de choisir un point de vue et d'exclure l'autre est mutilant. Et on remarque qu'en français langue étrangère des efforts considérables ont été déployés pour développer l'entrée sémantique, alors que le point de vue formel est dominant en français langue maternelle ou première. Même s'il y a des efforts pour joindre les deux approches, comme la grammaire de Suzanne Chartrand⁵⁸.

Justement, plusieurs programmes de langue française abandonnent la grammaire traditionnelle et adoptent ce qu'on appelle la « nouvelle grammaire » ou la « grammaire rénovée ». Qu'est-ce que vous pensez de ce changement de paradigme ?

Cela dépend. Si la **grammaire rénovée** – comme c'est le cas de la grammaire dirigée par Suzanne Chartrand, ou celle produite en Suisse romande⁵⁹, ou celle que nous avons faite ici⁶⁰ – c'est cette grammaire qui a contesté la grammaire traditionnelle pour se servir de méthodes de description empruntées à la linguistique (je pense en particulier au succès de l'école distributionnelle de Bloomfield et Harris ou au concept de transformation chez Chomsky⁶¹), je trouve cette démarche pertinente. Mais derrière l'expression *grammaire rénovée*, il existe parfois un flou, parce que l'on pourrait dire aussi que les grammaires notionnelles comme celle de Charaudeau, c'est de la grammaire rénovée.

57. J.-L. Chiss, « Traiter une question de langue : multiplicité, continuité et contradictions des points de vue », extrait des actes du séminaire national *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, 23-25 octobre 2000, <http://dialogue.education.fr/D0033/actfran_chiss.pdf>, consulté le 27 mars 2016.

58. S.-G. Chartrand et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999.

59. Par exemple E. Genevay, *Ouvrir la grammaire*, Lausanne, Éditions LEP, 1994.

60. Cette grammaire a été réalisée avec J. David pour les élèves du collège : J.-L. Chiss, en collaboration avec J. David, *Grammaire junior*, op. cit.

61. N.A. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press, 1965.

Donc, de quelle grammaire parle-t-on ? Si on parle d'une **grammaire formelle** pour laquelle les instruments de description ne sont plus les mêmes, je sais ce que cela veut dire et je l'ai enseignée : découper la phrase en ses constituants, identifier les différents syntagmes, etc. Si c'est cela, la grammaire rénovée, elle me semble souvent plus efficace que la grammaire traditionnelle. Mais le problème, c'est que j'ai l'impression que cette grammaire, qui a été très en vogue dans les années 1970-1980, s'est en quelque sorte « retraditionnalisée ». On a affaire à des choses très éclectiques où cohabitent la grammaire traditionnelle, la grammaire structurale (que nous pratiquions beaucoup), la grammaire transformationnelle première manière, des éléments de la théorie de l'énonciation : ce n'est pas clair.

Je pense d'ailleurs que l'ouvrage que Suzanne Chartrand prépare avec ses collaborateurs sera peut-être une manière – enfin, elle le souhaite – de stabiliser le paradigme. Ce ne sera pas facile dans la pratique des classes, parce qu'il y a des générations d'enseignants qui coexistent et qui n'ont pas été formées de la même façon. Je pense même que c'était moins problématique il y a trente ans, avec les étudiants qui avaient ce bagage grammatical hérité du structuralisme, mais qui savaient analyser des énoncés, qui en comprenaient le fonctionnement et qui savaient ce que voulait dire : « La langue est un système. » Maintenant, on voit des étudiants qui ont une grammaire composite avec de multiples références et qui sont complètement perdus. Ils ne savent pas faire de l'analyse structurale et ils ont oublié la grammaire traditionnelle. Donc, ils arrivent quasiment dépourvus d'une compétence essentielle.

Constat plutôt sévère... Vous prônez un élargissement de la grammaire en tant qu'étude morphosyntaxique des langues, vers de nécessaires relations au lexique (composante majeure), à la sémantique (centrale), au texte (qui invite « à revisiter quelques questions comme celles des temps verbaux, des pronoms, des déterminants ») et au discours (les formes grammaticales, comme le passif, étant porteuses de modalités discursives). Votre position semble abonder dans le sens du courant linguistique des grammaires cognitives. Que pensez-vous de ce courant défendu par Langacker⁶², Talmy⁶³, Fauconnier⁶⁴, entre autres, fondé sur des principes tels que le rejet de la primauté et de l'autonomie de la syntaxe et la place première accordée à la sémantique, puisque le

62. R.-W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1: *Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press, 1987.

63. L. Talmy, *Towards a Cognitive Semantics*, Cambridge, MIT Press, 2000.

64. G. Fauconnier, *Les espaces mentaux*, Paris, Seuil, 1984.

sens prime dans la langue? Les grammaires cognitives mettent en avant le rôle des unités lexicales et grammaticales tout autant que celui des structures syntaxiques dans la construction du sens des énoncés.

Concernant ce dernier point, ma réponse est extrêmement simple. Évidemment, il est nécessaire de se demander, si on fait des grammaires à orientation sémantique ou cognitive: cela sera-t-il suffisant? Seront-elles complètes? À mon avis, il faut qu'il y ait un apprentissage des formes et en particulier de la syntaxe. C'est pour cela que j'ai défendu les grammaires à double entrée.

Quant à la question de l'élargissement de la grammaire, ce que j'ai voulu dire, c'est: pourquoi considère-t-on, par exemple, que les problèmes de l'énonciation n'interviendraient que sur le plan du texte? Pour moi, il est évident que ces dimensions énonciatives interviennent sur tous les plans: sur le plan de la phrase, il y a des problèmes d'énonciation, mais sur le plan du mot également. Nous avons en France, dans les études grammaticales au secondaire, une coupure qui fait en sorte que c'est seulement quand on aborde le texte et le discours que l'on commence à traiter des problèmes énonciatifs. Je ne suis pas partisan de cette manière de faire⁶⁵. Par exemple, l'intervention du sujet parlant dans la langue, si c'est cela l'énonciation, existe à tous les niveaux de l'organisation grammaticale. Elle n'est pas réservée qu'à la dimension textuelle. Je pense que les théories des actes de langage, Bally et Benveniste nous ont appris pas mal de choses là-dessus.

Une grammaire conçue comme classification des parties du discours, dans sa définition originelle depuis l'Antiquité, ne tient plus. On ne peut plus seulement attendre d'une grammaire qu'elle classe les mots dans des catégories.

Vous parlez d'ailleurs de l'«effet dispersion» de ces catégories en grammaire traditionnelle et de la nécessité du regroupement. Vous donnez l'exemple de la catégorie de l'adverbe, dont les critères définitoires sont insuffisants. Par ailleurs, vous êtes pour «la reconnaissance pleine et entière de la fonction métalinguistique», selon vos propres termes⁶⁶.

65. Ainsi, J.-L. Chiss propose de «repenser» la dichotomie grammaire de phrase/grammaire de texte et de diversifier les points de vue de l'analyse. Pour en savoir plus, lire J.-L. Chiss, «Traiter une question de langue: multiplicité, continuité et contradictions des points de vue», *op. cit.*

66. J.-L. Chiss, «Sciences du langage: le retour», *op. cit.*, p. 84.

On a besoin que la grammaire nous apporte plus en matière de réflexion et de conceptualisation. Pour moi, l'un des problèmes intéressants de la didactique de la grammaire est celui de la terminologie et du métalangage ; j'y ajoute celui de la progression. Avec les étudiants futurs enseignants, il ne faudrait pas se limiter à faire seulement des cours de grammaire, on devrait aborder les problèmes de la didactique de la grammaire. Ce n'est pas si facile, car on confond souvent l'une avec l'autre.

Le problème du **statut de l'explication en grammaire** est très important : les élèves ont le droit de demander pourquoi tel fonctionnement est ce qu'il est, et les enseignants doivent avoir une argumentation grammaticale pour leur répondre. Dans la formation des enseignants, je pense qu'il faut développer cette dimension argumentative sur la langue.

Le questionnement sur la grammaire en didactique des langues est très riche et très pertinent, vu la place et le statut privilégié qu'a connu et que connaît encore la grammaire comme discipline. Ce questionnement relève-t-il d'une épistémologie grammaticale, comme le suggèrent Besse et Porquier, qui la définissent comme « un examen critique des conditions, des moyens et des produits de la connaissance qu'on reconnaît ordinairement comme relevant de la grammaire⁶⁷ » ?

L'épistémologie grammaticale, ce n'est pas un objet d'enseignement aux élèves ; mais avec les professeurs, ce questionnement est déterminant⁶⁸. En français langue étrangère, le statut de l'explication est vraiment fondamental. Par exemple, des élèves originaires des langues romanes, qui confondent *qui* et *que* : comment va-t-on faire pour leur expliquer leur erreur et le fonctionnement des deux termes ? Il faut trouver des outils, à un certain moment. L'une des raisons pour lesquelles je me suis intéressé à la grammaire réflexive, c'est qu'il existe des questions pour lesquelles il faut des explications. Le matraquage des exercices structuraux, ou autres exercices de cette nature, ne permet pas aux élèves de se construire une grammaire intériorisée s'il n'y a pas

67. H. Besse et R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CREDIF, 1984, p. 9.

68. Ce questionnement a été le thème d'un numéro des *Cahiers de l'ILSL* intitulé « Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère », n° 13, 2002. J.-L. Chiss y signe un article : « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », p. 5-16.

d'explication. On ne sait pas si ces explications vont être déterminantes, c'est un pari. Mais je trouve que, pour certaines questions, on ne peut pas ne pas les donner, en particulier en constatant les erreurs des élèves.

L'un des intérêts de l'enseignement des langues étrangères, c'est la **dénaturalisation**⁶⁹ des évidences. Les questions que les étudiants allophones se posent, on ne se les poserait pas en langue maternelle. Et ils ont raison de se les poser, même quand ils ne sont pas très outillés linguistiquement.

Questions qui désarçonnent souvent l'enseignant face à ce qui lui semble être une évidence. Vous dites d'ailleurs que la grammaire en langue seconde «éveille le sentiment grammatical». Ce questionnement des étudiants participe d'une démarche inductive. Vous êtes résolument en faveur de cette démarche qui s'appuie sur l'observation de constructions syntaxiques, leur manipulation pour vérifier diverses possibilités ou impossibilités et dégager des régularités, leur conceptualisation et leur réinvestissement dans des productions personnelles. Démarche couteuse, mais qui, dites-vous, favorise l'intériorisation de la grammaire en langue étrangère.

La grammaire inductive, je trouve que c'est formidable et que c'est ce qu'il faut faire; mais ce n'est pas ce qui se fait, parce que l'on n'a pas le temps. Pour vraiment faire de la grammaire inductive, il faut laisser aux élèves le temps de chercher. La petite grammaire dont j'ai parlé précédemment⁷⁰ a adopté cette démarche: observons, conceptualisons, exerçons-nous, c'est-à-dire mettons à l'épreuve ce savoir grammatical. Pour gagner du temps, il arrive que l'enseignant fournisse les règles. Mais cela pose beaucoup de problèmes, avec la quantité de règles et de pseudorègles, bien que maintenant les grammaires bougent un peu. Heureusement, car donner une règle telle que: «On forme le féminin

69. Dans son article «Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire», J.-L. Chiss écrit à propos de ce concept de dénaturalisation: «Apprendre la grammaire d'une langue étrangère, enseigner la grammaire d'une langue à des étrangers, des non-natifs, est une tâche cognitivement et culturellement intéressante. La fonction de "dénaturalisation" par rapport à la langue maternelle est primordiale, c'est-à-dire l'attention aux pseudoévidences, à l'idée que ce qui a été acquis "naturellement" doit être enseigné. D'où la question d'une sélection ou d'une insistance sur des problèmes qui ne font pas l'objet de la même attention en langue maternelle (les prépositions ou l'ordre des mots). Il est important aussi dans cette grammaire d'apprentissage d'ausculter la nature des erreurs commises par les apprenants, de les analyser eu égard [...] à la langue maternelle, aux difficultés spécifiques de la langue cible, à la conception qu'on se fait des trajets des apprenants» (*op. cit.*, p. 13).

70. J.-L. Chiss, en collaboration avec J. David, *Grammaire junior*, *op. cit.*

de l'adjectif en ajoutant un *e* au masculin», c'est inquiétant, cela veut dire qu'on ne tient pas compte de l'oral, d'un certain nombre d'adjectifs, etc. Les règles et les pseudorègles sont tellement réductrices!

Dans un numéro récent de *Langue française* auquel vous avez participé⁷¹, Jean-Claude Beacco, Jean-Michel Kalmbach et Javier Suso López écrivent dans la présentation du thème :

L'acquisition des langues, quand elle est effectuée par le biais d'un enseignement (et non en milieu naturel), appréhende celles-ci surtout comme un savoir à transmettre. Pour cela, on retient qu'il est nécessaire de décrire cet « objet-langue » et de gérer la transposition de cette description de manière à faire passer les apprenants de compétences déclaratives à des compétences procédurales, par des effets de complexification relevant de dynamiques d'émergence⁷².

Notre question est double: même en milieu institutionnel, l'apprentissage d'une langue peut-il se limiter à une transmission de savoir? Les connaissances déclaratives peuvent-elles être transformées en connaissances procédurales? Autrement dit, l'apprentissage d'une grammaire explicite, donc d'un savoir, peut-il se transformer en savoir-faire?

C'est le débat sur la question métalinguistique, c'est-à-dire que l'on peut parfois donner beaucoup d'explications sur le plan métalinguistique dont l'efficacité est extrêmement faible. En même temps, il existe des éléments que l'on ne pense pas à expliquer et pour lesquels des explications seraient absolument nécessaires. Je crois que cela dépend beaucoup des types de questions que l'on peut poser en grammaire. Est-ce que le déclaratif se transforme en procédural? On n'en sait rien. On ne sait pas par quelle alchimie les choses vont se passer, on émet des explications ou des hypothèses. Encore faut-il savoir ce que l'on appelle le « déclaratif », parce que si le déclaratif, c'est l'énoncé d'une règle ou d'une pseudorègle, il est peu probable que ce déclaratif se transforme en procédural. On peut supposer qu'il s'agit d'une démarche, d'un mode d'investigation et de réflexion métalinguistique.

71. J.-L. Chiss et J. David, « Les grammaires de référence dans la francophonie: contextualisations et variations », *Langue française*, n° 181, 2014, p. 79-95, <<http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-1-page-79.htm>>, consulté le 27 mars 2016.

72. J.-C. Beacco, J.-M. Kalmbach et J.S. Lopez, « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères: présentation », *Langue française*, n° 181, 2014, p. 3-17, <<http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-1-page-3.htm>>, consulté le 27 mars 2016.

Dans ce même numéro, lié à des études du GRAC⁷³ sur la *contextualisation* de la grammaire descriptive du français dans des ouvrages de grammaire française conçus dans des pays non francophones et adaptés à des apprenants non francophones, les présupposés ou les fondements d'une telle *contextualisation* reposent sur l'idée que la langue d'origine influe sur l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère, et qu'une adaptation des ouvrages de grammaire descriptive permet de prendre en charge les difficultés spécifiques d'un public donné d'apprenants, leurs conditions d'apprentissage, leur culture métalinguistique, etc. Vous êtes pour cette approche contrastive de l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Quel en est l'intérêt? Peut-elle apporter des réponses au problème complexe de l'origine des erreurs et des difficultés en apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère?

L'idée, je pense, relève de la recherche que Jean-Claude Beacco mène avec son équipe, et qui se préoccupe des contenus et des démarches des grammaires du français produites dans les différents pays où le français s'enseigne comme langue étrangère. Ce qu'il a essayé de montrer avec ses collaborateurs, c'est que, souvent, cela peut passer par des relations à la langue maternelle. Dans ce sens-là, ces grammaires dites «contextualisées» ne sont pas exactement de même nature que les grammaires conçues en France pour les Français.

Dans l'article que j'ai publié avec David⁷⁴, nous avons constaté que, si c'est vrai peut-être en Pologne ou ailleurs, cela ne l'est pas dans la francophonie. Ce n'est pas parce que l'on retrouve, par exemple, des québécismes dans *La grammaire pédagogique* de Chartrand que l'on a vraiment contextualisé: le reste, ce sont aussi les règles du fonctionnement de la langue française, je ne vois pas de différence fondamentale. Dans ce sens-là, notre recherche sur la contextualisation dans ces grammaires a été décevante, car on n'a pas constaté un effet du contexte sur les grammaires; le modèle français s'impose dans les grammaires de la francophonie. Ce qui n'est pas le cas dans des pays qui ne sont pas francophones: il y a des exemples intéressants de grammaires du français conçues en Italie, en Espagne ou dans d'autres pays où l'on voit une prise en compte de ce contexte linguistique. Mais ailleurs, c'était moins frappant, comme en Suisse, en Belgique, au Québec.

73. Le GRAC (Grammaires et contextualisation), constitué d'un réseau de groupes de recherche, est rattaché à l'UFR de DILTEC de l'Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.

74. J.-L. Chiss et J. David, « Les grammaires de référence dans la francophonie: contextualisations et variations », *op. cit.*

Mais cette contextualisation de la grammaire adopte, dans une certaine mesure, une approche contrastive. Peut-elle apporter des réponses au problème complexe de l'origine des erreurs et des difficultés en apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère ?

Il y a une dimension contrastive, mais tout n'y est pas réductible. Et je suis assez d'accord avec l'idée que les erreurs ne sont pas toutes des erreurs d'interférence entre la langue première et la langue cible, même s'il en existe de manière évidente. Les théories de l'erreur ont quand même complexifié les approches purement contrastives et interférentielles. Un des phénomènes qui ont tendance à démentir les approches se limitant aux interférences, c'est le fait que des apprenants de langues très diverses peuvent faire les mêmes fautes dans la langue cible. Donc, nous sommes face à un problème. Peut-être que le fait qu'ils font les mêmes fautes dans la langue cible correspond à une difficulté particulière du français; un des moyens de le vérifier est de voir si les natifs font aussi ces erreurs.

D'un autre côté, on sait très bien, depuis les théories de l'interlangue⁷⁵, qu'il ne faut pas figer la question des erreurs. Si l'on admet que les erreurs des élèves qui apprennent des langues étrangères manifestent l'existence d'une sorte de système transitoire entre la langue première et la langue cible, l'erreur prend une autre coloration. Elle peut être vécue comme une transition vers l'acquisition de la forme standard. Si l'on identifie les erreurs sans en chercher les causes, les progrès seront difficiles à atteindre. Mais tous les étudiants qui ont fait des thèses sous ma direction et qui ont traité des questions d'interférence ont vu que ce modèle explicatif à lui seul ne marche pas.

VOLET LANGUE ET INTÉGRATION

Vous avez conçu et organisé, avec James Archibald de l'Université McGill, un colloque international franco-qubécois sur *La langue et l'intégration des immigrants*, qui s'est tenu à l'Université Sorbonne nouvelle-Paris 3 et à l'Université McGill, à Montréal, en novembre et décembre 2005 et qui a donné lieu à la publication d'un ouvrage⁷⁶. Objet de débats, comme vous le signalez, cette problématique de la relation entre la

75. Sur la problématique de l'interlangue, consulter le numéro de *Langages* intitulé « Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère », n° 57, 1980.

76. J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants*, Paris, L'Harmattan, 2007.

langue et l'intégration sociale et professionnelle est particulièrement vivace et pertinente dans un contexte d'immigration comme celui du Québec. Les différentes contributions s'articulent autour de trois axes principaux : la dimension sociolinguistique, donc le contact des langues et des cultures, le rôle des politiques linguistiques et les perspectives didactiques de l'apprentissage de la langue d'accueil, le français.

Dans la conclusion de l'ouvrage, vous dressez tout un panorama d'orientations didactiques :

Qu'il s'agisse de la formation linguistique des adultes immigrés ou de l'acquisition de la langue d'accueil par les élèves nouvellement arrivés, les dispositifs spécifiques ont à conquérir leur pertinence et leur efficacité. Au-delà, c'est toute la didactique du français et des langues qui est concernée par l'émergence d'une conceptualisation de l'enseignement/apprentissage de la *langue seconde*⁷⁷, par la thématique de l'entrée dans l'écrit (liée à la problématique de la littératie), par les recherches sur le français comme langue de construction des connaissances, par la prise en compte, au sein de la compétence de communication, de la spécificité des interactions scolaires, par la nécessité de penser la tension entre le développement plurilingue (incluant les langues d'origine) et l'intégration qui passe nécessairement par la « maîtrise du français »⁷⁸.

On se dit en vous lisant qu'il y a là un vaste programme et que l'enseignement/apprentissage de la langue seconde y tient une place importante. Quel commentaire pouvez-vous apporter aujourd'hui sur votre propre conclusion ?

Dans les travaux que vous évoquez, j'ai entendu *langue seconde* dans l'acception de *langue d'accueil*. Il me semble qu'il ne s'agit pas, malgré la spécificité des démarches, d'un secteur autonome, mais d'un lieu carrefour où se trouvent posées des questions essentielles de la didactique des langues tant *maternelles* qu'étrangères, en particulier les enjeux liés à la relation entre langues et cultures et aux rapports entre cultures linguistiques et éducatives.

Les migrations obligent à faire face au politique en général et aux politiques linguistiques et culturelles en particulier. On voit bien que la didactique des langues, du français par exemple, en France ou

77. Nous soulignons.

78. J.-L. Chiss, « La problématique de l'immigration dans le contexte linguistique, éducatif et culturel français », dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants*, op. cit. p. 381.

au Québec, ne peut pas se réfugier dans la neutralité épistémologique. Elle a affaire avec des responsabilités axiologiques. La question des valeurs nous taraude jusque dans nos gestes professionnels.

Nous aimerions vous poser une question sur un sujet qui n'a pas trop votre faveur: elle porte sur le français sur objectif spécifique (FOS), le français sur objectif universitaire (FOU), le français langue universitaire (FLU), le français sur objectif académique (FOA), qui sont à la base de la conception de cours de mise à niveau destinés aux étudiants étrangers dans les universités francophones. Dans cette mouvance FOS, FOU, FLU, FOA⁷⁹, voyez-vous un risque de tomber dans une perspective «utilitariste» de la langue et de la culture⁸⁰?

C'est un peu exagéré de dire cela: si on parle du français sur objectif universitaire, on voit qu'il y a une ouverture sur la pluralité des disciplines – ce n'est pas la même approche que quand on parle de français de la médecine, de français de l'aéronautique, etc., qui est une approche plus (trop?) ciblée. Je pense que l'éventail de ce qui est traité ou de ce qui devrait être traité dans le FOU va aller au-delà, parce que l'on sera obligé d'enseigner des compétences d'ordre universitaire pour la production écrite, des compétences orales pour le maniement des exposés. Donc, ne soyons pas trop négatifs. En évaluant certains travaux d'étudiants du master 2 pour mon séminaire *Didactique des langues maternelles et étrangères*, ma première réaction est de dire qu'un cours de français sur objectif universitaire aurait permis de pallier les problèmes d'ordre formel, les problèmes de rhétorique, ou les problèmes de conception de ce qu'est un mémoire pour la grande majorité des étudiants.

Pour autant, le FOU n'est pas une branche de la didactique des langues. Pour moi, il s'agit – vous le dites – d'une mise à niveau, d'une aide méthodologique. Pour que ce soit une branche, il faut qu'il y ait des concepts; or il n'y a pas de concepts scientifiques dans le FOS, le FOU, etc. Il y a un public et corolairement des objectifs. Quelle est l'armature théorique? C'est celle de la didactique des langues. Mais si l'on nous dit qu'il s'agit d'une discipline à part entière, je ne peux pas ne pas être sceptique.

79. Pour un tour d'horizon de ces questions, voir L. Cadet, J. Goes et J.-M. Mangiante (dir.), *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Berne, Peter Lang, 2012.

80. Par exemple, J.-M. Defays, dans une conférence intitulée *Nouveaux rôles et responsabilités des enseignants de langue*, souligne ce risque dans un contexte de globalisation où «les langues et les cultures sont enseignées, apprises, évaluées dans une **perspective prioritairement utilitariste**» (XVII^e Congrès national de l'AMIFRAM [Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México], Cancun, 23-25 octobre 2014).

La maîtrise de la langue est l'une des principales conditions d'intégration pour les immigrants. Un aspect qui ressort, c'est que l'enseignement de la langue d'accueil se complexifie. Tant de paramètres sont interreliés : situation sociolinguistique des apprenants, contact des langues et des cultures, représentations sociales des langues, variété des stratégies et des styles d'apprentissage, etc. Face à cette complexité croissante, Christian Puren propose « une énergique remise en cause des approches communicative et interculturelle » et l'adoption d'une perspective « co-actionnelle co-culturelle⁸¹ ». Est-ce que l'on ne déstabilise pas ainsi l'enseignant de langue ?

Le petit aspect inquiétant de toute cette affaire, c'est que l'on habille avec des terminologies nouvelles des choses que l'on sait et que l'on connaît depuis longtemps. Dans cette fameuse **approche actionnelle** qu'a développée le Cadre européen commun de référence pour les langues, il n'y a rien de nouveau sur le plan théorique. Si la nouveauté, c'est de nous dire qu'avec la langue, et le langage en général, on agit, on le savait déjà. Si c'est une nouvelle méthodologie, quels sont les nouveaux référents théoriques ? On ne les voit pas, puisque l'essentiel des références théoriques a été puisé dans l'approche communicative. Où peuvent être les nouveautés ? Peut-être dans les objectifs, qui sont importants dans l'histoire des méthodologies. Je peux admettre que l'on nous dise : « Les langues étrangères ne servent pas qu'à communiquer, elles servent à travailler, à agir ensemble, à faire des études universitaires dans le cas des étudiants en mobilité, etc. » Je vois des changements, des inflexions par rapport à la question des publics et des objectifs qui pourraient être poursuivis, mais je ne vois pas en quoi cela produit une nouvelle théorie de l'apprenant ou une nouvelle théorie de l'objet, ou une nouvelle théorie de l'enseignant. Je veux bien, par exemple, que Christian Puren substitue *coculturel* à *interculturel*, mais il faudrait voir ce qu'il y a réellement derrière ces mots, parce que je ne suis pas convaincu.

Dans le même ordre d'idées, je discutais avec ma collègue Véronique Castellotti⁸², qui parlait d'une **alterdidactique**, d'une didactique de l'altérité. Bien sûr qu'en enseignant ou en apprenant des

81. C. Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, n° 3, 2002, p. 55-71, <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>>, consulté le 28 décembre 2015.

82. V. Castellotti, « Diversité(s), histoire(s), compréhension. Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n° 1, 2015, p. 293-331, <<http://acedle.org/old/spip.php?article4381>>, consulté le 27 mars 2016.

langues étrangères on se trouve face à des étrangers, à l'Autre! Je n'arrive pas à être convaincu, ni par *coactionnel* ni par *coculturel*. D'ailleurs, c'est vraiment curieux : on sous-estime les théoriciens de la communication et on raisonne comme s'ils n'avaient jamais pensé à tout cela, même depuis le schéma des fonctions du langage de Jakobson. La didactique des langues a clairement intérêt à se tourner vers les travaux des historiens et des anthropologues, vers ce qu'on appelle l'« histoire connectée » ou l'« histoire globale », pour ne pas poser abstraitement les questions liées à la différence des cultures et aux constructions identitaires des individus, avec le bénéfice du décentrement par rapport au point de vue occidental⁸³.

La remise en cause des approches communicatives serait due au fait qu'elles sont à leur tour « dépassées par l'évolution de la société ».

Dans l'approche communicative, on sait ce que l'on fait. Dans les méthodes de français langue étrangère, les enseignants savent, par exemple, que l'on parle d'une situation, que dans cette situation il y a des actes de langage, que les actes de langage sont marqués par des éléments lexicaux, grammaticaux, phonétiques, etc., et qu'il y a des supports de travail. Tandis que je ne sais pas ce qui se fait méthodologiquement dans une classe avec l'approche actionnelle. Les exemples donnés, on les connaît depuis longtemps : les jeux de rôles, la pédagogie du projet, la création d'une pièce de théâtre ensemble, l'organisation d'un voyage, etc. Mais nous le faisons déjà avec les élèves dans les classes il y a trente ans, pour donner, comme on dit, du sens aux apprentissages. Bref, je ne suis pas convaincu et je voudrais bien qu'on me fasse la démonstration contraire, voir le noyau de nouveauté, que je ne perçois pas.

83. On peut consulter à ce sujet l'introduction de C. Douki et P. Minard, « Histoire globale, histoires connectées : un changement d'échelle historiographique ? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 54, n° 5, 2007, p. 7-21.

Monsieur Chiss, nous vous remercions infiniment de nous avoir accordé cet entretien à la fois agréable et instructif, et nous aimerions vous donner le mot de la fin sur les perspectives dans le domaine de la didactique des langues, les défis qu'il lui reste à relever.

Je vous dirai, en un mot, que la recherche en didactique des langues se porte bien, que se développe une connaissance approfondie des contextes d'enseignement et d'apprentissage du français et des langues dans le monde, que les dimensions littéraires et culturelles reviennent au premier plan sans minorer les indispensables études linguistiques.

Pour ma part, je travaille actuellement sur la notion de contextualisation dans son acception plurielle, que je n'envisage qu'en relation avec la notion d'historicité. Je garde comme perspective l'idée de didactique *intégrée* des langues dans les contextes scolaires pour lutter contre tous les cloisonnements dont nous parlions au début. Nous n'avons pas besoin d'une refondation théorique, il faut simplement poursuivre avec rigueur les chemins que nous empruntons – ce qui ne signifie pas, au contraire, un abandon des débats qui traversent la discipline et auxquels, heureusement, nous n'apportons pas tous les mêmes réponses. Parce que, sans doute, nous ne posons pas exactement les mêmes questions.

*Toute langue doit être apprise bien plus par l'usage
que par les règles. Je veux dire qu'il faut l'apprendre
en l'entendant parler, en la lisant, en la copiant,
en faisant des essais d'imitation écrits et oraux,
le plus souvent possible.*

— J.A. Comenius,
La Grande Didactique, introduction et traduction
par J.-B. Piobetta, Paris, Presses universitaires de France,
1952, cité dans C. Germain, *Évolution
de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*,
Paris, CLE International, 1993, p. 96

ENTRETIEN AVEC CLAUDE GERMAIN

Réalisé par Djaouida Hamdani Kadri

Montréal, avril 2015

VOLET PARCOURS ET FORMATION

Claude, même abrégé, ton CV compte plus d'une cinquantaine de pages et témoigne d'un parcours d'une grande richesse de professeur et de chercheur. Tu détiens un doctorat de troisième cycle en linguistique, obtenu à l'Université d'Aix-Marseille, en France, et un Ph. D. en épistémologie de l'Université d'Ottawa, mais ta carrière a été consacrée essentiellement à la didactique des langues. Ta formation universitaire remonte au milieu des années 1960, alors qu'on ne parlait pas encore de « didactique ». Quel parcours as-tu suivi afin d'en arriver là ?

C'est en réfléchissant à mon parcours que je me suis graduellement rappelé comment je me suis intéressé à la didactique des langues. Je suis entré à l'Université de Montréal en 1962. En fait, au début, j'étais très attiré par la psychologie, par ce qui me semblait être une discipline scientifique, sérieuse. Plus précisément, j'étais surtout fasciné par la psychanalyse, qui était alors présentée comme une sorte de « science » nouvelle, une science d'avant-garde. Mais après m'être renseigné sur les exigences d'une formation en psychanalyse, en passant d'abord par une formation en psychologie, j'ai décidé de ne pas me lancer dans ce domaine, parce qu'en psychologie, à l'époque, il s'agissait surtout d'examiner le « comportement » des rats dans un laboratoire. C'était la période du béhaviorisme. Or je voulais travailler avec des êtres humains. Et c'est ce qui m'a fait changer d'orientation, même si j'avais déjà commencé à me préparer en lisant certains ouvrages de Freud.

Alors, qu'est-ce que j'avais comme option à l'époque ? Tous les étudiants qui n'allaient pas en sciences allaient soit en droit, soit en lettres. Le droit ne m'intéressait pas du tout. Restaient alors les lettres, qui étaient un domaine encore très obscur pour moi. Et surtout, comme on opposait habituellement les « sciences » et les « lettres », les lettres avaient une connotation plus ou moins négative, comme étant quelque chose de non scientifique, de peu sérieux, qui ne satisfaisait pas mon grand souci de « scientificité ». Les lettres devenaient donc mon second choix, en quelque sorte. Et en lettres, le seul véritable débouché « naturel » était... l'enseignement. Ce qui m'attirait quand même jusqu'à un certain point, dans la mesure surtout où je savais que je pourrais travailler avec des êtres humains. Je me suis donc inscrit, pour ma formation en pédagogie, à l'École normale supérieure de l'Université de Montréal, pour l'obtention de mon CAPES [certificat d'aptitudes au professorat de l'enseignement secondaire], centré essentiellement sur la psychologie de Piaget. De fait, il s'agissait d'une année supplémentaire de scolarité répartie sur trois ans, concurremment aux programmes offerts dans le

cadre de la licence ès lettres. J'ai opté pour une «licence libre», d'une durée de trois ans, constituée de quatre certificats, dont deux en histoire par intérêt personnel: l'un en histoire du Canada et l'autre en histoire moderne et contemporaine. Et c'est ainsi que j'ai eu le privilège d'étudier avec les plus grands maîtres historiens de l'époque, en particulier Maurice Séguin et Michel Brunet, à la source de tout le courant indépendantiste du Québec. J'ai alors été très attiré par la recherche en histoire. Quant à mes deux autres certificats, ils étaient en littérature française et en linguistique. Le certificat en linguistique était obligatoire. Mais, à l'époque, je ne connaissais même pas le mot *linguistique*.

Et il fallait que je travaille en même temps pour payer mes études, parce que les bourses d'études du gouvernement n'étaient pas suffisantes. Mais, pour obtenir un poste de professeur d'histoire, il aurait fallu que j'enseigne dans au moins quatre collèges classiques différents, alors que le domaine était déjà saturé. Au même moment, un ami, Louis Doucet, qui était déjà professeur de français, m'a obtenu un poste de professeur pour des cours du soir pour adultes. C'est donc ainsi que j'ai commencé ma carrière dans l'enseignement, comme professeur de français langue maternelle et d'histoire, de la septième à la dixième année, pendant quatre ans [de 1963 à 1967]. Dès 1964 – toujours pendant mes études à temps plein – on m'a aussi proposé d'enseigner le français langue maternelle en classe de «méthode» [l'équivalent de la dixième année] au collège où j'avais moi-même fait la majeure partie de mes études classiques.

À compter de 1965, on m'a également proposé de donner à des adultes de différentes nationalités des cours du soir en français langue seconde, à l'université. Et cette année-là, en 1965, il y a eu un poste à temps plein qui s'est ouvert au Collège militaire royal (CMR) de Saint-Jean, en banlieue de Montréal, où je devais enseigner le français langue seconde à de futurs officiers anglophones et le français langue maternelle ainsi que la littérature française du XVII^e siècle à de futurs officiers francophones. On m'a également offert d'enseigner à l'université, à l'École française d'été de l'année 1966, sans doute parce que j'avais suivi des cours en linguistique générale et en linguistique appliquée au niveau de la licence, mais probablement aussi parce que je venais d'entreprendre des études de maîtrise en linguistique, qui s'appelaient alors le DES [Diplôme d'études supérieures].

Voilà essentiellement comment a débuté ma carrière. Pour résumer, pendant mes trois années de licence à la Faculté des lettres et de CAPES à l'École normale supérieure (1962-1965) et mes deux années à la maîtrise, j'ai enseigné le français langue maternelle chez les jeunes

du secondaire, ainsi que le français langue maternelle, la littérature et l'histoire au collégial et chez les adultes, ainsi que le français langue seconde au collégial et chez les adultes. J'ai donc appris, relativement jeune, à cumuler plusieurs tâches.

Mais, à l'époque, quelle était la formation à suivre au Québec pour un futur enseignant de langue, de français langue seconde par exemple ? Qui étaient les précurseurs à l'époque ? La linguistique, alors en plein essor, était-elle la seule voie pour un futur enseignant de langue ?

Pour une formation en enseignement des langues, à l'époque, il fallait suivre des cours en linguistique générale et des cours en « linguistique appliquée ». Par exemple, à l'Université Laval, à Québec, la formation qui était donnée en linguistique était surtout orientée vers la linguistique guillaumienne, notamment avec le professeur Roch Valin. Pour la formation en didactique des langues, il y avait William F. Mackey, un spécialiste reconnu du bilinguisme qui avait également écrit une synthèse magistrale en « didactique des langues », intitulée *Language Teaching Analysis* (1965), traduite en plusieurs langues, y compris en français par son collègue Lorne Laforge, sous le titre, inspiré de la terminologie de Mackey, de *Principes de didactique analytique* (1972). À ce sujet, je crois qu'il faut mentionner que si le terme *didactique* a été répandu d'abord au Canada, bien avant la France, cela est dû à Mackey. Quant à Laforge, il était lui-même l'auteur d'un volumineux ouvrage, *La sélection en didactique analytique* (1972), largement inspiré des vues de Mackey, ouvrage que j'ai utilisé par la suite – en plus de la synthèse de Mackey – dans mes cours de maîtrise en didactique des langues, quand j'ai enseigné à l'Université d'Ottawa dans les années 1970. Mais il faut mentionner que, dans plusieurs cas, les professeurs de didactique des langues donnaient aussi des cours en linguistique. Donc, les limites étaient plutôt floues entre la linguistique générale et la linguistique appliquée.

À l'Université de Montréal, la formation en enseignement des langues impliquait également des cours en linguistique générale et en linguistique appliquée. En linguistique générale, il y avait un peu de tout, mais la plupart des cours étaient destinés à nous initier non seulement au structuralisme européen, notamment avec Saussure, mais aussi au structuralisme américain, notamment avec Bloomfield. Et l'un des cours obligatoires était donné par Jean-Paul Vinay, l'un des pionniers de la linguistique au Canada. Un hommage lui a d'ailleurs été rendu avec la publication, en 1979, de *Vingt-cinq ans de linguistique au*

*Canada – Hommage à Jean-Paul Vinay par ses anciens élèves*¹. Vinay, qui a été responsable de la version canadienne d'un dictionnaire bilingue français-anglais/anglais-français d'origine britannique, était un grand spécialiste de la traduction. Il était aussi mondialement reconnu comme l'un des deux auteurs (avec Jean Darbelnet, de l'Université Laval) d'un important ouvrage de traduction intitulé *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958). Vinay était un professeur extraordinaire, comme je n'en ai jamais connu, qui avait un très grand sens de l'humour. Il donnait vraiment le goût d'étudier la linguistique.

Quant aux autres matières, il fallait évidemment suivre des cours en morphologie et en syntaxe. Je me souviens en particulier d'un cours inspiré d'un linguiste français, Lucien Tesnière, considéré comme le fondateur de la «grammaire de dépendance», qui recourait à une représentation graphique à l'aide de stemmas, une sorte de préfiguration des arbres syntaxiques de la grammaire générative. Ce cours était donné par le père Ernest Richer, qui avait lui-même élaboré sa propre théorie linguistique largement inspirée des *Éléments de syntaxe structurale* (1959) de Tesnière, la «théorie des lieux linguistiques». Je me souviens également d'un cours consacré à l'étude de la langue dite «canadienne-française», donné par Gilles Lefebvre. Il y avait aussi des cours de phonétique, de stylistique et autres. Il est à remarquer que ce n'est qu'au niveau du DES que j'ai été initié à la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky, dans le cadre d'un cours dit de «psycholinguistique».

Pour la formation des futurs enseignants de langue, c'était plutôt la chasse gardée de Guy Rondeau, auteur d'une *Introduction à la linguistique appliquée*. C'était notre livre de chevet. Car la linguistique était appliquée à toutes sortes de domaines, comme la traduction, la terminologie, les mathématiques, l'enseignement des langues, etc. Mais, à dire le vrai, il y avait très peu de cours dans le domaine précis de l'enseignement des langues. Et Rondeau avait invité deux grands spécialistes français de l'enseignement des langues, Guy et Janine Capelle – eux-mêmes auteurs de manuels de langue, qui enseignaient à ce moment-là aux États-Unis, à l'Université du Michigan – à venir toutes les deux semaines donner des cours à l'Université de Montréal, pour traiter en particulier les notions de «sélection» et de «progression». De fait, avec le recul du temps, je me rends compte que les bribes de formation que l'on recevait étaient très orientées vers les manuels de langue. Il faut

1. Guy Rondeau et Jean-Paul Vinay (dir.), *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada: hommage à Jean-Paul Vinay*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1979. Voir entre autres le chapitre de C. Germain, «Trois grilles d'analyse des méthodes d'enseignement des langues: examen critique», p. 475-492.

dire qu'à cette époque Rondeau et Vinay travaillaient à l'élaboration d'une méthode d'enseignement du français langue seconde, *Le français international* (désignée comme la « méthode LFI »), niveaux I et II, publiée par la suite au Centre éducatif et culturel (Vinay a ensuite écrit le troisième niveau de LFI, qui est un manuel remarquable d'initiation à l'explication de textes et à la stylistique). Vinay avait fait la partie phonétique alors que Rondeau et nous, quelques étudiants, avons fait le reste : on nous apprenait surtout à fabriquer des « exercices structuraux » à l'américaine. Il faut dire que c'était une période d'engouement pour la nouveauté technologique de l'heure : les fameux laboratoires de langue et l'« enseignement programmé » (ou « machines à enseigner »).

En règle générale, ce qui est le plus frappant, c'est qu'à cette époque il n'y avait pratiquement aucun lien entre ce que nous apprenions dans les cours de linguistique générale et ce que nous apprenions dans les cours de linguistique appliquée. À l'Université de Montréal, il y avait un cloisonnement de ces deux domaines de formation.

Il y avait une formation à l'enseignement des langues, mais il n'y avait pas une discipline reconnue comme telle.

Je nuancerais. Je dirais qu'en linguistique générale nous recevions une certaine formation, même si elle était quelque peu éclatée. Tandis qu'en linguistique appliquée, c'étaient davantage des informations éparées qu'une véritable formation, sous le couvert d'une « discipline carrefour » que Rondeau appelait la « linguistique appliquée ». Et il n'était pas encore question de didactique des langues, à l'Université de Montréal. Par exemple, officiellement, mon mémoire de DES a été soumis à la Section de linguistique appliquée de la Faculté des lettres². Mais il n'existait pas de discipline reconnue comme telle, destinée spécialement à l'enseignement des langues. On peut alors dire que, dans les débuts, les deux grands maîtres, à l'Université de Montréal, étaient Vinay et Rondeau³.

2. Le mémoire est intitulé *Le français langue seconde, aspects de la conversation*. Il comprend quatre parties : les aspects psycholinguistique, psychologique, linguistique et didactique de la conversation. Il est à remarquer que Claude Germain utilise, vers les années 1967-1968, le terme *didactique* pour désigner les aspects « pratiques » de la classe de conversation.

3. On pourra consulter *Études de linguistique appliquée*, n° 75, 1989, numéro destiné à rendre hommage en particulier à trois Canadiens : Michael Canale (1949-1989), Guy Rondeau (1930-1987) et Hans Heinrich Stern (1913-1987). Il sera question de Stern plus loin dans cet entretien.

Et c'est probablement pour des raisons d'ordre pratique qu'au moment de poursuivre mes études de maîtrise, à compter de 1965, j'ai bifurqué vers ce qu'on appelle aujourd'hui la « didactique des langues » plutôt que vers la littérature française ou l'histoire. L'une de ces raisons est que l'on m'a demandé, ainsi qu'à quelques-uns de mes amis, d'expérimenter en salle de classe, dans mes cours du soir aux adultes à l'université, la méthode LFI de mes deux professeurs, Rondeau et Vinay, comprenant de nombreux exercices structuraux.

Exercices structuraux basés sur une conception béhavioriste de l'apprentissage de la langue. Tu rejetais cette conception parce que c'était très artificiel ?

Oui, mais le rejet a été graduel. C'était cela, mon grand questionnement. Et c'est ce qui m'a conduit au doctorat. Là, j'ai dû quitter le Collège militaire royal pour aller en France, en 1967, à la suggestion de Rondeau. À Aix-en-Provence, j'ai été très chaleureusement accueilli par Georges Mounin. Je lui ai soumis mon projet et il m'a dit, en substance : « Ce que vous voulez étudier, c'est le rôle de la situation dans le développement de la langue. » Moi, je n'avais pas vu tout cela. Évidemment, lui, il l'avait vu très vite, et c'est ainsi que ma thèse est devenue *La notion de situation en linguistique et son utilisation pour la construction de l'image dans l'enseignement des langues*⁴. Comme on était encore à l'époque du cloisonnement et de l'applicationnisme, la première partie de ma thèse traite de sémantique⁵ alors que la seconde vise à en tirer quelques « applications » en vue de la construction de l'image dans l'enseignement des langues.

Je travaillais donc avec Mounin, grand disciple d'André Martinet. Mounin était un linguiste sémanticien, un homme vraiment extraordinaire, que j'admirais beaucoup. L'un de ses nombreux ouvrages, *Les problèmes théoriques de la traduction*⁶, est un véritable traité de sémantique que j'ai lu et relu plusieurs fois. C'est un peu tout cela qui m'a encouragé à approfondir la sémantique dans le cadre plus général de la linguistique fonctionnelle de Martinet. J'ai d'ailleurs lu à peu près tous les autres écrits de Mounin, dont l'un, surtout, m'a fait « découvrir »

4. C. Germain, *La notion de situation en linguistique*, thèse de doctorat, Marseille, Aix-Marseille Université, 1970. La première partie a été publiée en 1973 aux Presses de l'Université d'Ottawa, sous le titre *La notion de situation en linguistique*. Cet ouvrage a aussi paru en anglais en 1979, sous le titre *The Concept of Situation in Linguistics*, Ottawa, University of Ottawa Press.

5. Cette partie est largement inspirée de L.J. Prieto, *Principes de noologie*, Berlin, The Hague Mouton, 1964.

6. G. Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.

les conceptions du philosophe allemand Ernst Cassirer sur les relations étroites entre langue et culture ainsi que son hypothèse sur la nature d'une langue. Pour Cassirer, la fonction de communication d'une langue, chère à Martinet, et la fonction d'expression de la pensée, chère à Chomsky, seraient en définitive des fonctions secondes, vraisemblablement dérivées d'une fonction plus fondamentale, à savoir: appréhender la réalité, « construire le monde des objets », tout en façonnant le monde du moi personnel. Autrement dit, le langage servirait fondamentalement non pas à « exprimer » des pensées préexistantes, mais à former la pensée et, partant, l'individu⁷.

Il faut aussi mentionner que, dès le début de son séminaire de doctorat, Mounin avait déclaré qu'on ne pouvait prétendre avoir une véritable formation en linguistique si l'on n'avait pas d'abord une solide formation en phonologie. À l'époque, je ne savais pas vraiment quelle était la différence entre la phonétique et la phonologie. Comme travail pratique, Mounin a alors proposé à tous les étudiants inscrits à son séminaire de faire la description « phonologique » d'un parler au choix. Comme je m'intéressais beaucoup au parler québécois, à l'été de 1968 je suis revenu au Québec pour la cueillette de mon corpus oral. Ma première année au programme de doctorat s'est donc soldée par la transcription et l'analyse phonologiques du parler d'un enfant québécois de dix ans. Sur le moment, je n'étais pas très heureux, car je me disais que cela n'avait rien à voir avec la notion de situation que je devais étudier; mais assez vite j'ai reconnu que Mounin avait tout à fait raison. Nous étions à l'époque du structuralisme, et la phonologie structurale était surtout redevable des travaux de Troubetskoï. Le concept de pertinence a constitué l'apport majeur de la phonologie, au point que par la suite, dans mes études en sémantique, j'ai tenté d'appliquer les principes et les techniques de la phonologie (comme la « commutation ») à la sémantique, en les adaptant afin d'en voir les limites. À l'époque, la linguistique était en plein essor et était considérée

7. L'article de Cassirer dont il est ici question est intitulé « Le langage et la construction du monde des objets », *Journal de psychologie normale et pathologique*, n^{os} 1-4, 1933, p. 18-45. Claude Germain signale qu'il a eu l'occasion de se référer explicitement aux vues de Cassirer lorsqu'il a collaboré, pendant trois ans (1990-1993), à une recherche empirique sur les effets d'une démarche pédagogique expérientielle, dans une perspective de bilinguisme/biculturalisme, auprès d'élèves sourds du secondaire recourant à la langue des signes québécoise (LSQ). Cette recherche a abouti à la publication d'un ouvrage fait en collaboration par M. Hillion, C. Germain, M. Deslongchamps et S. Laverdure (un enseignant sourd), intitulé *Les élèves sourds : style cognitif et éducation bilingue/biculturelle*, Québec, Université Laval, Centre international de recherche en aménagement linguistique, 1995.

comme la science mère des sciences humaines, comme une discipline modèle⁸. Je trouvais donc dans la linguistique la satisfaction de mon grand souci de « scientificité ».

Et c'est ainsi qu'en lisant les nombreux ouvrages et articles de Mounin j'ai développé une véritable passion pour la sémantique. Mais, parallèlement à cette formation en linguistique fonctionnelle, il me fallait parfaire ma formation dans le domaine de la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky, surtout après la parution, en 1967, de l'ouvrage synthèse de Nicolas Ruwet⁹. Et c'est pourquoi, avec quelques autres Québécois inscrits en France dans un programme de doctorat en linguistique, nous avons décidé d'étudier ensemble cet ouvrage ainsi que deux ouvrages de Chomsky : *Syntactic Structures* et *Aspects of the Theory of Syntax*¹⁰. Pour cela, nous nous réunissions une fois par mois. Et c'est ainsi qu'officiellement, dans les séminaires de doctorat et grâce à mes lectures, j'ai été formé à la linguistique fonctionnelle de Martinet, et qu'officieusement, grâce à mes rencontres informelles avec des amis, j'ai été formé à la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky. Voilà donc l'essentiel de ma formation en linguistique.

Entretemps, Rondeau avait quitté l'Université de Montréal et était devenu directeur du Département de linguistique à l'Université d'Ottawa, où il venait de créer l'Institut des langues vivantes/Center for Second Language Learning. En 1970, il est venu en France recruter des doctorants comme Raymond LeBlanc, alors à Grenoble, et moi, alors à Aix-en-Provence. Dès mon retour de France, à l'été 1970, et donc dès les débuts de ma carrière à l'Université d'Ottawa, j'ai été nommé directeur de l'École française d'été et chef du secteur de l'enseignement des langues, français et anglais – un énorme secteur¹¹. C'est

8. Par exemple, à l'époque, André Martinet a donné à l'un de ses articles le titre significatif suivant : « La linguistique peut-elle fonder la scientificité des sciences sociales? », *Bulletin du GERSULP*, 1976, fasc. 6, p. 3-14.

9. Il s'agit de son *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, qui donnait pour la première fois un aperçu général, en français, de ce qu'était cette nouvelle façon de concevoir la linguistique.

10. Berlin, The Hague Mouton, 1957, et Cambridge, MIT Press, 1965.

11. À l'époque, le Bureau des langues du gouvernement fédéral, à Ottawa, recrutait de très nombreux professeurs de langue seconde pour les adultes. La grande majorité de ces professeurs enseignaient le français (comme langue seconde), et leur formation, au cours des premières années du programme, était assurée par les représentants du CREDIF (Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français – Saint-Cloud, France).

alors que, en examinant le programme de formation du Département de linguistique, où j'avais ma charge d'enseignement, j'ai constaté qu'il n'y avait aucun cours de sémantique.

Le programme se limitait à quoi? Phonétique, phonologie? Syntaxe structurale? Histoire de la linguistique?

Oui, différents cours de cette nature. Mais il était impensable pour moi d'offrir de la formation en linguistique sans y intégrer une dimension sémantique. J'ai alors proposé de mettre sur pied un cours de sémantique, que l'on m'a confié. C'est ainsi que j'ai été impliqué en sémantique. Et comme je devais donner, ainsi que d'autres collègues, le cours d'introduction à la linguistique générale, j'ai constaté que, du côté des manuels, il n'y avait rien de satisfaisant en français pour les étudiants. Or à l'université bilingue d'Ottawa, plusieurs cours se donnaient aussi en français. Alors, Raymond LeBlanc et moi avons décidé d'écrire en français une série de six fascicules intitulés *Introduction à la linguistique générale*, qui ont été par la suite publiés aux Presses de l'Université de Montréal. Le premier fascicule est consacré à la phonétique et le deuxième à la phonologie.

Épistémologiquement, la différence pour moi était importante, parce que cela marquait le passage d'une « science de la nature », la phonétique, à une « science humaine », la phonologie. Les quatre autres fascicules sont : *La morphologie*, *La syntaxe*, *La sémantique* et *La sémiologie de la communication*. Donc, six petits fascicules avec, pour chacun, des cahiers d'exercices et un corrigé des exercices, ce qui représente 650 pages au total. Les étudiants aimaient ces petits fascicules parce que c'était écrit en français, dans une langue tout à fait accessible.

J'aimerais me permettre ici une petite anecdote qui me semble importante, car il s'agit d'un évènement qui a marqué un certain tournant dans ma carrière. Un jour, après avoir assisté à mon cours d'introduction à la linguistique générale, un professeur d'une autre faculté est venu se présenter et m'a dit : « Je suis Ghyslain Charron, professeur au Département de philosophie. Je sais que la linguistique, c'est important, je l'ai étudiée un peu et je voudrais me familiariser davantage avec cette discipline. » Par la suite, nous sommes devenus de très grands amis et nous avons même publié quelques articles ensemble sur la sémantique et sur l'épistémologie de la linguistique. Nous discutons beaucoup, et je lui posais des questions comme : qu'est-ce qu'une théorie scientifique? Quelles sont les limites, les frontières entre les disciplines? Parce qu'on commençait à parler de psycholinguistique, de sociolinguistique, etc. Ces questions ont été le fil conducteur de toute ma carrière, et elles le

sont encore. À l'époque, je m'intéressais aussi et surtout au concept de linguistique appliquée, parce que Rondeau, dans son ouvrage, avait écrit que c'était une « discipline carrefour », comme je le disais plus tôt. Je me demandais toujours : « Une discipline carrefour constituée d'un ensemble de disciplines, est-ce que cela constitue une discipline scientifique autonome ? Est-ce que la linguistique appliquée peut être une discipline scientifique ? » Et c'est ce questionnement permanent qui m'a amené à m'inscrire un peu plus tard, en 1982, au doctorat en épistémologie, au Département de philosophie de l'Université d'Ottawa, sur les conseils et sous la direction de mon collègue Ghyslain Charron. Auparavant, durant mon année sabbatique, en 1977-1978, j'avais rédigé mon ouvrage *La sémantique fonctionnelle*¹², dont le premier chapitre est intitulé « Introduction : quelques remarques d'ordre épistémologique ». Je combinais ainsi mes intérêts pour la sémantique et pour l'épistémologie.

Pour en revenir à mes activités à l'Université d'Ottawa, mes fonctions administratives étaient à l'Institut [des langues vivantes] alors que mes fonctions d'enseignement, au Département de linguistique, étaient au niveau du bac. J'enseignais alors la linguistique générale et la sémantique, tandis qu'à la maîtrise je donnais des séminaires en didactique des langues. À ce niveau, il s'agissait notamment d'explorer, à l'époque, les notions de sélection et de progression dans les manuels. Et à propos des manuels de langue, je disais, dans mes cours : « C'est un mal nécessaire : un mal pour les élèves, car le mode de progression linguistique des manuels va à l'encontre du mode de progression psychologique des élèves, mais une nécessité pour le prof, parce que si on lui enlève son manuel, il va le réinventer. » J'œuvrais donc en même temps en linguistique générale et en didactique des langues.

Et comme j'étais très intéressé par la recherche, dès mon arrivée à l'Université d'Ottawa en 1970, j'ai entrepris des recherches empiriques. En France, tout était passablement théorique, alors que, pour ma part, je voulais vérifier empiriquement mes conceptions théoriques. C'est pourquoi j'ai décidé de tester le contenu de la seconde partie de ma thèse. J'ai alors mené l'expérimentation de certaines images utilisées dans l'enseignement des langues. J'ai fait faire des images basées sur une langue artificielle inspirée de l'inuktitut¹³, pour être certain que les participants ne la connaissaient pas, afin de voir comment ils

12. Ouvrage publié en 1981 à Paris, aux Presses universitaires de France, puis traduit en espagnol sous le titre *La semántica funcional*, Madrid, Éditions Gredos, 1986.

13. Il s'agit d'une langue autochtone officielle parlée surtout par les Inuits dans l'un des trois territoires canadiens, le Nunavut.

interprétaient les images comparativement à des images de certains manuels courants de langue¹⁴. Et en plus, je donnais un séminaire sur l'histoire de l'enseignement des langues.

Est-ce qu'on employait déjà le mot *didactique* dans l'intitulé ?

Non, l'intitulé était plutôt : *Histoire et principes de l'enseignement des langues*. Il faut dire que, dans ce département, il y avait aussi Louis G. Kelly, qui venait de publier, en 1969, son volumineux *25 Centuries of Language Teaching*. Mais c'est à moi qu'on a demandé de donner ce cours-là, dès 1970, parce que Kelly passait six mois par année à enseigner en Angleterre et six mois à enseigner à Ottawa. On m'a donc confié ce cours, pendant son absence, en raison de mes intérêts connus pour l'histoire. Et cette combinaison, pour moi, histoire et enseignement des langues, était très heureuse. À ce moment-là, j'ai d'ailleurs réuni l'ensemble des travaux pratiques de mes étudiants sous la forme d'un petit fascicule photocopié, dans lequel j'avais moi-même écrit un texte : « L'étude scientifique du langage : Harold E. Palmer (1877-1949) ». Parmi les travaux de mes étudiants d'alors – en 1971 – on trouvait des textes sur différentes périodes de l'enseignement des langues, en fonction des intérêts de recherche de chacun. On peut donc déjà voir, un an après le début de ma carrière à l'Université d'Ottawa, mon grand intérêt pour une combinaison de l'histoire et de la didactique des langues, ainsi que pour la recherche empirique.

Mais ce n'est que beaucoup plus tard, en 1993, que tu as publié *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*¹⁵.

Oui, beaucoup plus tard, quand je suis arrivé ici, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Mais entretemps, cet intérêt pour l'histoire ne s'était vraiment pas démenti. À preuve : à la fin de mon année sabbatique, je me suis permis une année de congé sans solde afin de me consacrer entièrement à des recherches dans les archives sur place, car j'avais fait le projet d'écrire une histoire de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec¹⁶. Pour cela, j'ai également consulté les archives à Ottawa, à la Commission scolaire des écoles catholiques de

14. Pour un aperçu des résultats, consulter l'article « L'image dans l'apprentissage des langues », *Communication et langages*, n° 29, 1976, p. 51-68. Accessible au <http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1976_num_29_1_4274>, consulté le 27 mars 2016.

15. Paris, CLE International, 1993.

16. Claude Germain a obtenu une subvention pour le projet de recherche « Histoire de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec », projet qui a donné lieu à quelques publications dont l'ouvrage de Perrault cité plus loin.

Montréal (CÉCM)¹⁷, à l'Université du Québec à Trois-Rivières et dans plusieurs établissements scolaires. J'ai entrepris d'explorer tout cela : les premières écoles où on enseignait l'anglais comme langue seconde au Québec, d'où venaient les professeurs, comment ils étaient formés, comment on enseignait l'anglais, ce qu'on exigeait pour occuper un poste de professeur d'anglais langue seconde, etc. C'est ainsi que j'ai découvert que le premier manuel d'anglais langue seconde au Bas-Canada avait été écrit à Québec par Joseph-François Perrault¹⁸.

Tu le mentionnes d'ailleurs dans ton livre.

Oui. C'était le premier manuel d'anglais langue seconde dans tout le Canada. Toujours cet intérêt pour l'histoire. Puis, par un concours de circonstances, je suis revenu habiter à Montréal. J'ai quitté l'Université d'Ottawa pour occuper le poste de responsable du Programme de perfectionnement des maîtres en français (ou PPMF) au primaire, en langue maternelle, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Et comme je devais enseigner à des professeurs de français ayant parfois plusieurs années d'expérience, j'ai demandé une autorisation spéciale pour aller enseigner deux ou trois jours par semaine en français langue maternelle au primaire, plus précisément en quatrième année, c'est-à-dire à des élèves de neuf ans environ, car je n'avais acquis aucune expérience à ce niveau et je voulais jouir d'une certaine crédibilité auprès des enseignants. Je me suis donc grandement intéressé, pendant six ans, aux rapports étroits entre l'enseignement du français comme langue maternelle et comme langue seconde ainsi qu'à l'évaluation de la communication écrite au primaire¹⁹. Il faut dire qu'au niveau de la maîtrise et du doctorat, j'étais encore sollicité pour diriger des recherches en langue seconde, compte tenu surtout de ce que j'avais déjà écrit sur le sujet. À noter qu'à l'époque, à cause notamment du récent avènement

17. Claude Germain s'est particulièrement intéressé à l'étude de *L'anglais langue seconde à la CÉCM : les 50 premières années [de 1846 à la fin du XIX^e siècle]* – titre de sa communication présentée au 8^e Congrès de la SPEAQ (Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec), Québec, 1980.

18. C. Germain, « Joseph-François Perrault, auteur du premier manuel (1823) d'enseignement de l'anglais, langue seconde, rédigé au Bas-Canada (Québec) », *Documents*, n^o 11, juin 1993, p. 25-36.

19. C. Germain, « Langue maternelle et langue seconde : le concept d'obstacle pédagogique », *Le français dans le monde*, n^o 177, mai-juin 1983, p. 27-30. Quant aux recherches de C. Germain sur l'évaluation, elles ont abouti à la publication d'un ouvrage en deux tomes, écrit en collaboration avec R.-È. Lapointe, *L'évaluation de la communication écrite au primaire*, vol. 1 : *Élaboration d'une grille*, et vol. 2 : *Grille et guide d'utilisation*, Montréal, Éditions du Réseau U et Centre de diffusion, PPMF primaire, Université de Montréal, 1985.

de l'approche communicative, on assistait à une véritable période d'effervescence intellectuelle dans le domaine de la didactique des langues. C'est d'ailleurs à ce moment, au début des années 1980, qu'un groupe de collègues et amis a fondé, de manière informelle, le Centre d'études sur la pédagogie de la communication en langue seconde (CEPCEL), qui avait pour objectif de s'interroger sur les caractéristiques d'une véritable pédagogie communicative, pouvant aller de pair avec un contenu dit communicatif fondé sur l'analyse des besoins langagiers de l'élève, transformés en fonctions langagières²⁰.

Pendant ce temps, je continuais à suivre des séminaires de maîtrise et de doctorat dans le cadre de mes études doctorales. Puis, cette scolarité terminée, vint le temps d'entreprendre ma seconde année sabbatique. C'est alors que j'ai été admis à la prestigieuse Université Stanford, en Californie. C'est là que j'ai rédigé ma seconde thèse de doctorat, pendant deux ans, en anglais, parce que mon tuteur à Stanford, Dennis Phillips, ne lisait pas le français. Le titre de cette thèse : *Epistemic Individuality in the Study of Education*. Deux ans plus tard, je suis revenu, mais pour occuper un nouveau poste, cette fois au Département de linguistique et de didactique des langues, à l'UQAM. Puis, deux ans après mon retour, j'ai soutenu ma seconde thèse de doctorat à l'Université d'Ottawa, en 1989, dix-neuf ans après la première.

Si je tiens à mentionner cela, c'est parce que mon séjour à Stanford a été LE point tournant dans ma carrière. Deux années de lectures approfondies dans le domaine de l'éducation, dans une perspective épistémologique. À Stanford, j'ai laissé complètement de côté les domaines de la linguistique et de l'enseignement des langues pour ne m'intéresser qu'à l'éducation. Parce que je me disais qu'enseigner et apprendre les langues devait certainement relever en grande partie de l'éducation et non seulement de la linguistique.

Pourquoi Stanford ? Les recherches et l'enseignement dans le domaine de l'éducation y étaient particulièrement avancés ?

Oui, grandement. Il faut dire que Stanford compte encore parmi les trois ou quatre universités américaines les plus prestigieuses dans le domaine de l'éducation : tout un édifice y est consacré à la recherche

20. Pour plus de détails sur cette période effervescente, consulter l'article de C. Germain « L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XX^e siècle (au Canada) », *La revue de l'AQEFLS*, vol. 25, n° 2, 2005, p. 62-72, dans lequel on trouve notamment la liste des dix membres fondateurs du CEPCEL.

en éducation²¹. Fait à mentionner : on exigeait que toutes les thèses de doctorat en éducation aient une composante épistémologique, ce qui est tout à fait remarquable.

C'est à cette époque qu'a été publié le prestigieux troisième *Handbook of Research on Teaching* (1986), sous la direction de Lee S. Shulman, dont le texte d'introduction, d'une centaine de pages, a été d'une grande importance dans mon orientation future : « Paradigms and research programs in the study of teaching²² ». Shulman m'avait d'ailleurs invité à participer à l'occasion, comme observateur, à l'un de ses groupes de recherche. Une expérience inoubliable. Je prenais surtout conscience de l'importance de la manière d'enseigner, et non seulement de la matière à enseigner.

VOLET APPORT DE LA LINGUISTIQUE

Pour revenir à ta formation, que t'a apporté la linguistique dans tes recherches et ton enseignement comme didacticien du français ?

La linguistique m'a apporté au moins trois enseignements. Cela semble peu, mais ils sont fondamentaux : ce sont les concepts de *pertinence*, de *registre de langue* et de *structure/système*.

Le concept de pertinence est à la base des analyses phonologiques de Troubetskoï, comme je le disais plus tôt. Quand je dirigeais des thèses, je disais aux étudiants que l'un de mes deux critères de base était la pertinence. Par exemple, souvent, je leur demandais : « Est-ce que c'est pertinent, essentiel pour ton sujet ? C'est quoi, ton fil conducteur ? Ce que tu écris est peut-être intéressant en soi, mais ce n'est pas pertinent ici ; tu feras une autre thèse sur ce sujet, tu écriras un article ou tu feras une recherche là-dessus. Pour le moment, tu dois mettre cela de côté. »

Un autre concept qui a été déterminant pour moi est celui de structure/système. Cela m'a permis de comprendre, notamment avec Saussure, que dans une langue, certes, les unités sont importantes, mais ce qui est le plus important, ce sont les relations entre ces unités. Autrement dit, une unité est ce que les autres ne sont pas. Et cela m'a servi pour la suite de mes recherches, comme on le verra probablement plus tard au cours de cet entretien.

21. Le CERAS Building (Center for Educational Research at Stanford).

22. Texte paru dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan, 1986, p. 3-36.

Enfin, un autre concept qui a été fondamental pour moi, et qui vient de la linguistique, est celui de registre de langue. De fait, je préfère recourir au concept relativement neutre de registre de langue plutôt qu'à celui de niveau de langue, qui me semble normatif car il réfère à quelque chose de supérieur et d'inférieur. Et comme j'ai transposé ce concept en didactique, j'ai suggéré l'expression *registre didactique*, expression qui a été reprise par la suite – sans qu'il me cite, toutefois – par un professeur de la Sorbonne. Je considère qu'il s'agit toujours d'un concept prometteur.

J'ai noté justement que, dans l'un de tes articles où tu énonces une dizaine de principes, il y a ce principe de registre.

Oui. Dans mon article «Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée», je me situe dans la perspective du rationalisme critique poppérien et j'énonce une série de onze principes ou énoncés hypothétiques suivis, dans certains cas, de leurs corolaires, de manière à jeter les bases de ce qu'on appelle une «axiomatique» de la discipline²³.

Quand on connaît un peu ton parcours, on s'étonne que tu aies fait le choix au départ de la linguistique fondamentale, d'autant que tu étais impliqué dans l'élaboration et l'expérimentation de la méthode *Le français international*. C'était durant les années 1970. Était-ce déjà une forme de rejet ou de méfiance par rapport à un certain «applicationnisme», décrié par la suite par les didacticiens du français?

En fait, ce n'est pas nécessairement un choix, au départ, de l'une ou de l'autre. Tout cela s'est fait en même temps, et une chose est certaine: ce n'est pas par rejet de l'applicationnisme, parce qu'au début je le pratiquais moi-même. La preuve en est que, dans ma thèse en linguistique, la première partie est théorique, la deuxième partie est appliquée. Et ce n'est qu'au fil des ans que j'ai peu à peu remis en cause ce principe. Par exemple, j'ai examiné de près la question de l'implicationnisme, pour reprendre le terme de Galisson, qui consiste à partir de la pratique pour aller vers la théorie en vue de déterminer les contenus et les modes d'interventions didactiques. Mais cela ne me satisfaisait pas davantage.

23. Article publié dans la *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 3, n^{os} 1-2, 2000, p. 23-33. Concernant l'axiomatisation des disciplines, consulter l'ouvrage de R. Blanché, *L'axiomatique*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

Il y avait tout un débat sur l'applicationnisme versus l'implicationnisme, et sur les types de relations entre théorie et pratique.

Oui. En 1994, j'ai d'ailleurs écrit un article intitulé « Implications or applications versus relevancy of linguistics to second language teaching²⁴ ». Je ne voulais pas faire comme Galisson – pour qui, par ailleurs, j'ai beaucoup de respect, c'est un bon ami. Mais à un moment donné, il a rejeté *complètement* la linguistique, parce que la linguistique béhavioriste a fait beaucoup de tort à la didactique des langues. Mais ce n'était pas une raison pour la rejeter totalement comme il l'a fait. Pour ma part, ma conviction est la suivante: nous avons besoin de certains concepts de la linguistique, de la psychologie, de la sociolinguistique, de l'éducation, de la docimologie, de tout cela. Partons des problèmes de terrain et allons chercher ce qui, dans chacune des disciplines ou sciences, est *pertinent* pour contribuer à la résolution des problèmes pratiques identifiés au départ. C'est très différent de l'applicationnisme – en fait, c'est l'inverse – ou même de l'implicationnisme, car il ne s'agit pas, pour moi, de déterminer des contenus et des modes d'interventions didactiques. Ce qui fait que je ne rejette pas en bloc la linguistique²⁵. Mais il y a certes beaucoup de notions que l'on tenait pour acquises en linguistique qui ne servent plus en didactique des langues. Pourquoi? Parce qu'avec le temps on a vu que cela n'avait aucune pertinence. Par contre, nous avons besoin de certains concepts qui nous viennent de la linguistique, notamment de la phonétique, de la prosodie, et ainsi de suite. Comme je le disais plus tôt, le concept de pertinence a été très important pour moi.

C'est en sémantique que tu publies. Pourquoi la sémantique? E. Benveniste a une jolie phrase à ce sujet: il dit qu'elle « nous introduit au domaine de la langue en emploi et en action²⁶ ». C'est donc la langue en situation, en emploi, en action qui t'intéresse?

Oui, c'est ce que je voulais faire, c'est ce qui m'intéressait le plus – notamment le concept de situation, que j'ai exploré dans ma thèse de doctorat en linguistique. Cela rejoint bien la conception de Benveniste.

24. Article publié dans la *Revue de l'ACLA*, vol. 16, n° 2, 1994, p. 39-48.

25. Dans de nombreuses universités américaines, dont l'Université Stanford, on trouve maintenant des programmes de formation intitulés *Educational Linguistics*, qui visent notamment à intégrer la linguistique et l'éducation.

26. *Problèmes de linguistique générale*, vol. 2, Paris, Gallimard, 1974, p. 224.

Tu as donc publié en 1981 un ouvrage, *La sémantique fonctionnelle*, dans lequel tu faisais une analyse des concepts de champ sémantique et de trait distinctif ou trait de sens. Tu t'inscris dans le courant fonctionnaliste de Martinet. Quel regard portes-tu aujourd'hui sur ta propre analyse, qui consistait à déconstruire le sens d'un mot en traits distinctifs ?

Il faut dire que c'était l'époque du structuralisme, qui, je le reconnais, avait ses limites. Mais la sémantique à laquelle je m'intéressais n'était pas étroitement et exclusivement structurale. Mon objectif était d'explorer la sémantique structurale, mais d'un point de vue fonctionnaliste, comme l'indique le titre de mon ouvrage. Par la suite, j'ai d'ailleurs appliqué cette approche au concept de siège en France et au Québec. J'ai fait faire 101 illustrations de différents termes que j'ai testées empiriquement.

Bernard Pottier avait déjà fait cela, non ? Il avait posé la notion de champ sémantique et les principes d'une analyse sémique basée sur le sème comme trait minimal de signification.

Oui, mais Pottier n'avait fait porter son analyse que sur une dizaine de termes, si je me souviens bien, et il n'avait mené aucune étude empirique. Mounin aussi avait déjà appliqué ce genre d'analyse sémique, notamment aux domaines conceptuels de l'habitation et des animaux domestiques²⁷. Pour ma part, j'ai fait porter l'une de mes analyses sur une centaine de termes, tous illustrés, servant à désigner différentes sortes de sièges afin de voir, par enquête auprès de jeunes locuteurs de la France et du Québec, ce qu'il en était de ces termes. Et dans mes recherches empiriques, j'ai fait de petites découvertes intéressantes. Prenons le mot *fauteuil*, par exemple. Je me suis rendu compte qu'au Québec et en France, le sens n'était pas vraiment le même. Pourquoi ? Parce que les traits de sens sont différents. Au Québec, le trait « confort » remplace en quelque sorte les traits « avec bras et sans bras » qu'on trouve chez Pottier.

Ce n'est qu'un exemple ; ce que cela m'apprenait surtout, c'étaient les limites de l'analyse sémique. Elle donne des résultats intéressants seulement pour un noyau de termes, comme ce qu'a utilisé

27. Le texte en question de Pottier : *Recherche sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*, vol. 2 : *Publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Nancy*, Nancy, Université de Nancy, 1963. Les deux articles de Mounin : « La structuration du lexique de l'habitation », *Cahiers de lexicologie*, vol. VI, n° 1, 1965, p. 9-24 ; et « La dénomination des animaux domestiques », *La linguistique*, n° 1, 1965, p. 31-54. Ces deux articles ont été reproduits dans l'ouvrage de Mounin, *Clefs pour la sémantique*, Paris, Seghers, 1972, p. 103-129 et p. 130-164.

Pottier. Mais pour ma part, sur les 101 termes analysés, je me suis rendu compte qu'il n'y en avait qu'une douzaine qui étaient reliés par des traits de sens distinctifs. Alors, qu'est-ce qu'on fait des autres termes, dont Pottier ne parle pas? Comme on le sait, dans la phonologie de Martinet, la très grande majorité des phonèmes forment un réseau, et il n'y a que deux phonèmes, le *l* et le *r*, qui sont « hors corrélation ». Or en sémantique du mot, il semble bien que ce soit l'inverse. La très grande majorité des termes n'appartiennent pas à un réseau fermé. C'est pour cela que j'ai exploré d'autres façons de regrouper les mots « hors corrélation », en recourant, par exemple, à la notion de point de vue : du point de vue de la matière, du point de vue de la fabrication, du point de vue du confort, etc. Et c'est afin de voir comment le tout est structuré, en m'inspirant à la fois de la phonologie et surtout du concept de point de vue, que j'ai exploré différentes méthodes, comme celles de Martinet, de Pottier, de Coseriu et de quelques autres, en faisant ressortir les mérites de chacune mais aussi leurs limites. Cela a marqué la fin de mes analyses en sémantique, que Martinet à l'époque désignait plutôt comme l'« axiologie²⁸ ». Qu'est-ce que j'en pense maintenant? C'était l'époque structurale et fonctionnelle. C'est bien, c'est un acquis. Mais on en est sorti.

Cela m'amène à dire que, de nos jours, je m'oriente plutôt vers les neurosciences, plus particulièrement du côté de la neurolinguistique; c'est ce qui m'a conduit vers la linguistique cognitive. Plutôt que de me concentrer sur le *mot*, je m'intéresse maintenant davantage à la *syntaxe du mot*, aux propriétés grammaticales *implicites* du mot. Lors de la journée d'étude que tu as organisée en mai 2013²⁹, j'ai présenté pour la première fois une conception du mot qui est inspirée étroitement de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis, en faisant la distinction entre *vocabulaire* et *lexique*³⁰.

28. La distinction *sémantique/axiologie* (l'axiologie étant l'étude des valeurs signifiées) est inspirée du doublet *phonétique/phonologie*. Voir A. Martinet, « Sémantique et axiologie », *Revue roumaine de linguistique*, vol. 20, fasc. 5, 1975, p. 539-542. Pour plus de détails à ce sujet, consulter l'article de C. Germain écrit en collaboration avec G. Charron, « La distinction entre sémantique et axiologie : quelques implications », dans M. Mahmoudian (dir.), *La linguistique fonctionnelle : débats et perspectives*, Paris, Presses universitaires de France, 1979, p. 261-270.

29. Journée d'étude organisée à l'École de langue de l'UQAM et intitulée *Que savons-nous de la compétence lexicale en langues seconde et étrangère?*.

30. L'ouvrage en question de M. Paradis, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins, 2004. Le titre de la présentation était « Conception de la *compétence lexicale* dans l'approche neurolinguistique (ANL) ».

Tu te démarques donc de la conception selon laquelle le lexique relèverait de la langue alors que le vocabulaire relèverait de la parole. Selon toi, le vocabulaire serait relié à la mémoire déclarative et relèverait des connaissances explicites, alors que le lexique serait intériorisé et relié à la mémoire procédurale.

Oui, effectivement. Les propriétés grammaticales des noms, les propriétés grammaticales des verbes, etc. relèvent de la mémoire procédurale, siège des « habiletés » non conscientes, alors que le vocabulaire, en surface, est dans la mémoire déclarative, siège du savoir explicite ou de la connaissance consciente des faits. À l'heure actuelle, je fais donc un lien avec les sortes de mémoire, ce qui a beaucoup d'importance pour l'enseignement, dans la mesure où on ne peut pas enseigner de la même façon ce qui est non conscient et ce qui est conscient. Ce qui est non conscient ne peut que *s'acquérir*, mais ce qui est conscient peut *s'enseigner*, c'est-à-dire *être appris*. On sait que, au Québec, c'est parfois le vocabulaire qui est différent de celui de la France. Par exemple, alors que les Français parlent de *myrtilles*, nous, au Québec, on parle de *bleuets*; mais, en France, le *bleuet* est une petite fleur bleue. Et parfois, c'est le lexique qui est différent. Par exemple, au Québec, on féminise des mots comme *avion*, *autobus* et *ascenseur*. En parlant de l'avion, on dit qu'ELLE atterrit. En parlant de l'autobus ou de l'ascenseur, on entend souvent: « Qu'est-ce qu'ELLE fait qu'ELLE n'arrive pas? » C'est l'une des différences entre le Québec et la France: on a souvent un même vocabulaire, mais un lexique différent, avec des propriétés grammaticales différentes – en l'occurrence, le genre masculin ou féminin.

Pourquoi féminise-t-on certains noms au Québec ?

Je ne sais pas, je n'ai pas fait d'études là-dessus. Mais je soupçonne que la différence s'explique non seulement par des raisons linguistiques – des mots qui commencent par des voyelles – mais aussi par des raisons historiques, sociologiques ou socioculturelles. Quoi qu'il en soit, c'est en explorant la linguistique cognitive que j'ai constaté que l'on reconnaît maintenant qu'il y a une espèce de « syntaxe du lexique », que les mots sont dotés d'importantes propriétés grammaticales. Autrefois, j'ai traité du mot sur le plan du structuralisme fonctionnel, sans tenir compte de ses propriétés grammaticales. Maintenant, je me situe sur un autre plan. J'en suis donc là.

Ton analyse structurale se faisait sur le plan paradigmatique, mais en grammaire cognitive c'est le plan syntagmatique et l'approche holiste qui sont privilégiés. Le concept de monosémie est rejeté. Cela rejoint

la conception de Vygotski et d'autres³¹, selon laquelle la signification du mot est une potentialité et son sens – dynamique et variable – est tiré du contexte.

Oui, tout à fait. À cause du contexte phrastique. C'est comme si j'avais quitté le domaine dans les années 1990, disons, pour mieux y revenir il y a deux ou trois ans par un autre biais, celui du cognitivisme, parce que c'est mon orientation actuelle. Alors, je suis en train de boucler la boucle avec la sémantique.

Tu boucles la boucle, d'autant plus que Saussure, le père du structuralisme, dit que le tout vaut par les parties et que les parties valent par le tout. Donc, cet aspect holiste était déjà là. Cela conclut le volet sur l'apport de la linguistique.

VOLET APPORT DE L'ÉPISTÉMOLOGIE

Et pour l'apport de l'épistémologie ?

Du côté de l'épistémologie, les apports ont été nombreux. Le premier apport, je dirais que c'est une vision de la science fondée sur le concept d'objectivité. C'était un peu mon obsession : *qu'est-ce que l'objectivité scientifique ?* Ce concept peut varier, et faire varier la vision que l'on a de la science. Beaucoup ont implicitement une conception « absolutiste », si je peux employer ce terme, de l'objectivité. Mais j'ai surtout compris l'importance de relativiser, en évitant le piège du relativisme total. Cela m'a donc fourni quelques critères de scientificité, une vision de la science.

Un deuxième apport est la notion de point de vue, dont il a été question plus tôt. Cette fois, le concept vient surtout d'un philosophe français, Gilles-Gaston Granger, qui enseignait d'ailleurs à Aix-en-Provence pendant que j'y étais : avoir un point de vue sur les choses, c'est recourir à une perspective spécifique³². Je me souviens d'une étude de Granger sur la conception de la science chez Aristote qui montrait que, contrairement à ce que certains spécialistes aristotéliens

31. Voir O. Ducrot, par exemple, qui écrit dans *Le dire et le dit* (Paris, Éditions de Minuit, 1984, p. 50) : « La description sémantique doit donc être considérée comme une fonction mathématique qui produit des valeurs différentes selon les arguments qu'on lui associe. [...] Le sens d'un mot, pour nous, n'est rien d'autre que le moyen de prévision de l'effet de sens. »

32. G.-G. Granger, *Essai d'une philosophie du style*, Paris, Armand Colin, 1968.

croyaient, il n'y avait pas de contradiction interne chez Aristote. C'est tout simplement qu'il changeait parfois de point de vue, et selon celui qu'il adoptait sur la question abordée, c'était cohérent³³. C'est ce concept, comme on l'a vu, qui m'a surtout servi dans mon ouvrage sur la sémantique fonctionnelle.

Un troisième apport est le concept de cohérence. Comme j'ai dû suivre des cours de logique, dans le cadre de ma scolarité de doctorat en philosophie, j'ai été particulièrement sensible à l'importance de la cohérence. Concrètement, par exemple, pendant mes directions de mémoires ou de thèses, je disais : « Une fois que tes concepts paraissent être pertinents, il faut une manière de les organiser, il faut trouver une cohérence. » C'est que je trouvais souvent des incohérences entre le cadre théorique, l'analyse et l'interprétation des données. Je faisais des remarques comme ceci : « Les concepts que tu as développés dans ton cadre théorique, tu ne les utilises pas du tout dans tes interprétations. C'est une incohérence. Tu as introduit des nouveaux concepts qui ne servent à rien. » Il y avait à la fois une dimension épistémologique, notamment dans le concept de cohérence, mais également une dimension linguistique dans le concept de pertinence, comme on l'a vu plus tôt.

Un autre enseignement que je tire de mes études en épistémologie est cette idée, formulée par le philosophe français Jean-Claude Pariente, que toute discipline scientifique se doit d'être doublement autonome : autonomie du langage par rapport aux autres disciplines, mais aussi autonomie du langage par rapport au langage ordinaire ou « sens commun »³⁴.

Enfin, l'un des grands apports de mes études en épistémologie est la compréhension de la nécessité d'explicitier ses présupposés, c'est-à-dire d'accepter le principe que rien n'est évident en science.

Tu veux dire la rigueur ?

La rigueur, certes, mais surtout l'explicitation de ses présupposés. Par exemple, l'un de mes présupposés fondamentaux actuels est que la didactique des langues peut être envisagée sous deux angles complémentaires :

33. G.-G. Granger, *La théorie aristotélicienne de la science*, Paris, Aubier-Montaigne, 1976.

34. *Le langage et l'individuel*, Paris, Armand Colin, 1973. Il n'est pas sans intérêt de rappeler ici les propos du grand linguiste É. Benveniste (1969, p. 247) : « Une science ne commence à exister ou ne peut s'imposer que dans la mesure où elle fait exister et où elle impose ses concepts dans leur dénomination. »

en tant que discipline d'observation-description à caractère scientifique et en tant que discipline d'intervention à caractère professionnel. C'est un présupposé.

Un autre de mes présupposés fondamentaux est que faire acquérir et apprendre une langue seconde ou étrangère est *un but* et qu'enseigner est *un moyen*. Cela semble une évidence pour tout le monde. Mais il faut comprendre ici que je me situe dans le volet « intervention » plutôt que dans le volet « description » de la didactique des langues. Les conséquences de ce présupposé sont énormes, à partir du moment où on l'explicité : est-ce le moyen qui précède le but ou est-ce le but qui précède le moyen ? Pour moi, il importe de s'interroger d'abord sur les buts pour ensuite ajuster les moyens en fonction des buts. Cela signifie qu'il faut se diriger d'abord du côté de l'*appropriation* – acquisition et apprentissage – de la langue, qui va devoir être précisée, avant même de songer à une théorie de l'*enseignement*. Je dis ainsi pourquoi il faut commencer par une théorie de l'acquisition de la langue avant de parler d'une théorie de l'enseignement de la langue. On peut ne pas être d'accord avec mon présupposé, mais au moins, j'ai le mérite de l'explicité³⁵. C'est un exemple de ce que m'ont apporté, au fil des ans, ma formation en épistémologie ainsi que mon stage de deux ans à l'Université Stanford.

Enfin, j'aimerais rapporter un autre exemple concret montrant la vision critique que permet l'explicitation de ses présupposés : il y a une quinzaine d'années, on m'avait invité en France, à l'Université de Poitiers, pour participer à un colloque dont le titre était *Questions d'épistémologie en didactique du français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère*. Je devais faire sur place une critique des ateliers donnés. J'avais intitulé mon intervention, qui a été publiée par la suite : « Didactique du français et épistémologie : de la nécessité d'explicité ses présupposés³⁶ ». Ma première phrase était celle-ci, je cite : « J'aimerais débiter ma synthèse de l'atelier 1 par une boutade : y a-t-il un épistémologue dans la salle ? » Évidemment, il n'y en avait pas. Et pourtant,

35. Claude Germain apporte la précision suivante : « À la fin de mon article de 1994 intitulé "De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues" [*Bulletin de l'ACLA*, vol. 16, n° 2, p. 25-38], je semble soutenir la position contraire en affirmant qu'il n'est pas question de faire dépendre une théorie de l'enseignement d'une théorie de l'acquisition ou de l'apprentissage. Mais il faut comprendre que, dans cet article, je me situe alors non pas dans le volet "intervention", mais dans le volet "description" de la discipline, ce qui est tout à fait différent. »

36. Intervention parue dans *Les cahiers FORELL*, n° 15, 2000, p. 295-300.

la thématique proposée devait porter sur des « questions d'épistémologie ». J'ai alors voulu montrer toutes les conséquences qu'entraîne une absence d'explicitation de ses présupposés³⁷.

Tu as bien joué ton rôle. C'est un joli cas de « rupture épistémologique ». Pour terminer sur l'épistémologie, au cours d'une discussion, tu m'as dit que c'est Chalmers qui t'a le plus influencé.

Chalmers, le plus influencé? Non. C'est plutôt Karl Popper et son « falsificationnisme », dans le cadre de sa logique de la découverte scientifique, qui m'a beaucoup influencé. En gros, pour Popper, afin de contribuer au développement de la science, il n'y a pas grand intérêt à montrer qu'une théorie est vraie, car cela est une impossibilité. Mais, inversement, il est possible de montrer qu'une théorie est fausse. L'autre auteur qui m'a très grandement influencé, même plus que Popper, est certainement Thomas Kuhn, dans son ouvrage sur la *Structure des révolutions scientifiques*³⁸, qui est vite devenu ma bible épistémologique, si je peux recourir à cette expression, pour tout ce qui a trait à l'histoire de la science. Dans cette perspective, j'ai d'ailleurs déjà fait, récemment même, quelques communications sur la thématique suivante: « À quand la prochaine révolution en didactique des langues? »

Quant à Chalmers, je ne l'ai découvert que plus tard, au moment où je donnais des séminaires au programme de doctorat en éducation à l'UQAM; après 1987, après Stanford, donc. Je coanimais alors un séminaire sur l'importance de bien formuler et expliciter sa « problématique » dès le premier chapitre d'une thèse de doctorat: « Qu'est-ce qu'une problématique de thèse? Quel est son rôle? » Etc. Il y avait donc toute une dimension épistémologique. J'utilisais, pour les étudiants, le petit livre de Chalmers, *Qu'est-ce que la science?* . Au cours de ma scolarité de doctorat en épistémologie, j'avais étudié des auteurs comme Kuhn,

37. Dans « De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues » (*op. cit.*), C. Germain explicite également quelques autres de ses présupposés: 1) l'attitude scientifique s'oppose à l'attitude normative; 2) l'étude scientifique de l'enseignement des langues relève des sciences humaines; 3) les sciences humaines se caractérisent par la recherche de règles ou de tendances d'ordre culturel (par exemple, il n'est jamais question de lois de grammaire); 4) l'étude de l'enseignement des langues en lui-même et pour lui-même a préséance sur l'étude de l'enseignement des langues en rapport avec les disciplines connexes.

38. Version originale: *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962. La première version française est parue chez Flammarion en 1983 et la plus récente version française chez le même éditeur en 2008.

Popper, Feyerabend, Lakatos, Collingwood, Hempel, tous ces auteurs-là évidemment. Et Chalmers évoque clairement la plupart de ces auteurs, qu'il présente de manière très « pédagogique », si je puis dire.

VOLET HISTORIQUE

Tu as consacré tout un ouvrage à l'évolution de l'enseignement des langues³⁹. Sachant ta passion pour l'histoire, je comprends mieux maintenant. Tu y as analysé les approches ou méthodes en didactique des langues. Dans un volet historique annoncé déjà dans le titre, tu remontes à Sumer (l'actuel Irak), où s'est donné le premier enseignement d'une langue vivante. Alors qu'il existait déjà des ouvrages en anglais, que tu cites – Kelly, Titone, Larsen-Freeman, Richards et Rodgers – cette étude en diachronie était la première réalisée en français.

Il faut cependant rappeler que, parmi ces auteurs, seul Titone fait remonter cet enseignement à l'an 3000 avant notre ère, chez les Sumériens. Aucun des autres auteurs ne remonte aussi loin, et plusieurs ne traitent que de quelques méthodes ou approches. Par exemple, Larsen-Freeman ne mentionne rien de ce qui s'est produit avant la méthode grammaire-traduction. Quant à Richards et Rodgers, ils ne consacrent aucun chapitre entier ni à la méthode grammaire-traduction ni à la méthode directe. Ils ne font que mentionner brièvement ces deux méthodes dans leur chapitre d'introduction, à caractère historique. Kelly, de son côté, ne remonte qu'à l'Antiquité gréco-romaine.

Penses-tu que cet aspect historique, très documenté et accompagné d'extraits, entre autres de Comenius, de Montaigne, de Locke, de Gouin, devrait nécessairement être intégré dans la formation des futurs enseignants de langue ? Et si oui, que peut-il leur apporter ?

Non seulement il le devrait, mais c'est précisément pour cela que j'ai écrit cet ouvrage. De retour de Stanford, quand je suis arrivé à l'UQAM, en 1987, on m'a confié un cours intitulé *Les grands courants en didactique des langues*. Or, là encore, même scénario qu'à l'Université Ottawa une quinzaine d'années plus tôt : il n'y avait rien en français⁴⁰. Ce cours

39. C. Germain, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, op. cit.

40. C'est la raison pour laquelle Claude Germain a conçu et mis sur pied la collection « Le point sur... en didactique des langues », publiée à Montréal, au Centre éducatif et culturel. Il y a lui-même publié deux ouvrages : *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (1^{re} édition : 1991 ; 2^e édition : 1993) et *Le point sur la*

existait déjà avant mon arrivée et il était obligatoire pour tous les étudiants inscrits dans nos programmes de formation des professeurs de langue. J'ai donc commencé à rédiger quelques notes de cours pour mes étudiants; puis, quelques années plus tard, je me suis dit que, si je colligeais ces notes de cours, cela constituerait peut-être un ouvrage susceptible d'intéresser un public plus vaste. C'est donc ce que j'ai fait. Et le livre a été de fait recommandé à beaucoup d'endroits dans le monde où on enseigne en français dans des programmes de formation des professeurs de langue. En classe, dès le premier cours, je demandais: «Depuis quand enseigne-t-on les langues en milieu institutionnel scolaire?» Les plus braves suggéraient: «Depuis le début du XX^e siècle?» Je répondais: «Non, un peu plus loin dans le temps.» On suggérait: «Au XVII^e siècle?» Ou même, parfois: «Depuis les Romains?» Je répondais: «Encore plus loin.» Quand je disais: «Il y a environ 5 000 ans, c'est-à-dire 3 000 ans avant notre ère», c'était un véritable choc pour eux.

Je déplorais beaucoup leur absence de culture historique. Si j'évoquais, par exemple, la Renaissance ou le Siècle des lumières, cela ne disait à peu près rien à une grande partie des étudiants! J'essayais de leur inculquer cette culture qu'ils auraient dû posséder avant d'arriver à l'université et qu'ils n'avaient pas, sauf quelques rares étudiants qui étaient souvent un peu plus âgés que les autres. Donc, en même temps qu'ils apprenaient l'histoire des méthodes ou approches, ils acquéraient une certaine culture historique minimale, qui du reste est importante pour un futur enseignant. Par ailleurs, je ne les ai jamais culpabilisés pour autant. Je trouvais plutôt déplorable notre système d'éducation.

Une dizaine d'approches ou méthodes sont présentées et analysées dans *Évolution de l'enseignement des langues, depuis la méthode audio-orale jusqu'à l'approche axée sur la compréhension, à partir du modèle de Legendre ou modèle SOMA (l'ensemble des composantes interreliées: sujet-objet-agent-milieu). Pourquoi le modèle de Legendre? Il y avait Houssaye, et Chevallard. Mais le modèle triangulaire de Chevallard ne te satisfaisait pas, puisque tu ajoutes le concept de milieu.*

À l'époque, le modèle le plus connu (qui en fait datait quand même du Moyen Âge, même si on oublie très souvent de le mentionner) était effectivement le modèle de Chevallard: le triangle didactique, c'est-à-dire

grammaire en didactique des langues (1995), écrit en collaboration avec un collègue de l'Université d'Ottawa, H. Séguin. Ce dernier ouvrage a d'ailleurs été réédité dans la collection «Didactique des langues étrangères» de Galisson, sous le titre *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International, 1998.

les trois pôles, «enseignant», «élève» et «matière». Je l'avais utilisé au début de ma carrière, un peu comme tout le monde faisait. Mais ce modèle n'était pas vraiment satisfaisant sur le plan conceptuel. Pour ma part, comme j'avais été formé à l'époque du structuralisme linguistique, j'avais été marqué par l'importance de la notion de système, ou de structure, et des relations à l'intérieur du système, comme je le disais plus tôt. De ce fait, ce n'étaient pas tellement les trois pôles, mais plutôt les relations entre eux qui m'intéressaient. Et Chevallard ne met pas du tout en évidence ces relations. Or au moment où j'ai commencé à donner des cours au programme de doctorat en éducation, j'ai eu la chance de découvrir le fameux *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Renald Legendre⁴¹. Et l'une des grandes caractéristiques du modèle SOMA de toute «situation pédagogique» (modèle proposé par Legendre) est qu'il accorde une très grande importance aux *relations* entre les pôles: la *relation d'apprentissage* – entre le Sujet et l'Objet –, la *relation d'enseignement* – entre le Sujet et l'Agent –, et la *relation didactique* – entre l'Objet et l'Agent –, le tout constituant l'ensemble des *relations pédagogiques*. Il allait donc beaucoup plus loin que le modèle de Chevallard. Alors, je me suis dit: «Pourquoi ne pas l'appliquer ou plutôt l'adapter à la langue seconde?» Je dis «l'adapter», parce que je n'étais pas tout à fait d'accord avec sa notion d'objet – et de relation didactique que, par la suite, j'ai d'ailleurs appelée «relation curriculaire». Mais disons que j'ai appliqué l'essentiel de son modèle, qui me fournissait ainsi une «structure» commune intéressante pour analyser les méthodes ou approches relativement récentes, qui dataient notamment de la fin du XIX^e ou du début du XX^e siècle⁴². Pour les périodes antérieures, j'ai dû me rabattre sur d'autres instruments d'analyse.

Pour revenir à ta question, ce n'est pas moi, mais bien Legendre qui a ajouté le concept de milieu dans son modèle SOMA. C'était un ajout important puisque, en didactique des langues en tout cas, le milieu joue un rôle certain. Ainsi, le français en tant que langue non maternelle ou «langue commune⁴³» au Québec a vraiment le statut de français langue seconde. Pourquoi? Parce qu'au sortir de la salle de

41. R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (DAE), 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005. La première édition date de 1988. Il faut dire que Legendre avait participé à la mise sur pied de ce programme et qu'il y enseignait lui aussi.

42. Pour plus de détails à ce sujet, consulter l'article de C. Germain «Un cadre conceptuel pour la didactique des langues», *Études de linguistique appliquée*, n° 75, 1989, p. 61-77.

43. *Langue commune*, rappelle Suzanne-G. Chartrand, est une expression qui a déjà été proposée dans les années 2000 dans un document du Conseil supérieur de la langue française du Québec, et qu'elle recommande de reprendre afin de désigner «à la fois la langue officielle (ou une des langues officielles) de l'État et de la majorité de la

classe, les apprenants québécois de français langue seconde sont en quelque sorte immergés dans un milieu francophone susceptible d'améliorer leur apprentissage. En revanche, dans une province comme la Colombie-Britannique, par exemple, quand les apprenants de français sortent de la salle de classe, ils n'entendent pas un mot de français dans leur entourage immédiat. Ils sont donc plutôt dans un contexte ou milieu de langue étrangère. La nature du *milieu d'usage* de la langue a son importance. Et en ce sens, pour l'ensemble du Canada, à quelques exceptions près, l'expression *langue seconde* est tout à fait fautive. Dans les trois territoires et dans toutes les provinces, sauf au Québec et en partie au Nouveau-Brunswick, le français a véritablement un statut de langue étrangère et non de langue seconde. Toutefois, il faut préciser qu'il ne s'agit pas d'une distinction d'ordre épistémologique, mais bien d'une distinction d'ordre empirique, sans plus: en salle de classe, l'enseignant de langue ne peut que recourir aux mêmes stratégies d'enseignement, qu'il s'agisse de langue seconde ou de langue étrangère. C'est là un autre de mes présupposés.

Tu as précisé que tu t'intéresses aux relations entre les pôles. En cela, tu rejoins Philippe Meirieu quand il écrit qu'«il est dangereux de se laisser capter par un des pôles [...] et qu'il faut considérer ses côtés plutôt que ses angles⁴⁴». Tu dénonces la concentration sur la langue, qui est la source d'«un sérieux déséquilibre dont on ne semble pas mesurer l'ampleur et l'impact». À quoi est due cette centration sur la langue ?

Comme je le disais, l'idée d'insister sur les relations entre les pôles n'est pas de moi mais de Legendre. J'ai appliqué son modèle SOMA parce qu'il me convenait. Il est probable que Legendre, en tant qu'éducateur, ait été influencé par Meirieu. Pour ma part, si je parle de déséquilibre, c'est qu'en examinant plus en détail la question des relations entre les pôles j'avais constaté un très grand déséquilibre: par exemple, on ne disposait pas d'une théorie de l'enseignement des langues alors que je pouvais énumérer une bonne demi-douzaine de théories de l'acquisition des langues ainsi que plusieurs théories sur la langue ou sur le curriculum⁴⁵. C'est la raison pour laquelle je voulais rétablir un certain équilibre et tenter de jeter au moins les bases d'une théorie de l'enseignement.

population de cet État, qui est la langue d'usage des citoyens dans le domaine public, dont fait partie l'institution scolaire, cela nonobstant le fait que cette langue ne soit ni la seule langue utilisée ni la première parlée et/ou apprise par tous les citoyens».

44. P. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1994, p. 80.

45. C. Germain, «La didactique des langues: une autonomie en devenir», *Le français dans le monde*, juillet 2001, p. 13-27.

Ici, j'aimerais ajouter un commentaire à propos de ce déséquilibre: dans une conférence que j'ai récemment donnée en Chine, j'ai tenté de montrer comment les études européennes d'envergure ont toujours privilégié le pôle curriculaire, et donc l'objet à faire apprendre: la « langue ». Je pense ici à *L'élaboration du français fondamental*⁴⁶, parue dans les années 1960, suivie de *Un niveau-seuil*⁴⁷ au milieu des années 1970, lui-même suivi, vingt-cinq ans plus tard, du fameux *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)⁴⁸.

Autrement dit, tous les vingt-cinq ans, l'Europe produit une étude d'envergure sur le sujet où il n'est toujours question que de quoi? Du curriculum et de l'objet à faire apprendre: la langue. C'est essentiellement cela, la vision européenne. De plus, les auteurs de ces études ne travaillent jamais de concert avec les spécialistes de l'acquisition des langues. Par exemple, au moment de la parution du CECR, quand j'ai vu le titre du chapitre 6 (« Les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues »), je me suis dit: « Ah! Il va enfin être question d'autre chose que du curriculum! On va enfin aborder le sujet des relations entre l'enseignement et l'apprentissage des langues. » Mais non, hélas! Quelle n'a pas été ma déception! À ma connaissance, je crois bien être le seul à avoir ainsi dénoncé ce chapitre, dans lequel on ne trouve que des banalités. On ne fait nullement allusion aux débats des quinze dernières années entre les grands chercheurs en acquisition des langues sur les importantes relations, par exemple, entre l'explicite et l'implicite. Pas un seul paragraphe sur ces relations, sauf une ligne pour rappeler la distinction que fait Krashen et passer aussitôt à d'autres banalités. Puis le chapitre se termine par des considérations sur... le curriculum, évidemment, en dépit du titre. Et quand je parle de déception, il ne s'agit que du chapitre 6. Cela n'inclut pas le reste.

C'est donc cela, la tradition européenne qui accorde toute l'importance à l'objet enseigné. Tout cela parce que l'on n'a pas pris conscience des implications de la définition de la langue comme moyen de communication et d'interaction sociale. On la traite comme un savoir au même titre que d'autres objets d'étude. Quand, dans l'approche dite communicative, ou même dans la plus récente « perspective

46. G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc et A. Sauvageot, Paris, Didier, 1964.

47. D. Coste *et al.*, *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976; E. Roulet, *Un niveau seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.

48. Conseil de l'Europe, Strasbourg, Didier et Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, 2000, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, consulté le 19 avril 2016.

actionnelle⁴⁹ », on réfère à la « psychologie cognitive », on aborde encore une fois la langue comme un savoir : *cognition* renvoie à *connaissance* et à la théorie d'Anderson⁵⁰, qui a pourtant été conçue pour les disciplines surtout constituées de « savoirs ». Mais je continue à croire qu'appliquer le modèle d'Anderson aux langues secondes, comme l'a fait DeKeyser⁵¹, est une erreur monumentale. Pourquoi ? Parce qu'on apprend la langue avec la langue, mais on apprend les mathématiques avec la langue. On n'apprend pas les mathématiques avec les mathématiques. Il y a une spécificité de la langue seconde, surtout à l'oral, dont on ne tient jamais compte. En dépit de tous les écrits qui soutiennent que la langue est un moyen de communication, on l'aborde encore comme un « objet d'étude », comme on apprend les mathématiques, la géographie et l'histoire, et non comme un véritable moyen de communication et d'interaction sociale. Il y a là une incohérence flagrante. Résultat : dans ces études d'envergure, on passe encore à côté de quelque chose d'essentiel.

Dans *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, tu présentes les principaux concepts – la *méthode* et l'*approche* – comme des synonymes et tu adoptes la définition de H. Besse : « un ensemble raisonné de propriétés et de procédés [...] destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde⁵² ». Tu ajoutes, à la différence de Besse, le concept de *courant*, qui permettrait selon toi de regrouper ou de dissocier les approches ou méthodes. Comment définis-tu un courant en didactique des langues ?

En fait, le concept de courant n'est pas de moi. Quand je suis arrivé à l'UQAM en 1987, le mot était déjà dans l'intitulé du cours *Les grands courants en didactique des langues*. Je l'ai trouvé commode parce que je voyais qu'il y avait des affinités entre certaines méthodes ou approches, et il me fallait un terme générique, que j'avais sous la main. Par exemple, je trouvais commode de parler de « grands courants » lorsque plusieurs méthodes ou approches ont des traits en commun, comme les conditions d'apprentissage et les mécanismes psychologiques, ou

49. Claude Germain tient à préciser que la « perspective actionnelle » telle que prônée dans le CECR ne repose sur aucun fondement théorique explicite.

50. J.R. Anderson, *Cognitive Psychology and Its Implications*, 3^e édition, New York, W.H. Freeman, 1990.

51. R. DeKeyser, « Beyond focus on form : Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar », dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 42-63.

52. *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, Crédif-Didier, 1985, p. 14.

bien la nature de la langue, etc. C'est pourquoi j'ai parlé d'un « courant linguistique », d'un « courant psychologique », en distinguant les méthodes centrées sur les conditions d'apprentissage et celles centrées sur les processus et les conditions d'apprentissage, ainsi que d'un « courant intégré » lorsque les méthodes ou approches sont centrées à la fois sur la nature de la langue et sur l'apprentissage (processus ou conditions). J'avais à ma disposition un terme qui me permettait de mettre ensemble cette panoplie de méthodes ou approches. Et c'est le concept de grand courant qui m'a permis de procéder à d'intéressants regroupements conceptuels.

C'est un concept qui te permettait de réaliser une forme de synthèse.

Une synthèse nécessaire. Sinon, le domaine aurait paru beaucoup trop éclaté : inévitablement, avec une dizaine de méthodes ou approches, cela aurait fait beaucoup. Il est intéressant de remarquer qu'un grand courant n'est rien d'autre, au fond, qu'une sorte de point de vue, dont je parlais dans le volet sur l'apport de l'épistémologie : du point de vue psychologique, du point de vue de l'objet, du point de vue du sujet, et ainsi de suite.

Une dernière question à propos d'*Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Lors d'un entretien accordé en 2008 à Mexico⁵³, tu dis, avec le recul : « Je mettrais l'accent sur le renouvellement des pratiques pédagogiques des salles de classe et moins sur les méthodes. » Comment doit-on interpréter cette remarque ? Est-ce à dire que l'on s'est éloigné de la réalité du « terrain » et qu'il est impératif d'y revenir ?

On ne s'en est peut-être pas éloigné, parce qu'en fait on n'y était jamais allé, ou à peu près jamais. Lors d'une de mes rencontres avec Henri Besse, celui-ci m'a dit, à propos de mon ouvrage : « Ce que tu fais, ce que tu étudies, c'est un "discours sur..." » Et j'ai ajouté : « Mais, comment faire autrement ? Quoi d'autre ? » Il n'y a pas grand-chose d'autre que l'on peut faire lorsqu'on réfère à l'histoire ancienne. Effectivement, Besse avait raison : il s'agit de l'étude d'un « discours sur... » les méthodes ou approches.

53. Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México (AMIFRAM), « Entretien avec Claude Germain », *Chemins actuels*, n° 69, automne 2008, p. 1-7.

Aujourd'hui, je nuancerais beaucoup plus et j'essaierais, dans la mesure du possible, de décrire ce qui se produit en classe, mais ce serait quand même difficile pour les études d'avant le XX^e siècle, parce qu'on a peu de documents à part les manuels et les textes de quelques théoriciens ou didacticiens. Il y a bien quelques descriptions vers la fin du XIX^e siècle, comme celle, d'ailleurs très peu connue, de Lambert Sauveur, qui décrit dans ses *Petites causeries*⁵⁴ comment on procédait dans sa salle de classe: dès qu'il avait terminé son cours, il le décrivait de mémoire en détail, avec même les noms de ses étudiants. On a presque l'impression, en lisant ses comptes rendus, de visionner une vidéo de sa salle de classe. Un autre exemple d'une description de la classe de langue est celle qui est donnée par le linguiste danois Otto Jespersen, qui rapporte de mémoire, de façon beaucoup moins détaillée que Sauveur cependant, dans *How to Teach a Foreign Language*⁵⁵, comment se déroulait l'apprentissage d'une langue étrangère dans une salle de classe en recourant à la méthode grammaire-traduction, lorsqu'il était lui-même écolier, donc vraisemblablement vers les années 1870. Dommage qu'il y ait si peu de comptes rendus de cette nature.

VOLET ÉPISTÉMOLOGIE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

En 1993, tu constatais «l'état embryonnaire dans lequel se trouve à l'heure actuelle la didactique des langues⁵⁶». En 2008, le constat était aussi sévère: «La didactique des langues [...] est complètement sclérosée à cause du poids lourd de la tradition [...] Ce qui manque à la didactique des langues, ce sont de solides fondements théoriques⁵⁷.» En 2015, dans quel état se trouve la didactique des langues?

Le poids de la tradition est toujours là. Il est énorme. Et je continue à penser que l'on n'a toujours pas de théorie. On en est encore au niveau de ce que j'appelle le «bricolage empirique». Pourquoi? Parce que l'on n'a pas de théorie de l'enseignement. Mais si on prenait nos distances par rapport au curriculum pour s'intéresser à autre chose, comme l'enseignement proprement dit, comme je le disais plus tôt, cela aiderait

54. Boston/New York, Schoenhof et Moeller/F.W. Christern, 1875.

55. 1^{re} édition, Londres, G. Allen & Unwin, 1904.

56. C. Germain, «Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée», dans *Revue canadienne de linguistique appliquée* (RCLA), vol. 3, n^{os} 1-2, 1993, p. 32, <<http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>>, consulté le 9 mai 2016.

57. Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México (AMIFRAM), «Entretien avec Claude Germain», *op. cit.*, p. 6.

probablement. Je ne veux pas nier l'importance du curriculum, ni sa pertinence, mais il n'y a pas que cela en didactique des langues. Il faut aussi se tourner vers d'autres aspects également essentiels.

Et cela m'entraîne ici vers quelque chose que je considère comme très important pour une étude de l'épistémologie de la didactique des langues. Je pense que ce qui a longuement bloqué le développement de la didactique des langues, c'est qu'elle s'est d'abord érigée sur *un seul* concept: celui de méthode. Épistémologiquement, on ne peut pas ériger une discipline sur *un seul* concept, comme l'avait bien vu H.H. Stern dans sa magistrale synthèse en didactique des langues, intitulée *Fundamental Concepts of Second Language Teaching*⁵⁸. Le chapitre 21 de son ouvrage est intitulé, très pertinemment, «The break with the method concept» («La rupture avec le concept de méthode»), ce qui marquait déjà un certain progrès⁵⁹. Stern tente alors d'ériger la didactique des langues à partir de quatre concepts fondamentaux: langue, société, apprentissage de la langue et enseignement de la langue. Mais, épistémologiquement, cela n'est pas suffisant. Il est vrai qu'une théorie comprend un ensemble de concepts et de relations entre des concepts, et il s'agit là d'une condition nécessaire, mais non suffisante: en effet, une théorie doit également comprendre quelques constantes ou régularités, c'est-à-dire des généralisations ou, à tout le moins, des tendances. Quoi qu'il en soit, je dois quand même dire que l'ouvrage de Stern m'a grandement influencé. J'ai d'ailleurs donné un ou deux séminaires de maîtrise à l'UQAM en utilisant son volumineux ouvrage. Cela m'a beaucoup fait réfléchir et m'a persuadé qu'il fallait laisser tomber la méthode, ou approche, en tant que concept central de la didactique des langues. Mais il n'y avait pratiquement rien pour remplacer ce concept, à part quelques tentatives rapportées par Stern ainsi que sa propre idée de recourir à quatre concepts⁶⁰. Cependant sa tentative, qu'il appelle, à la suite de Bernard Spolsky⁶¹, la «linguistique éducative» (*educational linguistics*), est plus ou moins heureuse. Pourquoi? Parce qu'elle est malheureusement

58. Oxford, Oxford University Press, 1983.

59. Claude Germain précise qu'un peu plus tard on retrouve la même idée dans J.C. Richards, *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990. Voir en particulier le chapitre «Beyond methods [Au-delà du concept de méthode]» (p. 35-49), qui débouche sur les styles d'apprentissage, un mouvement à la mode à cette époque.

60. Pour un aperçu de la plupart de ces tentatives (guides pédagogiques, analyses conceptuelles, grilles d'analyse, grilles d'observation et cadres conceptuels particuliers), consulter C. Germain, «De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues», *op. cit.*

61. «The navajo reading study: An illustration of the scope and nature of educational linguistics», document présenté au *Third International Congress' of Applied Linguistics*, Copenhague, Danemark, 21-26 août, 1972.

érigée, en définitive, sur le modèle éducatif général de Dunkin et Biddle, qui est un modèle béhavioriste⁶². Quoi qu'il en soit, depuis qu'il y a des langues qui sont enseignées, il semble qu'il y a pratiquement toujours eu une sorte d'obsession de la méthode, c'est-à-dire la recherche de LA méthode idéale. C'est ce que j'appelle la « quête du Graal de la didactique des langues ».

En 2001, tu as collaboré à un numéro d'*Études de linguistique appliquée* en hommage à Galisson⁶³. Tu as fait un constat assez dur: l'absence d'une théorie de l'enseignement des langues secondes ou étrangères, qui touche même à la formation des maitres, et la nécessité d'y remédier par la construction d'un cadre conceptuel. D'un point de vue épistémologique, quelles sont les conditions d'une théorie de l'enseignement des langues?

Dans « De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues⁶⁴ », écrit il y a plus de vingt ans, je justifie la *nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues* en montrant que, sans théorie: 1) il n'y a pas de liens entre les résultats des recherches empiriques; 2) on ne dispose d'aucun principe de sélection permettant de distinguer les éléments pertinents des éléments non pertinents; 3) les multiples variables de la didactique des langues ne sauraient être hiérarchisées; 4) il est impossible d'établir de solides programmes de formation des maitres, et 5) la profession souffre d'une absence flagrante de prestige. Autrement dit, si on n'a pas de théorie, qu'est-ce qu'on fait avec les données? On fait du bricolage empirique, comme je le disais plus tôt.

Tu es encore très dur quand tu parles de «bricolage».

Une théorie permet d'avoir un point de vue sur un objet et d'organiser, de hiérarchiser des concepts. Tout n'est pas égal. Malheureusement, l'histoire de l'enseignement des langues a surtout évolué, jusqu'à tout récemment, autour du concept de méthode. Malgré le grand intérêt suscité par de nombreuses tentatives récentes de dépasser ce concept, la très grande majorité des auteurs en sont, en quelque sorte, restés prisonniers. Ils ne sont pas parvenus à fonder l'étude systématique de l'enseignement des langues sur d'autres bases que sur les fameuses méthodes. C'est pourquoi j'ai proposé une façon différente d'aborder

62. Il s'agit de *The Study of Teaching*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.

63. C. Germain, « Le didactème, concept-clé de la didactologie? », *Études de linguistique appliquée*, n°s 123-124, 2001, p. 455-465.

64. *Ibid.*

l'étude de l'enseignement des langues, en montrant la nécessité d'aller encore plus loin, dans une perspective descriptive et non normative : développer une théorie.

Quelles seraient les spécificités d'une théorie de l'enseignement des langues, que tu distingues des pratiques d'enseignement ?

Il faut faire la distinction entre une *activité pratique*, comme enseigner, et l'*étude de cette activité*, comme la didactologie, c'est-à-dire l'étude qui porte sur l'objet « enseigner ». Il n'est pas question de rendre l'enseignement scientifique. Ce serait confondre l'activité avec l'étude de cette activité. Lorsque j'étais à Stanford, j'ai découvert un ouvrage de Nathaniel L. Gage⁶⁵, qui enseignait d'ailleurs à Stanford, qui m'a marqué : *The Scientific Basis of the Art of Teaching (Les fondements scientifiques de l'art d'enseigner)*⁶⁶. Gage a proposé de faire une distinction entre une activité pratique et l'étude de cette activité pratique, proposition extrêmement intéressante, à laquelle j'adhère encore entièrement. Pour Gage, enseigner est même un art qui implique un recours à l'imagination et à la créativité. L'activité n'est pas scientifique, mais l'étude de celle-ci doit être scientifique. Et plus elle sera scientifique, plus elle aura du prestige et moins le domaine sera dévalorisé, comme c'est le cas actuellement pour l'éducation en général. La question devient alors celle de savoir comment faire l'étude scientifique de l'art d'enseigner. Et la réponse de Gage a été de recourir, comme le fera Stern un peu plus tard, au modèle béhavioriste de Dunkin et Biddle de 1974.

Pour ma part, suivant la ligne de pensée de Gage, je dis toujours : « Parler est une activité, mais l'étude scientifique de cette activité relève de la linguistique. » De la même manière, pour moi, enseigner une langue seconde ou étrangère est une activité pratique, mais l'étude de cette activité pratique relève d'une discipline, en l'occurrence la didactique des langues-cultures, pour reprendre la terminologie de Galisson.

Je constate que tu as ajouté « cultures ».

Oui, je ne le mets pas toujours, mais il est toujours présent, au moins implicitement.

65. Gage a été l'initiateur, en 1963, du premier *Handbook of Research on Teaching*.

66. New York, New York Teachers College Press, 1978.

Tu ne dis pas «didactique des langues et des cultures», mais «didactique des langues-cultures».

Oui, des langues-cultures. C'est qu'elles sont très imbriquées: toute langue est une culture, entendue dans le sens anthropologique du terme, synonyme de *mode de vie* et de *vision du monde*. Paradoxalement, pour cette même raison, parfois je me demande: «Est-ce qu'on a besoin de le dire?» La langue implique la notion de culture, je n'ai peut-être pas besoin de le spécifier. Mais comme il vaut mieux expliciter nos présupposés, j'opte pour *langues-cultures*. De ce point de vue là, je suis d'accord avec Galisson.

Donc une théorie de l'enseignement des langues, pour toi, c'est la didactique des langues?

Pas vraiment. Il faut plutôt parler de «didactologie des langues-cultures». C'est que je fais la distinction, à la suite de Galisson, entre *didactique* et *didactologie*, en m'inspirant de la distinction entre *phonétique* et *phonologie*. Autrement dit, il y aurait probablement un intérêt à recourir à l'expression *didactique des langues-cultures* pour désigner l'activité pratique d'enseigner en vue de faire apprendre les langues, et à l'expression *didactologie des langues-cultures* pour désigner l'étude scientifique de cette activité pratique, le logos d'une activité. Pourquoi? Parce que ce qu'on appelle couramment la «didactique des langues» est à la fois une discipline descriptive à caractère scientifique et une discipline d'intervention à caractère professionnel, un peu comme l'est la médecine. Il y a donc un double volet: un volet «observation» et un volet «intervention», comme l'affirmait déjà Robert Galisson il y a vingt-cinq ans⁶⁷. Cela me rappelle également la distinction entre les linguistes, descriptifs, et les grammairiens, normatifs. En ce sens, on pourrait dire que le didactologue se livre à un travail d'observation ou de description scientifique, alors que le didacticien peut être «normatif» en se permettant de porter un jugement sur la manière d'enseigner, par exemple.

Ces précisions étant faites, je crois que je peux maintenant mieux répondre à ta question portant sur les spécificités d'une théorie de l'enseignement des langues. En d'autres mots, quelles sont donc les conditions de scientificité de la didactologie? Dans mon article intitulé

67. R. Galisson, «Où va la didactique du français langue étrangère?», *Études de linguistique appliquée*, n° 79, 1990, p. 9-34. Claude Germain a repris cette idée d'un double volet dans son article intitulé «La didactique des langues: une autonomie en devenir», *op. cit.*

«De la nécessité d'une théorie de l'enseignement des langues», je m'interroge précisément sur les conditions de scientificité d'une discipline: 1) construire son propre objet d'étude; 2) se donner une ou des unités propres d'observation ou d'analyse; 3) délimiter un domaine d'étude; 4) concevoir des concepts scientifiques; 5) dégager des régularités, et 6) utiliser des méthodes appropriées, d'ordre tant qualitatif que quantitatif.

Et c'est ainsi qu'est né, en 1995, l'un de mes grands projets de recherche théorique et empirique, étalé sur une période subventionnée de six ans, intitulé ASHILE (Analyse de la structure hiérarchique de l'enseignement des langues). À la suite de mes lectures, réflexions et recherches empiriques faites dans de nombreuses salles de classe de langue seconde, tant au Québec qu'en Pologne, en Australie et en Chine, j'ai cherché à me donner une unité d'analyse différente à la fois de celles des autres disciplines et du langage ordinaire, suivant la recommandation de Pariente. C'est pourquoi j'ai proposé le concept d'activité didactique (AD) en tant qu'unité propre d'observation et d'analyse. J'ai aussi proposé, comme il se doit, de délimiter le domaine d'étude de la didactique des langues: j'ai suggéré la planification de l'enseignement comme limite supérieure et l'analyse du discours comme limite inférieure.

J'ai aussi et surtout tenté de dégager un certain nombre de tendances ou de régularités dans l'enseignement du français, que j'ai même comparées à l'enseignement de l'anglais ainsi qu'à l'enseignement des mathématiques, toujours à partir de l'analyse de nombreuses transcriptions de la salle de classe⁶⁸. Et c'est ainsi que j'ai pu identifier la présence d'une double structure des activités d'enseignement, linéaire et hiérarchique, en m'inspirant notamment des tentatives de l'époque pour dégager certaines régularités dans l'analyse de la conversation, tout en montrant en quoi la double structure de l'enseignement est spécifique, c'est-à-dire distincte de la structure de la conversation⁶⁹. C'est pourquoi, d'ailleurs, lors d'un colloque que j'ai organisé en 1996 portant sur

68. «Teaching English as a Second Language (ESL), Mathematics through French as a Second Language (FSL) and Mathematics: Common elements», *Proceedings*, 2000, Tokyo, CD-ROM.

69. Claude Germain note, dans son article «Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde» (*Études de linguistique appliquée*, n° 114, 1999, p. 171-185, <<https://uqam1.academia.edu/ClaudeGermain>>, consulté le 27 mars 2016): «[C]es régularités se présentent sous la forme d'une double structure, séquentielle (des activités didactiques enchâssées, en alternance et simultanées) et hiérarchique (une structure constituée d'une sorte de mouvement à trois temps: une ou des activités didactiques préparatoires, orientées vers une activité didactique directrice, suivie d'une ou de quelques activités didactiques rétroactives et leurs variantes)» (p. 171).

L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques, j'ai fait venir de Suisse Eddy Roulet, spécialiste de l'analyse conversationnelle. Cela a été un évènement marquant. J'espérais susciter une discussion autour de questions bien précises que j'avais rédigées avant le colloque. Les débats qui ont suivi ont été tout à fait passionnants, et je les ai fait transcrire au complet⁷⁰. C'est d'une richesse inouïe pour l'aspect méthodologique de la recherche sur l'observation de la salle de classe. Et c'est ainsi que, sur le modèle du phonème et du morphème, est né le concept de didactème. L'activité concrète, faite en classe, c'est le didacte. Mais l'épistémè, l'objet de connaissance, c'est le didactème. Et j'ai défini le didactème comme « l'unité de base minimale de l'étude de l'enseignement des langues⁷¹ », dotée à la fois d'une forme (une activité observable en salle de classe) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée)⁷². Ainsi, de la même manière que le critère de distinction entre deux phonèmes est le « sens », le critère de distinction entre deux didactèmes est l'« apprentissage ». Il y a deux didactèmes dans la mesure où il y a des modalités différentes et distinctes d'apprentissage, comme j'ai tenté de l'illustrer dans quelques articles rapportant les résultats de la recherche ASHILE⁷³.

Parlons du concept de didactème. Je l'ai découvert en te lisant et en préparant cet entretien, mais il n'a pas tellement eu d'écho.

Il a quand même eu un certain écho. Mais moi-même, je ne l'ai pas suffisamment repris, bien que certains auteurs l'aient fait. Par exemple, en 2006, deux articles écrits en Chine ont été consacrés à mes

70. *L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques*, Actes du colloque organisé dans le cadre du 64^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Montréal, Université McGill, mai 1996 (disponible auprès de l'auteur seulement).

71. *Ibid.*, p. 455.

72. D'après la terminologie utilisée, on remarque une influence évidente de la linguistique hjelmsléviennne, à laquelle C. Germain s'est grandement intéressé. Pour plus de détails, consulter son article « Le didactème, concept-clé de la didactologie? », *op. cit.*

73. Par exemple : « La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde », *Bulletin de l'ACLA*, vol. 12, n° 2, 1990, p. 75-87 ; « Réflexions épistémologiques sur la didactique des langues », *Revue de phonétique appliquée*, nos 99-100-101, 1991, p. 105-119 ; « Étude de la phase préparatoire des activités didactiques en classe de langue seconde : interaction des données qualitatives et quantitatives », *Revue de l'ARQ*, vol. 8, hiver 1993, p. 185-197 (écrit en collaboration avec F. Gagné) ; ainsi que C. Germain, « Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde », *op. cit.*

recherches⁷⁴. Je sais aussi qu'il y a eu deux ou trois thèses de doctorat où on l'a utilisé, en France, et quelques autres études. Le problème, c'est qu'on ne savait pas trop à quoi servait ce concept. Je me souviens que mon collègue Pierre Calvé m'a dit un jour, dans un colloque, à la suite de ma présentation : « C'est bien beau, ton concept de didactème, mais à quoi cela va servir dans l'enseignement ? » J'ai répondu : « C'est que je suis dans la partie descriptive de la discipline ; mais toi, par ta question, tu te situes dans la partie normative, dans une discipline d'intervention. » C'est toute la question de la nature de la discipline que cela soulevait. La didactique des langues est-elle une à discipline scientifique, dans sa phase descriptive, ou une discipline normative ? Pour moi, comme je le disais précédemment, il s'agissait alors – et il s'agit toujours – à la fois d'une discipline d'observation à caractère scientifique et d'une discipline d'intervention à caractère professionnel. Il y a donc un double volet. C'est pourquoi j'ai répondu : « Toi, tu es dans l'intervention. » Et la question importante devenait alors celle-ci : le descriptif peut-il ou doit-il précéder le normatif ? Épistémologiquement, on ne peut pas passer directement de l'un à l'autre. Quand Saussure a décrit la langue *en elle-même et pour elle-même*, alors qu'on était dans une époque normative parce qu'on disait qu'étudier la langue ne devait servir qu'à apprendre aux gens à bien parler et à bien écrire, il a jeté les bases de l'étude scientifique de la linguistique. Et c'est cela qui a donné lieu à des études qui, elles, ont eu des répercussions pratiques importantes. J'avais comme l'impression de revivre, dans le domaine de la didactique des langues, la querelle, toujours d'actualité, entre les « grammairiens » et les « linguistes ». Je pensais, et je le pense toujours, qu'il était important de posséder aussi des données d'ordre descriptif afin de savoir ce qui se passe dans une salle de classe. Je me dis que le concept de didactème aurait pu donner lieu à plusieurs autres études, ou au moins forcer les chercheurs ou les didacticiens à faire des observations de classe, car ce qui se passe dans la salle de classe est important⁷⁵. Ces études pourront peut-être un jour apporter quelque enseignement.

74. Dans *Le Québec vu de Chine – Colloque de Beijing 2006 sur la culture québécoise* : R. Fu, « Claude Germain et ses apports à la didactique des langues », p. 70-81 ; et M. Wang, « Didactème de Claude Germain et son école québécoise dans la recherche [en] didactique des langues étrangères », p. 82-90. Ce colloque s'est déroulé en mars 2006.

75. Claude Germain rapporte cette anecdote : « Au début de l'année 1991, Henri Besse, alors directeur du CREDIF, à l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, m'a invité à passer un semestre dans cet établissement, ce que j'ai évidemment accepté avec grand plaisir. Robert Galisson en a alors profité pour m'inviter à donner quelques séminaires de DEA [diplôme d'études approfondies] et de doctorat en didactique des langues-cultures, à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3. Or après avoir analysé différents outils d'observation empirique de la salle de classe, j'ai demandé aux

Pour construire le concept de didactème, tu t'es inscrit dans un cadre structuraliste. Tu as donné l'exemple de Levi-Strauss, de Propp, de Barthes, de Greimas et d'autres, fortement inspirés par la linguistique structurale. Tu t'inscrivais donc un peu dans cette lignée-là.

Mais j'en suis sorti, pour la raison suivante : pendant que je rédigeais à Stanford ma thèse en épistémologie, j'ai étudié comment naissent les sciences, autant les sciences de la nature, comme la physique et la chimie, que les sciences humaines et sociales, comme la psychologie, la sociologie et la linguistique. J'ai alors remarqué que toutes les sciences humaines ou sociales que l'on connaît, y compris même la psychologie, ont commencé par une sorte de phase structurale. Alors, je me suis dit qu'une période structuraliste était peut-être un passage obligé, une étape de développement nécessaire pour aboutir à quelque chose d'intéressant. Cela semble être la base des sciences humaines ou sociales. C'est pour cela que j'ai énuméré tous ces domaines, dans l'un de mes articles⁷⁶ : l'anthropologie avec Levi-Strauss, la morphologie du conte avec Propp, l'analyse du récit avec Barthes, Greimas, Bremond, Eco, Todorov, la sémiologie du langage visuel de Saint-Martin, etc. C'est impressionnant quand on y pense : tous ces auteurs ont d'abord érigé leur discipline en recourant à une forme de structuralisme, dont il faut sortir par la suite. On a l'impression qu'il s'agit d'une condition nécessaire, mais non suffisante.

Je suis conscient qu'il pourrait s'agir d'une énorme erreur épistémologique de penser qu'il faut commencer, parce qu'on est en sciences humaines ou sociales, par une période descriptive structuraliste avant de passer à un concept comme celui de transformation, comme cela a été le cas en linguistique, par exemple. Quoi qu'il en soit, le concept de transformation m'a vraiment marqué parce que je ne suis aperçu aussi que c'est un concept majeur, non seulement à cause du « transformationnalisme » en linguistique, mais parce qu'on le trouve partout, même dans l'épistémologie génétique et la psychologie de Piaget⁷⁷. Je me suis demandé si l'étape qui suit l'étape structurale ne serait pas

étudiants, comme travail de session, de faire des observations dans des salles de classe de langue seconde ou étrangère. La plupart ont été incapables de le faire, pour diverses raisons, en particulier parce qu'on ne les autorisait pas à observer des salles de classe. C'est pourquoi il m'a fallu accepter, dans beaucoup de cas, le genre de travail auquel ils étaient habitués, c'est-à-dire la recherche documentaire, théorique pour ainsi dire, en bibliothèque... »

76. C. Germain, « Le didactème, concept-clé de la didactologie? », *op. cit.*

77. J. Piaget, *Le structuralisme*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? », 2007.

nécessairement l'étape de transformation. Je ne le sais pas, je n'ai pas eu l'occasion d'approfondir cette idée. Mais je crois que je suis l'un des rares chercheurs à avoir fait ce genre de proposition.

Une précision à ajouter ici : la différence majeure entre les sciences de la nature et les sciences humaines ou sociales est que, dans les sciences de la nature, on dégage des *lois*, comme la loi de Newton en physique ou la loi de Boyle-Mariotte en chimie. Or il n'y a pas de lois dans les sciences humaines ou sociales. Il n'y a que des *règles*. On parle de *règles* grammaticales et non de *lois* grammaticales. Il existe bien la loi de Grimm en phonétique historique, mais la phonétique pour moi appartient plutôt au domaine des sciences de la nature. Il y a aussi la loi de Zipf, mais nous sommes alors en statistique linguistique : on s'interroge sur la fréquence des mots dans un texte, par exemple. Bref, en sciences humaines ou sociales, il ne peut être question que de régularités ou de tendances. C'est cela que j'ai essayé de dégager en faisant ressortir la double structure, linéaire et hiérarchique, des activités de la classe de langue seconde ou étrangère. Je me suis donné une unité qui s'appelle *l'activité didactique*. Je cherche à identifier des didactèmes, je dégage des régularités.

On peut donc dire que le projet de recherche ASHILE se situait nettement dans le cadre d'études descriptives, non normatives, visant à une meilleure compréhension du fonctionnement de la didactique des langues. Je tentais alors d'apporter une modeste contribution à l'éventuel développement d'une véritable *didactologie* des langues-cultures, à partir de nombreuses observations de classes de langue, de français et d'anglais, dans différents milieux. Cette recherche théorique et empirique visait donc, en définitive, comme je l'ai écrit à l'époque, à poser une première pierre – en ce qui me concerne, en tout cas – en vue de l'élaboration d'une éventuelle théorie, non normative, de l'enseignement des langues.

Il faut se rappeler que l'idée d'une théorie autonome de l'enseignement des langues n'exclut pas l'idée d'un « modèle » opératoire mettant en évidence les relations fondamentales entre l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue et les aspects curriculaires de la question, y compris la dimension de l'enseignement proprement dit, comme je le faisais déjà remarquer il y a une quinzaine d'années⁷⁸. C'est ce qui explique que, tout en œuvrant du point de vue descriptif dans le cadre d'ASHILE, je tentais parallèlement de mettre au point, du point de vue cette fois de la didactique des langues en tant que

78. C. Germain, « La didactique des langues : une autonomie en devenir », *op. cit.*

discipline d'intervention à caractère professionnel, une sorte de « modèle » de la didactique des langues, en concevant différemment non seulement le triangle didactique de Chevallard mais aussi le modèle SOMA de Legendre, auquel je m'étais pourtant moi-même référé quelques années plus tôt. Et c'est ainsi que j'ai été amené à remettre en question le modèle même de Legendre, à cause de mes recherches en neurolinguistique, dans le cadre notamment de la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis. Je me disais que les pôles Objet – Sujet – Agent et Milieu sont tous sur un pied d'égalité, comme si tous ces concepts avaient la même importance. Et c'est cela qui ne me semblait pas satisfaisant sur le plan conceptuel. J'en suis alors venu à privilégier un des pôles, sans pour autant négliger les relations entre ceux-ci, bien entendu⁷⁹.

En procédant de la sorte, avec un modèle de cette nature, je suis dans le normatif, dans le domaine en tant que discipline d'intervention à caractère professionnel. Et concernant la problématique complexe des rapports entre le descriptif et le prescriptif, je m'en tiens toujours à ce que j'écrivais en 2001 : il est « préférable de pouvoir éventuellement dégager, à partir des descriptions, un certain nombre de *principes* plutôt que des prescriptions⁸⁰ ». Tout est donc une question de point de vue, comme je le disais. Du point de vue *didactologique*, donc du point de vue descriptif et non normatif, la discipline est considérée comme une *discipline de description ou d'observation*, de nature scientifique ou, en tout cas, à prétention quasi scientifique, dans cette phase émergente de son développement visant à une meilleure « compréhension » de son fonctionnement. Par ailleurs, du point de vue *didactique*, donc du point de vue normatif et non descriptif, en vue d'améliorer l'apprentissage des langues, la discipline est plutôt considérée comme une *discipline d'intervention*, à caractère professionnel.

Parlant de la didactique, Yves Chevallard écrit : « La notion de praxéologie permet de donner une première définition de la didactique : la didactique est la science des conditions et des contraintes de la diffusion (et de la non-diffusion) des praxéologies au sein des institutions de la société. Dans ce cadre, on parle alors de la didactique de tel ou tel complexe praxéologique, par exemple de la didactique (des praxéologies) de la

79. À ce sujet, voir en particulier les deux articles suivants écrits en collaboration avec J. Netten : « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique », *Linguarum Arena*, vol. 1, 2010, p. 9-24 ; et « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », *Synergies Chine*, n° 6, 2011, p. 25-36.

80. C. Germain, « La didactique des langues : une autonomie en devenir », *op. cit.*, p. 14.

lecture-écriture, de la didactique des (praxéologies) mathématiques⁸¹.» Cette définition générale de la didactique te convient-elle ? Permet-elle, selon toi, de recouvrir les différentes didactiques disciplinaires, dont la didactique des langues ?

Je ne suis pas certain de saisir tout le sens de cette citation, sinon qu'elle me paraît poser tout le problème de l'élaboration d'une didactique générale. Ce qui est important pour moi, ce sont d'abord les relations entre les disciplines. Mais je ne suis pas certain que l'on mette en relation les bonnes disciplines didactiques.

D'ailleurs, tu parles de transversalité nécessaire entre les didactiques de langue première (L1), de langue seconde (L2) et de langue étrangère (LÉ). C'est cette transversalité que tu défends.

Oui, parce que sur ce plan il y a des relations entre L1, L2 et LÉ. La didactique de la L1 a été d'un certain apport au domaine de la lecture et de l'écriture en L2 et en LÉ, alors qu'elle n'a été d'à peu près aucun apport à la partie orale de la langue. C'est que, dans la mesure où la lecture et l'écriture reposent en bonne partie sur des savoirs, il est possible d'établir des ponts entre L1, L2 et LÉ; mais, pour la partie orale de la langue, c'est-à-dire pour tout ce qui relève de la compétence implicite, je ne pense pas qu'il y ait beaucoup de possibilités d'établir des ponts avec la L1, parfois appelée « langue commune » au Québec.

Par ailleurs, pour tout ce qui a trait aux transversalités avec les autres didactiques, pour que les échanges soient vraiment fructueux, il faut plutôt à mon avis se tourner du côté des didactiques dans lesquelles on peut trouver des habiletés, et non seulement du côté des savoirs comme on semble le faire présentement. Autrement dit, je crois qu'il y aurait intérêt à se tourner plutôt vers la didactique de la musique ou de l'éducation physique. Je ne suis pas certain que, pour le développement de la didactique des langues, la didactique des mathématiques ou celle de la physique soient d'un grand secours. Ces dernières sont surtout des didactiques de concepts, de savoirs. Or en langues, on n'est pas dans le domaine des concepts, du moins en ce qui concerne le développement de l'oral. On est dans le domaine des habiletés pour l'oral, et des savoirs et des habiletés pour la lecture et l'écriture. Il y a une double dimension que l'on ne semble pas trouver dans la plupart des didactiques disciplinaires courantes.

81. Y. Chevallard, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1, 2010, p. 139-148, <<http://educationdidactique.revues.org/771>>, consulté le 10 mars 2015.

Je tiens d'ailleurs ici à préciser que cette dimension d'habileté liée à l'oral, je refuse de l'appeler *savoir-faire*, comme le font la plupart des auteurs. Comme tu as pu le constater, je parle plutôt d'*habileté* ou, comme synonyme, de *compétence implicite*. Pourquoi je refuse d'utiliser l'expression *savoir-faire*? Parce que cette expression implique que l'on fasse référence à un « savoir qui s'applique à faire quelque chose ». Or pour moi, l'habileté n'est pas un savoir qui a été transformé. La théorie de Paradis a montré que ce sont deux choses de natures tout à fait différentes, dont l'une, le savoir, relève de la mémoire déclarative, et l'autre, l'habileté ou la compétence implicite, relève de la mémoire procédurale, et qu'il n'y a pas de connexion directe entre les deux. La seule connexion qu'il y a est indirecte. Et cela se produit lorsque le savoir intervient sur une habileté, ce qui présuppose la présence antérieure de l'habileté. Par exemple, en te parlant comme je le fais en ce moment, si soudainement je dis: « Oups! » et que je me reprends parce que j'ai fait une erreur, c'est le savoir qui intervient sur mon habileté et, de ce fait, la présuppose. Tout cela pour dire que, si on veut établir des liens avec les autres disciplines, il faudrait se tourner vers des disciplines qui sont de nature semblable. Disons que, par rapport à la citation de Chevallard, j'ai une autre façon d'analyser les choses, que je me réfère à un tout autre modèle conceptuel.

L'argumentation de Chevallard repose sur le fait que, je le cite, la « division des champs disciplinaires en didactique affaiblit la didactique ». Et il poursuit: « [E]n n'assumant pas l'unité programmatique de leur champ, les didacticiens perdent sur deux tableaux, au déficit de développement scientifique de la didactique répond en effet cette quasi-inexistence dans le panorama des sciences contemporaines⁸². » Donc, selon sa vision, une unité en didactique est nécessaire, et les champs disciplinaires sont une forme d'entrave.

En fait, Chevallard dit qu'il y a perte *sur deux tableaux*. Pour ma part, je dirais plutôt que le deuxième tableau découle du premier, parce que la didactique aura sa place dans le panorama des sciences contemporaines dans la mesure où, justement, elle se sera développée de façon scientifique. Alors, pour moi, le point primordial est que, si l'on veut que le domaine jouisse d'un certain prestige, autant sur le plan administratif dans les facultés et les départements que dans les écrits, les colloques, etc., il faut qu'il se développe d'abord scientifiquement. Mais Chevallard dit qu'il y a un déficit parce qu'il n'y a pas d'unité. Cela est

82. Y. Chevallard, « La didactique, dites-vous? », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1, 2010, p. 136-143; p. 138 pour la citation.

peut-être vrai; toutefois, de mon côté, je travaille plutôt à l'intérieur de la didactique des langues et je pense que, plus tard, on sera en mesure de faire de la didactique générale.

Ton point de vue est donc différent. L'unité programmatique de la didactique, qui est première pour Chevallard, ne peut être réalisée, selon toi, que dans un deuxième temps, quand chacune des didactiques disciplinaires se sera dotée d'une armature scientifique.

Quand on aura fait les didactiques de quelques disciplines – et non pas de chacune – on pourra dégager ce qu'il y a de commun entre elles et on pourra vraisemblablement ériger les bases d'une didactique générale. Je me place donc à l'inverse de Chevallard : l'unité programmatique va venir de l'unité des concepts, de l'unité des relations entre les concepts, une fois que l'on sera en possession de quelques concepts dans quelques disciplines. De ce point de vue là, je pense que l'on a intérêt à travailler simultanément dans quelques disciplines et avec des disciplines apparentées afin de chercher ce qu'il y a de commun entre elles.

Et cela nous ramène justement à un domaine particulier, celui des langues. Tu as défini la didactique des langues comme l'« étude systématique des relations réciproques entre l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère ou seconde en milieu scolaire⁸³ ». Aujourd'hui, changerais-tu quelque chose à cette définition ?

Je pense que ta question est extrêmement pertinente, parce qu'en y réfléchissant bien je m'aperçois qu'il faudrait probablement que je modifie un peu ma définition. Quand il est question de *relations réciproques*, on a l'impression qu'il y a une égalité entre les composantes, alors que ce n'est pas le cas dans le modèle que j'ai développé plus récemment avec ma collègue Joan Netten, comme on le verra probablement plus loin. Je n'ai pas eu l'occasion de redéfinir la didactique sur ces nouvelles bases. Pour cela, je crois bien qu'il suffirait de renoncer au concept de réciprocité.

En didactique des langues, tu préconises une démarche axée en classe sur la pratique de la langue par la réalisation de tâches signifiantes, contextualisées, qui précède tout effort de conceptualisation, autant chez l'apprenant jeune que chez l'adulte. Tu te réclames de Vygotski, mais n'es-tu pas aussi très proche d'une conception générale piagétienne, présentée dans *Réussir et comprendre*, qui place dans un premier

83. C. Germain, « La didactique des langues : une autonomie en devenir », *op. cit.*, p. 13.

temps l'action, le « savoir-faire », et dans un deuxième temps la conceptualisation, qui est une sorte de prise de conscience ? « [L']action constitue une connaissance (un savoir-faire) autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par prises de conscience ultérieures⁸⁴. »

En fait, cela évoque pour moi le débat Vygotski/Piaget. Chez Piaget, il est quand même parfois question – contrairement à ce que certains auteurs affirment – des aspects sociaux du langage. Toutefois, ce qui est frappant, c'est qu'il ne fait pas de lien entre la dimension sociale et le développement cognitif individuel, entre les facteurs sociaux externes et les mécanismes individuels internes. Lorsqu'il mentionne les différents stades de développement personnel de l'enfant, du stade sensorimoteur jusqu'au stade des opérations formelles, Piaget ne précise pas ce qui fait que l'enfant passe d'un stade à un autre. C'est comme s'il ne s'agissait que du seul développement interne.

Alors que Vygotski, pour sa part, avance que ce qui permet le passage d'un stade à l'autre, c'est l'interaction sociale. Il en fait une relation causale, ce qui est une grande hypothèse scientifique. Et ma collègue et moi avons adopté cette hypothèse⁸⁵. Autrement dit, sans exclure Piaget, sans mettre de côté ses stades de développement, nous estimons que l'interaction sociale est cruciale pour le développement cognitif de l'enfant, que le social et l'individuel sont donc pris en compte⁸⁶. Comme nous œuvrons dans le système scolaire – nous ne sommes pas dans une école de langues Berlitz – il est important de montrer qu'apprendre une langue seconde ou étrangère, c'est beaucoup plus qu'apprendre à communiquer, même si c'est là l'objectif fondamental explicite des programmes d'études officiels. Nous faisons valoir qu'en milieu scolaire l'apprentissage doit être accompagné d'un important développement cognitif, à la condition, toutefois, que des activités pédagogiques soient prévues à cette fin. C'est en tout cas ce que nous faisons dans le cadre de notre approche neurolinguistique (ANL), en

84. J. Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France, 1974, p. 231-232.

85. Il s'agit de Joan Netten, une collègue anglophone de l'Université Memorial de Terre-Neuve (à St. John's, dans la province canadienne de Terre-Neuve-et-Labrador). C. Germain et J. Netten sont les auteurs de l'approche neurolinguistique (ANL), dont il sera question plus loin.

86. C. Germain, « Quelques activités d'interaction en classe de langue et leurs effets sur l'apprentissage », *Revue de phonétique appliquée*, n° 102, 1992, p. 15-30. Claude Germain signale qu'il recourt à l'expression, plus juste, d'interaction *didactique* dans son article « Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère », dans C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotski et Piaget : perspectives sociale et constructiviste – écoles russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck Université, 1991, p. 107-117.

recourant à la pédagogie du projet et en explicitant, dans chacun des projets et miniprojets de nos unités pédagogiques, quels sont les processus cognitifs mis en jeu.

Mais on ne saurait parler du débat Vygotski/Piaget sans également évoquer un autre débat, encore plus célèbre: le débat Chomsky/Piaget⁸⁷, qui s'est déroulé à Royaumont. Toutefois, dans ce débat, il s'agit d'autre chose. Pour résumer, disons que le *Language Acquisition Device* de Chomsky, son fameux *LAD*, est un mécanisme *spécifique* pour les langues, qui n'a rien à voir avec tout ce qui n'est pas langue. C'est là sa position fondamentale. Il accorde une importance particulière à la langue en disant que, dans le cerveau, il y aurait un mécanisme spécifique pour les langues, alors que pour apprendre les mathématiques ou les sciences, par exemple, les mécanismes cérébraux seraient tout à fait différents.

Oui, il pose l'existence dans le cerveau d'un module propre au langage. Il a d'ailleurs inspiré la théorie de la modularité de l'esprit de Fodor.

Ce qui va fondamentalement à l'encontre de la position de Piaget. Pour Piaget, il y a un développement cognitif, ou intellectuel, appelons-le comme on veut, qui est *général* et qui inclut donc la langue. Qui a raison, qui a tort? Une dizaine d'années après le débat Chomsky/Piaget, une chercheuse américaine, Karmiloff-Smith, s'est intéressée de près à ces deux conceptions opposées et les a étudiées en s'appuyant sur des données empiriques⁸⁸. Elle en a tiré la conclusion suivante: en fin de compte, Chomsky a raison concernant le très jeune enfant. Oui, il y a un *LAD* qui lui permet de commencer par développer sa langue, jusqu'à un certain âge. Mais avec le développement graduel de l'enfant, avec l'âge, c'est Piaget qui a raison: il n'y a plus de mécanisme spécifique ou différencié pour la langue. On peut donc dire qu'au fond Chomsky et Piaget ont tous les deux raison, à la condition de préciser que Chomsky n'a raison que pour les enfants en très bas âge.

Pour notre part, comme nous travaillons avec des élèves âgés d'environ dix ou onze ans, on comprendra que nous avons opté pour la position piagétienne. Et c'est ici que je dois rapporter la « découverte » du neurolinguiste Michel Paradis, de l'Université McGill, à Montréal. Il nous a raconté comment cela s'est passé: il a assisté à un colloque, je crois que

87. M. Piattelli-Palmarini, *Théories du langage – Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil, 1982.

88. A. Karmiloff-Smith, *Beyond Modularity – A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MIT Press, 1992.

c'était en 1991, où un conférencier présentait les mécanismes des deux mémoires – la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, sans connexion directe entre elles, etc. À la fin de la présentation, Paradis est allé le voir et lui a dit: «C'est beau, tout cela, mais est-ce que cela s'applique aussi aux langues?» Le conférencier lui a alors répondu: «Oui, tout à fait, je parle des langues, je parle des mécanismes, des mémoires pour la langue, pour les mathématiques, pour la géographie, pour l'histoire, si on veut faire référence aux disciplines scolaires.» Et il a aussitôt ajouté, surpris par la question: «Pourquoi? Cela vous dérange?» Et Paradis de répondre: «Moi, cela ne me dérange pas du tout. Bien au contraire. Mais cela va beaucoup déranger les collègues de mon département, le Département de linguistique, qui sont tous chomskyens et qui préconisent l'idée qu'il y a un mécanisme particulier pour la langue.» Toute la théorie neuro-linguistique du bilinguisme de Paradis est fondée, au fond, sur l'idée qu'il n'y a pas de LAD. Tu comprends donc pourquoi ma collègue et moi ne sommes pas du tout chomskyens dans notre approche. De ce point de vue là, nous sommes véritablement piagétiens – et vygotskiens.

Mais l'un n'exclut pas l'autre. Par exemple, j'ai collaboré à un ouvrage intitulé *Après Vygotski et Piaget*⁸⁹, pour lequel on avait demandé à plusieurs auteurs, dans diverses disciplines, leur point de vue sur Piaget et Vygotski. On m'avait proposé d'écrire un article sur les langues secondes, évidemment. Comme plusieurs autres collaborateurs, j'ai tenté de montrer toute l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif, en insistant sur la complémentarité des visions de Vygotski et de Piaget.

Cependant, il ne faudrait pas en conclure que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère est comme l'apprentissage de n'importe quelle matière scolaire. Dans un article de la revue *Le français dans le monde*⁹⁰, j'ai tenté de montrer que la conception épistémologique de Bachelard – son fameux concept d'obstacle pédagogique ou de rupture épistémologique –, certainement prometteur lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des sciences ou des mathématiques, ne peut pas du tout s'appliquer lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Selon Bachelard, quand on apprend les sciences ou les mathématiques, il faut passer d'une théorie du sens commun, en quelque sorte, à l'explication scientifique, en renonçant à l'explication naïve du sens commun. Pourquoi? Parce que l'explication scientifique

89. C. Germain, «Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère», *op. cit.*

90. C. Germain, «Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique», *op. cit.*

est en rupture avec la première et l'annule. Mais cela ne peut pas fonctionner dans le cas des langues. Parce que, quand on apprend une langue seconde ou étrangère, on ne doit pas annuler notre langue première. Il y a ici une spécificité dont il faut tenir compte. On ne peut pas être bachelardien pour les langues!

C'était sans doute un peu provocateur de ta part, car tu es probablement d'accord avec Bachelard quand il écrit : « Un enseignement reçu est psychologiquement un empirisme, un enseignement donné est psychologiquement un rationalisme⁹¹. »

Oui, sur cette question, Bachelard a probablement raison, qu'il s'agisse des langues ou des sciences.

Mais revenons aux transpositions, contre lesquelles tu nous mets en garde. Justement, Marcel Crahay s'en autorise une. Dans une publication intitulée *Enseigner, entre réussir et comprendre*, il fait une transposition de la théorie de Piaget au domaine des pratiques d'enseignement et il écrit :

[T]ransposées sur les plans des pratiques d'enseignement et de leur explication par les enseignants eux-mêmes, les analyses piagétienne [...] nous invitent notamment à supposer une relative autonomie des pratiques par rapport aux conceptions de l'activité d'enseignement [...] elles nous incitent à réfuter l'hypothèse selon laquelle l'enseignant pourrait expliquer les anticipations et régulations qu'il met en œuvre dans l'action⁹².

Quel commentaire t'inspire cette transposition aux pratiques d'enseignement ?

Ce genre de transposition me paraît quand même tout à fait juste⁹³. Elle rejoint d'ailleurs ce que j'ai déjà dit à propos de la conception de Christian Puren concernant la didactique des langues⁹⁴. Selon Puren,

91. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1971, p. 246, cité dans P. Meirieu, *op. cit.*, p. 63.

92. M. Crahay, « Enseigner, entre réussir et comprendre, théorie implicite de l'éducation et pensée des enseignants-experts : essai de recadrage socioconstructiviste », dans Jean Donnay et Marc Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Paris, De Boeck Supérieur, 2002, p. 123.

93. Claude Germain tient à signaler que, pendant plusieurs années, l'ouvrage de M. Crahay (*L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Éditions Labor, 1986) ainsi que celui de G. Dussault (*L'analyse de l'enseignement*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1973) et celui de B. Joyce et M. Weil (*Models of Teaching*, Boston, Allyn & Bacon, 2008 [1972]), ont longtemps été ses livres de chevet.

94. C. Germain, « La didactique des langues : une autonomie en devenir », *op. cit.*, p. 14.

pour établir des modèles en didactique des langues, il suffit d'interroger les enseignants de langue et de partir de leurs conceptions, autrement dit de l'ensemble de leurs savoirs sur leur pratique. Je pense qu'il peut être intéressant de savoir tout cela, mais pour en discuter, et non pas pour construire un domaine disciplinaire. Cela est nettement insuffisant. Crois-tu que la phonologie aurait pu être érigée en discipline solide à partir de la seule réflexion des gens sur leur propre parler? Si l'on avait procédé de cette manière, la phonologie n'aurait certainement pas encore vu le jour. Même en réfléchissant sur sa façon de parler, un locuteur ne peut arriver à ériger un système phonologique.

Ce que je pose plutôt, comme je le disais, c'est la nécessité d'une autonomie et même d'une double autonomie de la discipline, comme le suggère Pariente : une autonomie du langage par rapport au langage commun, courant, ce qui est un grave problème en éducation⁹⁵, et une autonomie du langage propre à chacune des disciplines par rapport au langage des autres disciplines. Or je continue à croire que ce qui freine le développement de l'éducation en général, et de la didactique des langues en particulier, c'est que l'on utilise continuellement les termes du sens commun, mais en leur prêtant parfois – pas toujours – des sens différents. L'étude de l'éducation n'a pas assez pris ses distances par rapport au langage courant, même si le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre représente certainement un très bon pas dans cette direction, ainsi que le *Dictionnaire de didactique des langues* de Coste et Galisson⁹⁶, paru une douzaine d'années plus tôt. Mais je ne dis pas, comme le croyait Condillac au XVIII^e siècle, que toute science n'est qu'une langue bien faite. Il s'agit certes d'une condition nécessaire, mais non suffisante.

Et concernant le rapport au langage des autres disciplines, il faudrait peut-être un jour se pencher davantage là-dessus. Ainsi, quand j'ai suggéré le terme de *didactème*, j'ai tenté non seulement de m'éloigner du langage ordinaire, mais, en même temps, d'adopter des critères rigoureux de scientificité. Et quand je propose d'analyser ce que j'appelle les *activités didactiques*, il s'agit pour moi d'un terme général rigoureusement défini. Par ailleurs, il faut être prudent et ne pas créer des théories avec des dizaines et des dizaines de néologismes, comme s'étaient

95. C'est d'ailleurs l'imprécision du vocabulaire alors utilisé en éducation, véritable tour de Babel, qui a conduit Legendre à concevoir son projet d'un dictionnaire pour l'éducation : « L'éducation doit se doter d'une terminologie précise et évolutive dans le cadre d'une identification de son champ de connaissances » (« Introduction », dans R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, *op. cit.*, p. III).

96. Paris, Hachette, 1976. Le DAE de R. Legendre (*op. cit.*) en est maintenant à sa quatrième édition (à paraître).

aventurés à le faire en linguistique, dès le début du XX^e siècle, des auteurs comme Damourette et Pichon, avec des termes ou expressions comme *système taxiématique*, *sexuisemblance*, *discordance* et *forclusion*⁹⁷. C'est à n'y rien comprendre. Malgré tout, il faut quand même que toute discipline à prétention scientifique se dote d'un langage spécifique, comme c'est le cas dans toutes les sciences.

On revient à la nécessité d'avoir des concepts bien définis.

Oui, des concepts bien définis. Quand j'étais à Stanford, j'ai assez longuement étudié comment sont nés les premiers concepts scientifiques dans la Grèce antique, comme les concepts d'eau, de temps et d'espace. Cela m'a passionné! Autrement dit, comment s'est fait le passage du sens commun au sens spécifique et scientifique? Souvent, les Grecs devaient recourir à certains néologismes afin d'éviter les malentendus.

Une autonomie, un langage spécifique, des concepts bien définis: tout cela relève d'un modèle. Pourrais-tu nous en parler brièvement?

Oui, bien sûr. Dans les analyses de l'acte d'enseigner et de ce qui se passe en classe, il y avait, à l'époque, plusieurs grilles d'analyse ou d'observation de classes. J'en ai utilisé quelques-unes. Il y avait, entre autres, celle de Sinclair et Coulthard⁹⁸. Comme on en parlait beaucoup à ce moment-là, j'ai décidé de la tester. C'est pourquoi j'ai fait l'étude de son coefficient de fidélité – le coefficient alpha de Cronbach. J'avais obtenu une subvention de recherche qui m'a permis de former des étudiants afin de transcrire et d'analyser des corpus enregistrés de salles de classe. Nous avons donc étudié puis appliqué le mode d'analyse de Sinclair et Coulthard. Et c'est ainsi qu'après nous être approprié leur mode d'analyse et l'avoir appliqué ensemble sur les mêmes corpus de référence, nous l'avons appliqué sur de nouveaux corpus sans que les codeurs ne se consultent. Le résultat: un échec total. Si je me souviens bien, nous avons obtenu un coefficient de fidélité d'approximativement 35 % d'accord interjuges et d'accord intrajuge. À partir de

97. J. Damourette et É. Pichon, *Des mots à la pensée – Essai de grammaire de la langue française, 1911-1940*, Paris, J.L.L. D'Arthey, 1943. Il a même fallu que soit créé, par R. Rohrbach, un « Glossaire des termes spéciaux de Damourette et Pichon », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n° 44, 1990, p. 141-193. Sans porter préjudice à la tentative de Damourette et Pichon, j'aimerais quand même rappeler ici cette phrase lapidaire de mon grand maître à penser, Mounin: « Le plus souvent, l'originalité d'une théorie est inversement proportionnelle au nombre de néologismes qu'elle contient. »

98. J. Sinclair et R.M. Coulthard, *Toward an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press, 1975.

ce moment-là, j'ai mis de côté la grille d'analyse de Sinclair et Coulthard. Ce n'était pas assez rigoureux pour être sérieux, pas assez *objectif*, dans le sens qu'avec un même cadre conceptuel, des instruments d'analyse identiques portant sur les mêmes corpus, il était impossible d'arriver aux mêmes résultats.

J'ai appliqué également un autre système d'analyse de la salle de classe, Foci for Observing Communications Used in Settings (FOCUS), de l'Américain Fanselow⁹⁹, dans le cadre du projet intitulé *Détermination du coefficient de fidélité d'un instrument d'observation dans les classes de langues secondes – FOCUS de Fanselow*, pour lequel j'avais obtenu une subvention de recherche en 1989. Cette fois, les résultats ont été beaucoup plus satisfaisants: je suis arrivé à un coefficient de fidélité de 68 %. Mais je considérais que cet instrument n'était pas suffisamment fiable, ne pouvait pas encore satisfaire à mes exigences de rigueur scientifique dans l'analyse de l'enseignement.

J'ai alors mis sur pied mon propre système d'analyse, fondé sur une conception théorique différente. Pour ma part, il ne s'agissait pas seulement d'observer la classe pour observer la classe, mais bien de dégager des éléments fondamentaux, des universaux empiriques, dans le domaine de la didactique des langues. Ma croyance profonde était qu'il devait y avoir quelque chose de général en didactique, qui laisserait tout de même place à des aspects spécifiques pour les différentes disciplines. Je cherchais donc des éléments récurrents. Pourquoi? Parce que l'épistémologie nous apprend que toute science repose sur des régularités, des invariants. J'allais alors à l'encontre de présupposés établis, suivant lesquels l'enseignement varierait selon chaque professeur, chaque milieu, chaque pays, etc. En effet, pour ma part, j'étais plutôt convaincu de l'existence d'*invariants* – c'est le terme que j'utilisais. J'en ai d'ailleurs trouvé, finalement. Mais, pour cela, il m'a fallu mettre au point un système d'analyse qui ne portait pas uniquement sur la langue, sur le discours, comme dans le cas de Sinclair et Coulthard par exemple, qui ne proposent pas une analyse *didactique* mais bien une analyse *linguistique*, une analyse du discours – sauf que ce discours a lieu dans une salle de classe plutôt que dans un restaurant ou ailleurs. Ce n'est pas ce que je voulais. Je voulais une analyse spécifique à la pédagogie, en salle de classe, une analyse de l'acte d'enseigner.

99. J. Fanselow, «Beyond Rashomon: Conceptualizing the teaching act», *TESOL Quarterly*, vol. 11, 1977, p. 17-39.

L'acte d'enseigner la langue ou l'acte d'enseigner en général?

En général, pour n'importe quelle discipline. Mais il me fallait bien commencer par quelque chose de précis, ce que je connaissais le mieux : l'analyse de l'enseignement d'une langue seconde. Mes premiers corpus étaient en français langue seconde. Et ce n'est que par la suite, au moment de chercher des invariants généraux, que je me suis intéressé, d'une part, à l'anglais langue seconde et, d'autre part, à d'autres disciplines, comme les mathématiques, en français langue première et en français langue seconde. J'ai donc essayé d'analyser l'acte d'enseigner au-delà de la langue. Et ce n'est qu'à ce moment-là que j'ai proposé le terme *didactème* : la plus petite unité de l'*activité didactique*. Il me fallait bien créer un concept dont j'avais absolument besoin. Et il me fallait aussi définir les limites de toute activité didactique : quelle est l'unité supérieure de l'activité d'enseigner ? Quelles sont les limites inférieures ? C'était une approche très structurale, mais j'avais la conviction, et je l'ai toujours, que dans le domaine des sciences humaines et sociales la phase structurale reste un passage obligé.

Et c'est ainsi que j'ai dégagé de mes nombreux corpus des structures dites fondamentales, que j'ai retrouvées dans toutes les façons d'enseigner, que ce soit le français, l'anglais ou les mathématiques, ou qu'il s'agisse d'enseignement au Québec, en Pologne, en Australie ou en Chine. J'ai dégagé des invariants, des régularités, mais je dois avouer que je n'ai pas trouvé de règles. En montrant empiriquement qu'il y a effectivement des invariants dans l'activité d'enseigner, j'ai pu montrer qu'il est possible d'étudier scientifiquement l'acte ou l'activité d'enseigner.

Quand tu écris, dans l'un de tes articles¹⁰⁰, qu'il y a une structure fondamentale en trois temps (une phase d'activité didactique préparatoire, une phase d'activité didactique directrice et une phase d'activité didactique rétroactive), est-ce que c'est ce que tu as observé dans tes corpus ou ce que tu préconises ?

Je ne préconise rien. Tout cela fait partie du corpus, d'un énorme corpus fait de transcriptions à n'en plus finir. Je m'étais laissé inspirer en partie par les analyses conversationnelles d'Eddy Roulet¹⁰¹, d'ailleurs, qui faisaient ressortir une double structure, linéaire et hiérarchique, dans

100. C. Germain, « Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde », *op. cit.*

101. E. Roulet et al., *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang, 1985.

le discours conversationnel. J'ai écrit pour *Les carnets du Cediscor* un article sur les ressemblances et les différences entre une analyse conversationnelle et une analyse de l'activité didactique¹⁰².

Article qui a peut-être en retour inspiré Eddy Roulet, puisque, en faisant mes recherches, j'ai trouvé une de ses publications¹⁰³ qui porte sur les liens entre le conversationnel et le didactique.

Oui, probablement, car mon article a paru un an avant le sien. Pour ma part, j'avais surtout mis en valeur la spécificité de l'activité didactique.

VOLET APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE

Passons, si tu le veux bien, à l'approche neurolinguistique (ANL), que tu présentes avec Joan Netten comme un nouveau paradigme et qui est le fruit de nombreuses recherches et de plus d'une quinzaine d'années de travail. Quels en sont les fondements théoriques? Et en quoi y a-t-il changement de paradigme au sens de Kuhn?

On a évidemment hésité à parler de « nouveau paradigme », parce que cela fait très prétentieux, tout comme parler d'« approche », d'ailleurs. Ces deux mots sont très chargés cognitivement. Si l'on a quand même choisi de parler de nouveau paradigme, c'est parce que l'on pense qu'on ne procède pas comme dans le paradigme actuel, que j'appelle d'ailleurs « traditionnel » – *paradigme* étant entendu ici dans le sens de Kuhn, c'est-à-dire faisant référence à un ensemble de croyances, à une conception de la science, à une conception de la valeur, à tout ce qui représente une vision du monde, notre vision du monde sur le plan pédagogique, finalement. Non seulement sur le plan pédagogique, en fait, mais aussi sur le plan des fondements, qui s'opposent jusqu'à un certain point à la vision actuelle, du point de vue psychologique, du point de vue de l'acquisition des langues. C'est en partie seulement que nous nous situons dans le prolongement de l'approche cognitive. En effet, nous nous situons en grande partie dans quelque chose de différent, l'approche cognitive actuelle étant essentiellement fondée sur des données empiriques, par des psychologues qui élaborent

102. C. Germain, « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère », *Les carnets du Cediscor*, n° 2, 1994, p. 17-27.

103. E. Roulet, « Le discursif et le conversationnel, quelles descriptions pour le didactique », dans D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues, 1968-1988*, Paris, Hatier/Didier-CREDIF, 1994, p. 13-24.

des modèles servant à représenter la façon dont ils croient qu'on acquiert, admettons, une langue, à partir de ce qu'ils observent sur le plan empirique.

Or de notre côté, nous pensons que notre approche fait référence à un autre paradigme, puisqu'avec les recherches en neurosciences on part d'observations empiriques du fonctionnement du cerveau. Notre approche n'est donc pas fondée sur des modèles à partir d'observations, mais sur ce qui est observé, par exemple grâce à des *scans* du cerveau. C'est sûr qu'il y a une interprétation de notre part, parce qu'il y a toujours une interprétation des données empiriques. Dans le cas de la mémoire déclarative, quand on observe des *scans* du cerveau, ce qu'on voit, ce sont des influx sanguins qui sont activés dans certaines aires du cerveau. Par exemple, si on lit le mot *table*, c'est une certaine aire du cerveau qui est activée; si on dit le même mot, c'est une autre aire; si on l'écrit, c'est encore une autre aire; et si on le pense aussi... Je dis «aire» parce que ce n'est pas strictement délimité. Ce sont des aires dont les contours sont plutôt flous. Les graphiques dont on dispose là-dessus, qui datent d'ailleurs de 1997, ont par la suite été reproduits¹⁰⁴. Ce que ces approches démontrent, c'est que tout cela est extrêmement complexe. En procédant ainsi, il ne s'agit donc plus d'élaborer des modèles. Tout ce que cela révèle et permet de comprendre, c'est que quelqu'un qui peut parler ne sait pas nécessairement lire et ne sait pas nécessairement écrire, parce que ce ne sont pas les mêmes aires du cerveau qui sont activées. Apprendre à parler, à lire et à écrire, c'est quasiment comme apprendre trois langues différentes. Et cela se comprend quand on pense que même les organes des sens impliqués ne sont pas du tout les mêmes: la bouche, l'œil et la main.

C'est tout à fait différent de partir d'expériences, puis d'élaborer un modèle. C'est pourquoi nous disons qu'il s'agit d'une autre vision, d'une autre façon de concevoir cette réalité, qui ne passe pas par l'élaboration de modèles. Cela n'empêche pas de confirmer parfois certaines hypothèses de la psychologie cognitive, mais parfois aussi on en met en cause. Par exemple, prenons le cas d'Anderson et de son modèle éducatif général¹⁰⁵. Il est certain que, pour acquérir des connaissances dans l'ensemble des disciplines, dans n'importe quelle discipline fondée sur des *savoirs*, il s'agit d'un modèle qui est intéressant. Mais en appliquant

104. A. Damasio et H. Damasio, «Le cerveau et le langage», *Pour la science*, octobre 1997, p. 8-15.

105. J.R. Anderson, *Cognitive Psychology and its Implications*, 3^e édition, New York, W.H. Freeman, 1990.

les théories d'Anderson aux langues secondes, DeKeyser¹⁰⁶ fait une sérieuse et grave transposition, comme je le disais: il présuppose, en quelque sorte, que pour la partie orale de la langue – je dis bien pour la partie *orale* – il s'agit de faire acquérir des savoirs. Or tous les modèles qui sont fondés sur l'acquisition de connaissances à partir de toutes sortes d'expériences, de manipulations d'objets ou même de phrases, pour l'ensemble des matières, ne sont quant à moi ni pertinents ni transférables pour la partie orale de la langue, qui n'est pas faite de connaissances mais d'*habiletés* d'abord et avant tout. On a transposé aux langues secondes des modèles fondés sur des savoirs, alors qu'il s'agit de faire acquérir des habiletés, ce qui n'est pas du tout la même chose puisque tout savoir relève de la mémoire déclarative, alors que toute habileté relève de la mémoire procédurale.

En d'autres mots, comment faire acquérir des habiletés? C'est là que la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis est intéressante, parce qu'elle nous permet d'y voir beaucoup plus clair et de faire des distinctions que la psychologie cognitive ne fait pas. Une des distinctions, c'est que le savoir est du domaine du conscient et relève de la mémoire déclarative; on peut le verbaliser. L'habileté, elle, est dans le non-conscient et relève de la mémoire procédurale. À cette première distinction entre ce qui est conscient et ce qui est non conscient s'ajoute le fait que l'un ne se transforme pas en l'autre, contrairement à ce que beaucoup de gens pensent. Par exemple, dans la psychologie cognitive traditionnelle, on présuppose qu'un savoir se transforme en habileté par des exercices. Le modèle acquisitionniste «traditionnel», comme je l'appelle, consiste à faire acquérir des savoirs sur la langue: des mots de vocabulaire, des règles, des notions, beaucoup de savoirs. Viennent ensuite des exercices, qui sont la plupart du temps écrits, des exercices à trous, toutes sortes d'exercices. Et dans un troisième temps, on suggère des soi-disant «situations de communication» pour faire appliquer tous ces savoirs en situation de communication, ce qui présuppose que le savoir se transforme en habileté. Or le principal fondement de la théorie de Paradis, c'est que le savoir ne peut pas se transformer en habileté, le conscient ne peut pas se transformer en non-conscient. C'est là qu'il y a une différence fondamentale de pensée entre le paradigme actuel et notre paradigme.

106. R. DeKeyser, «Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar», dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 42-63.

La théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis a porté sur un relevé des recherches faites auprès de sujets bilingues qui souffrent d'Alzheimer ou d'aphasie. Dans un cas, celui des sujets qui souffrent d'Alzheimer, c'est la mémoire déclarative qui est affectée et non la mémoire procédurale; inversement, dans l'autre cas, celui des aphasiques, c'est la mémoire procédurale qui est affectée et non la mémoire déclarative. Il y a plusieurs sortes d'aphasie. Je ne réfère ici qu'à l'aphasie de Broca, où c'est l'habileté qui est affectée alors que le savoir n'est pas affecté. Il est bien entendu que les élèves en langue seconde ne sont pas des cas pathologiques, ne sont pas des aphasiques. Mais la théorie de Paradis est la seule qui, à ma connaissance, permet de rendre compte à l'heure actuelle de données que tous les enseignants de langue connaissent bien : il y a des personnes qui connaissent presque toutes les règles d'une langue, qui ont donc beaucoup de savoirs sur la langue, mais qui ne peuvent pas la parler. Et inversement, beaucoup de personnes peuvent parler une langue sans en connaître les règles, comme l'enfant qui parle sa langue maternelle, ou même un adulte illettré polyglotte, qui peut pourtant communiquer dans plusieurs langues. Qu'une même théorie puisse rendre compte de ces deux situations totalement opposées, cela montre sa puissance. C'est une des raisons pour laquelle on y a adhéré.

Comment avez-vous transposé cela à l'enseignement des langues secondes?

Nous avons développé ce que nous avons appelé une « approche neurolinguistique », qui implique le recours à deux grammaires bien distinctes : une grammaire pour l'oral, non consciente, et une grammaire pour l'écrit, consciente. Il s'agit là d'un de nos principes de base, que nous avons décrits dans plusieurs articles. En plus de nous référer fondamentalement à la théorie neurolinguistique de Paradis, nous nous référons aux recherches de Nick Ellis¹⁰⁷, qui est un adepte de la théorie connexionniste, qui va tout à fait dans le sens de la théorie de Paradis – parce qu'il est très important d'expliquer comment se développe une habileté, comment se développe la mémoire procédurale. Toute habileté se développe par l'établissement d'une série de connexions entre les neurones du cerveau, par la création de *patterns*, de *pathways*. C'est-à-dire que c'est le sentier lui-même, le *pattern* dans le cerveau, qui constitue la mémoire procédurale – laquelle est tout à fait distincte de la mémoire déclarative, celle des faits, celle qui est comme un produit. Voilà la principale source de notre approche.

107. N. Ellis, «Language acquisition just Zipf's right along», conférence, Université du Québec à Montréal, janvier 2011.

Je dois également faire référence ici à une autre source importante de l'ANL, qui se situe sur un autre plan. Il s'agit de la théorie de l'iceberg de Jim Cummins¹⁰⁸ : en surface, les langues sont différentes, mais en profondeur, les processus cognitifs seraient les mêmes. Et nous insistons sur l'idée suivante : qu'il s'agisse de la première ou de la deuxième langue, les processus cognitifs qui se développent (faire des généralisations, faire des abstractions, des comparaisons ou des hypothèses, résoudre des problèmes, etc.) sont tous des processus sous-jacents qui sont *communs* à la langue première et à la langue seconde.

Cette idée nous a donc permis de dire : dans le système scolaire, si ce sont les mêmes processus cognitifs qui se développent dans la langue maternelle et dans la langue seconde, est-ce qu'on ne pourrait pas réduire le temps consacré à l'apprentissage de la langue maternelle pour augmenter le temps consacré à l'apprentissage de la langue seconde, tout en développant les mêmes processus cognitifs ? C'était quelque chose d'assez osé, je dois dire, pour le système scolaire. De plus, on avait aussi lu Vygotski, qui est très connu pour des concepts comme ceux de langage intérieur, d'interaction sociale ou de zone proximale de développement. Mais ce qui nous intéressait plutôt, cette fois, c'était sa vision du développement intellectuel de l'enfant. Je cite : « Le processus scolaire a son enchaînement, sa logique, son organisation complexe [...] le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté, il est unitaire, et ne s'opère pas selon le système des disciplines¹⁰⁹. » Ce qui veut dire que, derrière le cloisonnement des disciplines, beaucoup de personnes pensent encore que les mathématiques, par exemple, apprennent à résoudre des problèmes, alors que les sciences apprennent un autre genre de raisonnement et que les sciences humaines apprennent à faire des comparaisons, des généralisations, etc. Il s'agit d'une opinion largement répandue, selon laquelle chaque discipline scolaire permettrait de développer un aspect précis des processus cognitifs. Or, nous dit Vygotski, ce n'est pas du tout de cette façon que cela fonctionne. Nous avons donc exploré pour les langues secondes l'idée vygotkienne d'un principe *unitaire* du développement cognitif. Nous nous sommes vite aperçus que, dans les langues, on a en fin de compte les mêmes processus cognitifs qu'en mathématiques ou qu'en sciences, par exemple, parce qu'on fait également des généralisations dans les langues, on résout un tas de problèmes, on fait des comparaisons, et ainsi de suite. Il ne s'agit donc pas d'une différence

108. J. Cummins, « The entry and exit fallacy in bilingual education », dans C. Baker et N.H. Hornberger (dir.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001, p. 110-138.

109. L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997, p. 266-268.

de nature, mais d'une différence de degré dans le développement des processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage des différentes matières scolaires.

Cette idée, tout en rejoignant l'hypothèse de Cummins pour les langues, la dépassait en même temps. L'idée de Vygotski englobe en quelque sorte celle de Cummins. Pour Vygotski, ce sont toutes les matières qui reposent sur des principes communs sous-jacents, et cela englobe les langues. Nous avons poursuivi en nous disant que, dans l'apprentissage d'une langue seconde, comme le français, on pouvait développer ou faire utiliser à fond des processus cognitifs qui sont habituellement développés dans les autres matières, comme les sciences, les sciences humaines ou sociales, et l'éducation en santé. Nous avons donc pensé qu'on pourrait probablement réduire le temps consacré aux autres matières afin d'augmenter le temps consacré à l'apprentissage du français comme langue seconde. Bien entendu, il reste toujours une composante « contenu » dans chaque matière, une composante portant sur les « produits », c'est-à-dire les savoirs, pendant que la langue s'occupe, pour ainsi dire, des processus. Ainsi, nous nous sommes dit qu'en réduisant de moitié le temps consacré à l'apprentissage des matières, on pourrait probablement développer les mêmes processus cognitifs que les matières réduites – en plus, évidemment, de la réduction de moitié du temps consacré à l'apprentissage de la langue maternelle des apprenants, en l'occurrence l'anglais.

Mais pas les mathématiques.

Pour ma part, j'ai prétendu qu'on pouvait le faire, mais personne n'a osé tenter l'expérience. Pour les autres matières, grâce à ma collègue Joan Netten, je dois dire qu'on avait un milieu propice à l'expérimentation : la province de Terre-Neuve-et-Labrador. Dans le milieu scolaire de cette province, il y a eu une sorte d'acte de foi. Parce qu'il fallait un acte de foi, si je peux dire, pour accepter qu'on fasse une expérience chez des élèves de sixième année, âgés d'environ onze ans, pour accepter l'idée qu'ils n'allaient consacrer que la deuxième moitié de l'année scolaire, de février à juin, à l'apprentissage effectif des différentes matières afin de consacrer les cinq premiers mois de l'année, donc du début de septembre jusqu'à fin de janvier, à l'apprentissage intensif de la langue seconde, en l'occurrence le français.

Forts de nos arguments théoriques, nous avons tenté de convaincre les administrateurs scolaires – d'abord dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador puis, graduellement, dans toutes les autres provinces et territoires – que, même si on réduisait de 50 % le temps

consacré à certaines matières, les résultats d'apprentissage dans ces matières ne seraient pas négatifs, tant en anglais langue maternelle qu'en sciences, en sciences humaines ou en éducation en santé. Ce serait évidemment à eux, les administrateurs scolaires, de tester les résultats dans les matières réduites. Et c'est ce qu'ils ont fait, dès les débuts, partout au Canada où on implantait notre approche d'apprentissage intensif du français. Au début, je dois avouer que plusieurs personnes étaient plutôt sceptiques, mais les tests ont été concluants : malgré une grande réduction du nombre d'heures, les résultats dans les matières réduites étaient les mêmes qu'auparavant. Avec, en prime, l'apprentissage de la langue. Il s'agissait donc d'un véritable plus pour l'apprentissage. Que les élèves réussissent aussi bien était surprenant pour les parents, les administrateurs, et nous-mêmes, d'ailleurs. Nous avons aussi fait des entrevues avec les enseignants qui devaient accueillir ces élèves dans leur classe l'année suivante, et ils nous ont dit qu'ils s'attendaient à constater chez eux du retard. Toutefois, à leur étonnement, l'année suivante, ils n'ont constaté aucune différence. Ce genre de succès s'est par la suite reproduit dans chacune des provinces et chacun des territoires où nous avons implanté notre approche, alors désignée comme le « français intensif » (FI).

J'ai assisté à la formation que tu as donnée avec Joan, et les résultats qui ont été présentés sont très impressionnants.

Mais tes remarques à propos du paradigme me ramènent à un aspect plus général : celui de la question éducative. Denis Simard – qui a dirigé une publication en hommage à Ricoeur – écrit, en collaboration avec Héloïse Côté, que la réforme au Québec qui « demande aux enseignants de passer d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage » a certes des aspects positifs, mais que « la parole de maître se fragilise ». Il y voit un « indice d'une crise de la parole [...] qui enseigne »¹¹⁰. Quel commentaire cela t'inspire-t-il sur le rôle des enseignants en classe ? Cela concerne la classe en général.

Je ne sais pas trop, sinon que mon expérience, basée sur des données empiriques, me montre tout à fait le contraire. Dans l'un de nos articles sur des recherches empiriques portant sur l'ANL, nous avons montré qu'un changement de conception de l'acquisition de la langue chez les enseignants pouvait entraîner des changements majeurs dans les

110. D. Simard et H. Côté, « Penser l'éducation avec Ricoeur. L'herméneutique ou la voie longue de l'éducation », dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Paul Ricoeur et la question éducative*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 79-95 ; p. 79 et 80 pour les citations.

stratégies d'enseignement utilisées et, par ricochet, améliorer grandement l'apprentissage¹¹¹. Dans cet article, nous avons même émis l'hypothèse – très osée – d'une possible « relation causale » entre la façon d'enseigner et l'apprentissage, graphique à l'appui. Nous avons notamment rapporté deux études de cas probantes, qu'il serait trop long de reprendre ici. Ce que l'on peut retenir de tout cela, c'est qu'un changement radical de stratégies d'enseignement basé sur une théorie différente de l'acquisition peut entraîner des résultats d'apprentissage qui sont très nettement supérieurs. Bref, la manière d'enseigner peut faire une très grande différence dans l'apprentissage.

À cet égard, il faut dire que j'avais été marqué, plusieurs années auparavant, par un article de Michael Long précisément intitulé : « Does second language instruction make a difference? », un titre qui laisse sous-entendre qu'il est possible que la façon d'enseigner une langue seconde ne fasse aucune différence¹¹². Je puis maintenant affirmer que non seulement la manière d'enseigner fait une différence, mais cette différence peut être majeure – à une certaine condition, cependant. Il faut préciser que, si on enseigne la langue orale en tant qu'objet d'étude, c'est-à-dire en mettant l'accent sur les savoirs plutôt que sur les habiletés à communiquer, la manière d'enseigner ne fait pas nécessairement une grande différence. Mais si la langue est enseignée en tant qu'habileté, alors la différence peut être majeure. Et en pareil cas, *enseigner* veut dire « créer les conditions susceptibles de faciliter l'utilisation de cette habileté en salle de classe ». On entend souvent dire : « *focus on form, focus on meaning* ». Pour notre part, nous disons que dans le cas d'une langue, ce qui importe avant tout, c'est « *focus on use* » – c'est-à-dire qu'il faut mettre l'accent sur l'utilisation de la langue en créant en salle de classe les meilleures conditions pour faire utiliser la langue par les apprenants. C'est cela qui fait une différence majeure.

Dans un article intitulé « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », tu écris :

[L]e choix des stratégies d'enseignement est déterminé à la fois par la conception qu'on se fait de l'acquisition de la langue et par la conception de la langue qui en découle [...] c'est donc le plan

111. J. Netten et C. Germain, « Pedagogy and second language learning: Lessons learned from intensive French », *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 8, n° 2, 2005, p. 183-210.

112. M. Long, « Does second language instruction make a difference? A review of the research », *TESOL Quarterly*, vol. 17, n° 3, 1983, p. 359-382.

psychologique [...] qui serait fondamental et déterminerait le plan linguistique [...] et ces deux plans détermineraient à leur tour le plan spécifiquement pédagogique¹¹³.

La complexité des liens entre les théories du langage et les théories de l'apprentissage est telle que l'on pourrait avancer également qu'il existe un impact de la conception de la langue sur la conception de son acquisition. Non ?

Si on se réfère à l'histoire, oui, il y a eu ce genre de relation. Par exemple, les méthodes audio-orales américaines sont basées sur la conception béhavioriste de la *langue* chez Bloomfield associée à la conception béhavioriste de l'*acquisition* chez Skinner. Quant aux méthodes SGAV [structuroglobales audiovisuelles] européennes, elles font référence à la conception de Guberina, qui était plutôt un gestaltiste sur le plan psychologique. Pour lui, la langue n'était pas seulement un ensemble d'habitudes ou de stimulus-réponses, suivant la définition de Bloomfield, mais quelque chose de beaucoup plus humain, de beaucoup plus global. Dans ce sens-là, c'était lié là aussi. Mais je doute de la pertinence pour la didactique des langues de la conception chomskyenne de la langue, définie d'abord et avant tout non pas comme un moyen de communication, mais comme un moyen d'expression de la pensée ou, en tout cas, un moyen permettant de mieux comprendre le fonctionnement de la pensée. Pareille conception, qui a quand même ses mérites, a évidemment été aussitôt contestée par Hymes et d'autres sociolinguistes.

Il faut dire que, même si la didactique des langues a évolué en se référant à une conception élargie de la langue, vue comme un moyen de communication et d'interaction sociale, on a continué à ne se référer qu'à des théories de l'apprentissage de connaissances ou de savoirs explicites. Il y a alors incohérence lorsqu'on définit la langue comme moyen de communication et d'interaction sociale et qu'on se demande encore : « Comment est-ce qu'on apprend des savoirs ? » Il faut plutôt se demander : « Comment est-ce qu'on acquiert ou développe des habiletés ? » Pourquoi ? Parce qu'une langue est d'abord et avant tout une habileté, une compétence implicite à l'*oral*, et un savoir et une habileté en *lecture* et en *écriture*. Ne se référer qu'au cognitivisme, comme on le fait à l'heure actuelle, c'est faire fausse route. C'est qu'il y a un lien étroit entre la conception que l'on se fait de la langue et la conception que l'on se fait de son acquisition ou de son apprentissage. Surtout, il faut

113. C. Germain et J. Netten, « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », *op. cit.*, p. 25.

que ce lien soit cohérent. L'utilisation d'un moyen de communication et d'interaction sociale étant une habileté, il nous faut chercher du côté des théories qui expliquent comment on acquiert ou développe une habileté, et non seulement des savoirs. Dans quelques-unes de nos plus récentes publications, nous recourons d'ailleurs à un graphique relativement simple pour faire ressortir les relations complexes entre, d'une part, une théorie de l'acquisition d'une langue-culture, qui vient nécessairement en premier, et ses effets, d'autre part, sur une théorie du curriculum et de l'enseignement¹¹⁴.

Tu poursuis: si «la langue est conçue comme un véritable moyen authentique de communication¹¹⁵», elle est acquise par le recours à des stratégies d'enseignement véritablement communicatives. Une conception de la langue comme «moyen de communication», n'est-ce pas un peu réducteur? Alors qu'elle participe à la culture, à l'identité, à l'agir... Mais peut-être que je coupe les cheveux en quatre.

Non, c'est une belle question, elle est importante. La formule *moyen de communication* est peut-être un raccourci. Pour notre part, comme nous travaillons en très étroite collaboration avec le milieu scolaire, en référence à des programmes scolaires, il est nécessaire de spécifier, par exemple: «En dixième année, il faut que l'élève atteigne tel niveau de communication.» C'est peut-être à cause de l'influence du milieu scolaire que nous adoptons ces raccourcis commodes, et nous sommes obligés de répondre aux besoins de ce milieu. Mais quand il s'agit d'écrire des articles dans des revues à caractère scientifique, nous nuancions davantage. Le plus souvent, nous écrivons «moyen de communication», mais nous ajoutons aussitôt: «et d'interaction sociale». Pour ce qui est des liens entre langue et culture, tu as tout à fait raison. Je signale également que j'ai aussi écrit quelques articles sur les relations étroites entre langue et culture, entre le communicatif et le culturel¹¹⁶.

114. Sur ce sujet, en plus de l'article de C. Germain et J. Netten «Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement» (*op. cit.*), on pourra consulter, des mêmes auteurs, «La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique», *op. cit.*

115. C. Germain et J. Netten, «Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement», *op. cit.*, p. 25.

116. C. Germain, «Le communicatif et le culturel», dans C. Cornaire et P. Raymond (dir.), *Regard sur la didactique des langues secondes*, Montréal, Éditions Logiques, 2001, p. 295-312.

J'aimerais en venir au fameux concept d'intensité, qui est extrêmement important dans l'ANL; mais est-il central? Autrement dit, l'ANL est-elle possible sans l'aspect intensif?

C'est une question extrêmement importante et en même temps délicate, en ce sens que nous avons essayé d'en voir le mécanisme: qu'est-ce qui se produit quand on a l'intensité mais que l'on n'a pas la théorie qui se trouve à la base, quand on ne recourt pas aux stratégies d'enseignement préconisées dans l'ANL? En effet, la question de l'intensité doit être située dans l'ensemble de l'ANL. Autrement dit, selon nous, l'intensité est une condition nécessaire mais non suffisante¹¹⁷.

Pour mieux comprendre de quoi il s'agit, permets-moi de rapporter un cas où l'expérience de l'intensité a été faite, en Ontario, sans changer ni le curriculum ni les stratégies d'enseignement que cela entraîne. Il n'y a eu qu'un ajout du nombre d'heures, regroupées de manière intensive. Bien entendu, les résultats se sont quand même améliorés. Mais il est bien évident, selon nous, que les résultats d'apprentissage auraient été de beaucoup supérieurs si l'augmentation du nombre d'heures avait été accompagnée d'une pédagogie appropriée. Et par là, je veux surtout dire: recourir à des stratégies d'enseignement de la langue en tant qu'habileté plutôt qu'en tant qu'objet d'étude, c'est-à-dire en tant que savoir. Il faut noter que l'on peut aussi bien trouver l'inverse: par exemple, ceux qui ont voulu utiliser nos stratégies d'enseignement sans l'intensité, comme cela s'est produit dans la province de la Nouvelle-Écosse. On les avait prévenus: il est certain que cela va améliorer l'apprentissage des élèves, mais ne vous illusionnez pas quant aux résultats. Ils seront certes supérieurs, mais bien en deçà de ce que nous obtenons habituellement lorsqu'il y a intensité. Parce que l'intensité, encore une fois, est une condition *nécessaire* mais non suffisante: elle doit être assortie d'un changement de programme et de curriculum, et de stratégies d'enseignement appropriées. En ce sens, il s'agit donc d'un concept central de l'ANL.

Donc pour toi, l'approche ANL ne peut pas être mise au pluriel. Il n'y a pas des approches?

Pour le moment, il y a différentes mises en place de notre approche un peu partout avec des jeunes, avec des adultes ou pour l'apprentissage d'autres langues que le français. Dans tous les cas, des adaptations s'imposent, que ce soit en milieu asiatique ou occidental.

117. J. Netten et C. Germain, «The future of "intensive French" in Canada», *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 5, 2009, p. 757-786.

Comme on le fait actuellement à l'UQAM avec le français langue seconde et l'espagnol langue étrangère. Vous avez, Joan Netten et toi, une définition particulière de la « littératie » en L2/LÉ, qui diffère d'une acception courante¹¹⁸ : vous y intégrez l'oral. Pourquoi ?

Parce qu'on est en langue seconde. Nous reprochons aux spécialistes de la littératie du milieu scolaire, avec lesquels nous avons eu certains problèmes au début, de ne pas faire de distinction avec la langue maternelle. En effet, en règle générale, les spécialistes de la littératie travaillent autant avec les professeurs de langues secondes qu'avec les professeurs des autres matières. Pour notre part, nous avons cru bon de développer une conception différente. Pourquoi ? Parce qu'en langue maternelle, l'enfant ou l'adulte parle déjà la langue. Il est donc normal que l'accent ne soit mis que sur la lecture et l'écriture. C'est ce qui explique qu'en langue maternelle le terme de *littératie* est utilisé comme un terme commun servant à parler de lecture-écriture. Mais en langue seconde, l'élève ne parle même pas la langue, ou très peu. Il fallait donc une conception de la pédagogie qui référerait spécifiquement à la langue seconde. Par conséquent, il était nécessaire non seulement d'y ajouter l'oral, parce que c'est primordial en langue seconde ou étrangère, mais aussi d'y intégrer une composante orale même en lecture et en écriture. En langue seconde, les élèves vont buter sur beaucoup de mots et de structures qu'ils ne connaissent pas. Il faut alors les préparer oralement à une activité de lecture. Même chose pour l'activité d'écriture. Avant de lire ou d'écrire, il est important de rappeler tout ce qui a d'abord été dit. C'est ce qui nous a permis de développer une conception de la pédagogie de la littératie *spécifique* à la langue seconde. Quant à la définition même de la littératie, celle qui était proposée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario nous convenait tout à fait, parce qu'elle fait référence à une conception très large de la façon de voir le monde, de comprendre le monde, de saisir le sens de ce qui nous entoure et même de recourir à la pensée critique, avec toute l'imagerie qui nous entoure¹¹⁹. C'est une vision extrêmement large, sauf qu'avec des apprenants débutants, il ne saurait être question de développer la pensée critique. On peut aborder la pensée critique plus tard.

118. C. Germain et J. Netten, « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 », *Réflexions*, vol. 31, n° 1, 2012, p. 17-18. Accessible au <<https://uqam1.academia.edu/ClaudeGermain>>, consulté le 28 mars 2016.

119. Gouvernement de l'Ontario, *La littératie au service de l'apprentissage*, rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année, Toronto, ministère de l'Éducation, 2004, <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>>, consulté le 28 mars 2016.

C'est dans ce sens que vous écrivez, Joan et toi, que «la littératie est un concept évolutif, dynamique¹²⁰». Deux autres concepts sont très importants: celui d'aisance et celui de précision¹²¹. Pourrais-tu les définir?

À première vue, on peut penser que le concept de précision est un concept traditionnel. Mais pas pour nous. Bien sûr, la précision consiste, en gros, à ne pas faire d'erreurs lorsqu'on parle ou lorsqu'on écrit. Ou, en tout cas, à écrire correctement ou à parler correctement en respectant les normes, etc. Or la littératie a depuis longtemps été conçue de façon traditionnelle, comme s'il s'agissait de *savoirs*. Pour nous, cela reste vrai, mais ce n'est pas suffisant. La précision n'est pas seulement un savoir, c'est aussi une habileté. C'est en cela, par cet ajout, que notre conception est différente de la conception traditionnelle. C'est une capacité à utiliser la langue correctement qui n'est pas fondée sur des savoirs. Voilà pourquoi nous refusons toujours de recourir à l'expression *savoir-faire*.

Savoir-faire et habileté sont souvent employés comme des synonymes.

Oui, mais ce ne sont pas du tout des synonymes. Nous refusons d'utiliser l'expression *savoir-faire*, car elle laisse entendre qu'il s'agit de savoirs qui se transforment en habiletés. Nous recourons plutôt au terme *habileté*, qui n'a pas les mêmes connotations ou, en tout cas, qui ne repose pas sur les mêmes présupposés. En effet, pour nous, l'habileté langagière est la capacité d'*utiliser* la langue: il est possible qu'on possède des savoirs sur la langue, mais que, lorsqu'on la parle, il ne s'agisse pas du tout de savoirs qui se transforment en habiletés – parce que les savoirs ne se transforment *pas* en habiletés. Notre concept de précision langagière est donc à la fois un savoir et une habileté, c'est-à-dire deux phénomènes de natures tout à fait différentes.

Quant au concept d'aisance, c'est le fait de parler avec une certaine spontanéité en faisant les liens entre tous les éléments langagiers d'un énoncé, sans trop d'hésitations, sans trop de pauses. Ce n'est pas nécessairement le fait du débit: on ne peut pas demander à quelqu'un qui apprend une langue seconde d'avoir le débit d'élocution de sa langue maternelle. Par voie de conséquence, ce concept a débouché sur une pédagogie de la phrase, qui oblige les élèves à toujours faire des liens entre les éléments de la phrase.

120. C. Germain et J. Netten, «Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2», *op. cit.*, p. 17.

121. C. Germain et J. Netten, «La précision et l'aisance en FLE/FL2: définitions, types et implications pédagogiques», *Marges linguistiques*, 2004.

Dans l'ANL, on exige toujours que l'apprenant fasse des phrases complètes, même si c'est un peu artificiel. Cela contrevient un peu à l'esprit d'authenticité à l'oral.

Cela peut effectivement paraître un peu artificiel au début : avec des apprenants débutants, il y a conflit de critères entre l'authenticité et l'aisance. Mais avec des débutants dans l'ANL, il va de soi qu'on accorde la priorité à l'aisance. On oblige l'apprenant à toujours faire des phrases complètes. Pourquoi ? Pour développer le plus tôt possible sa grammaire interne, pour qu'il ait la capacité de faire des liens dans sa tête assez rapidement, si je peux dire, et que ces liens soient corrects. On ne s'inscrit donc pas dans le courant communicatif selon lequel « il suffit de communiquer, même si on fait des erreurs ». Au contraire, on doit corriger, on ne laisse pas passer d'erreurs, ni sur le plan de la précision ni sur le plan de l'aisance, parce qu'on veut que la langue apprise soit la plus conforme possible à la norme, à la langue cible. Ce n'est pas tout de transmettre des messages. La qualité du message est cruciale. C'est pourquoi on accorde de l'importance à la fois à la précision et à l'aisance, deux de nos concepts clés.

Comment se fait l'évaluation de l'aisance et de la précision ?

À l'écrit, il est possible d'évaluer séparément la précision et l'aisance. Mais, à l'oral, nous avons été incapables de le faire. Nous avons pourtant eu recours aux services d'un statisticien chevronné. Toutefois, il était difficile de montrer qu'il n'y avait pas de recoupements entre certains de nos critères. Je pense quand même qu'avec le temps il y a des chercheurs qui vont y arriver, en raffinant les critères ou d'autres éléments. Ce serait d'ailleurs un beau sujet de thèse : comment mesurer, évaluer à l'oral la précision et l'aisance. Dans une phrase, on trouve les deux. Comment les évaluer séparément ? Ce n'est pas facile.

Il ne faudrait pas penser que ça se limite uniquement au plan linguistique. Cela intègre le plan pragmatique, naturellement.

Tout à fait. D'ailleurs, dans l'article où on définit ces deux termes, *précision* et *aisance*, dans la revue *Synergies Corée*¹²², on établit des distinctions entre différents plans : le plan pragmatique, le plan fonctionnel, etc. Mais dans nos stages de formation, on ne présente plus ces distinctions : pour les enseignants, il ne s'agit que de distinctions théoriques,

122. C. Germain et J. Netten, « La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère », *Synergies Corée*, n° 1, 2001, p. 78-97.

dont il est difficile de faire ressortir l'utilité immédiate. Ce qui leur est utile, c'est la correction effective des erreurs et l'exigence de faire produire des phrases complètes, donc la précision et l'aisance, sans plus.

Je voulais le souligner, parce qu'on pourrait penser que cela relève seulement du plan linguistique, alors que la fonction socioculturelle et la fonction discursive y sont également associées.

Oui. Mais cela dépend aussi du degré de sensibilisation des enseignants de langue à ces aspects-là. Je reviens justement du Japon, où l'on vient de donner un stage à une trentaine d'enseignants de français langue étrangère français et japonais. Parmi eux, il y avait un professeur de phonétique qui a demandé: «Est-ce que vous corrigez la phonétique?» Oui, bien sûr, la dimension phonétique fait partie de toute communication langagière. Mais il n'y a aucun exercice comme tel, aucun exercice artificiel de phonétique. On corrige donc autant les erreurs phonétiques que les erreurs morphologiques ou syntaxiques, sur le plan linguistique. Pour ce qui est du plan discursif, sociolinguistique ou socioculturel, je dois avouer que cela est plus compliqué, car tout dépend du degré de connaissance de ces nuances chez les enseignants de langue. Mais en théorie, bien sûr, on insiste sur la correction des erreurs de précision et d'aisance sur tous les plans, que ce soit le plan pragmatique, fonctionnel, syntaxique ou culturel, même.

Dans le cadre d'une telle approche, quelle est la grammaire de référence? Une grammaire sémantique? On a une grammaire de référence quand on enseigne une langue.

La question est bien celle d'un linguiste. Je vais te répondre sans détour qu'il n'y en a pas une en particulier. Il n'y en a pas, en ce sens que nous n'avons pas dit, par exemple: voici la *Grammaire du sens et de l'expression* de Charaudeau¹²³, c'est cela qu'il faut faire et c'est cette grammaire qui est notre référence de base. Non. Nous n'avons pas de manuels non plus. Quand nous avons voulu choisir une grammaire, aucune ne correspondait à notre approche, à nos attentes. Il aurait donc fallu l'écrire; nous ne l'avons pas fait, faute de temps. Nous nous sommes plutôt consacrés au développement de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Pour nous, la distinction nette entre l'oral et l'écrit est cruciale, car beaucoup d'erreurs dans un texte écrit proviennent, en fait, de l'oral. Pourquoi?

123. P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992. On peut consulter le compte rendu de C. Germain de cette grammaire dans la *Revue de l'AQEFLS*, vol. 15, n°s 1-2, 1993, p. 93-95.

Parce qu'une grammaire interne se construit d'abord oralement. Comment la développer? Par nos modèles langagiers, par la modélisation du professeur.

Comment modélise-t-il?

Par sa langue. Par la langue qu'il utilise. Nous donnons des exemples dans nos guides pédagogiques. On m'a posé la question récemment au Japon: «Que faut-il enseigner comme modèle? "Comment t'appelles-tu?" ou "Tu t'appelles comment?"». Pour nous, cela n'a pas d'importance. Nous ne sommes pas directifs. L'essentiel est de ne pas mélanger les deux structures pour ne pas créer de difficulté supplémentaire pour les élèves, pour ne pas créer de «surcharge cognitive», surtout pour les élèves plus faibles. Il s'agit de choisir d'enseigner des modèles en fonction du public. S'agit-il de jeunes apprenants? S'agit-il d'adultes? Dès que les apprenants atteignent un niveau plus avancé, ils apprendront qu'il y a des nuances et des différences entre les modèles. Dans une des provinces canadiennes, nous avons travaillé pendant cinq ans avec des élèves en difficulté et nous avons constaté que, dès que l'enseignant recourt à deux phrases synonymes, sous prétexte qu'ils peuvent rencontrer les deux, les élèves sont perdus. Ils ne savent pas qu'il s'agit de deux phrases synonymes. C'est pour cela que l'on préconise de ne prendre qu'un modèle à la fois; une fois que le *pattern* est fait avec ce modèle-là, on passe à un autre *pattern* et on fait le lien entre les deux. Pour nous, la grammaire de l'oral est non consciente, c'est celle que le professeur utilise, avec son propre accent et ses propres particularités phonétiques et syntaxiques.

Prenons, par exemple, le cas de la place de l'adjectif épithète en français. L'élève va l'intérioriser grâce à la modélisation de l'enseignant. Il va entendre et utiliser la structure *J'ai vu un gros camion rouge*, et non pas *J'ai vu un camion rouge gros*. Il va l'intérioriser à partir de l'oral. Il sera alors en mesure de l'écrire correctement. Si on introduit trop tôt la grammaire externe, en recourant à des règles, cela ne peut que bloquer la spontanéité, l'aisance. Et c'est pour cela que nous sommes tout à fait contre l'idée de recourir à la grammaire externe, ou explicite et consciente, avec des apprenants débutants. En Chine, la question s'est vite posée: «À partir de quel moment va-t-on introduire la grammaire externe?»

Justement, quand et comment introduire la grammaire explicite?

Nous, nous avons répondu: «Pas avant le deuxième semestre.» Donc, de septembre jusqu'à la fin janvier, quand on est en intensif, on fait de l'oral, de la lecture, de l'écriture. Mais on fait quand même

une initiation ou une sensibilisation à la grammaire externe, en faisant faire des *observations grammaticales*. On fait remarquer: « Ici, il y a un *s*, pourquoi? Parce qu'il y a un *tu* devant. » Sans toutefois formuler la règle, parce qu'à partir du moment où on ouvre cette porte, les apprenants veulent connaître toutes les règles, et les apprenants, surtout adultes, pensent qu'en apprenant les règles ils vont pouvoir utiliser la langue. Ce qui est tout à fait faux. Car les règles sont des savoirs, qui relèvent de la mémoire déclarative, alors que l'utilisation de la langue est une habileté, qui relève de la mémoire procédurale. En effet – est-il nécessaire, ici, de rappeler ce que tout enseignant de langue sait? – il y a des personnes qui peuvent utiliser une langue seconde ou étrangère sans en connaître les règles (c'est le cas notamment de l'enfant avant son arrivée à l'école ou de l'adulte polyglotte non scolarisé) et, inversement, il y a des personnes qui réussissent très bien aux examens scolaires sur la langue, composés habituellement de savoirs, mais qui sont tout à fait incapables de la parler. Comme nous l'enseigne Paradis, le savoir ne peut pas se transformer en habileté; et savoirs et habiletés relèvent de deux mémoires différentes, entre lesquelles il n'y a pas de connexion directe. En salle de classe, l'utilisation de la langue est prioritaire pour la construction de la grammaire interne. Les règles ne viennent que par la suite, pour la construction de la grammaire externe.

Si l'apprenant n'a pas atteint un niveau de grammaire interne solide, la grammaire externe consciente va interférer avec le parler. La réflexion va l'emporter sur l'expression: « Est-ce que c'est un adjectif long? court? de nationalité? de couleur? Est-ce que je le mets avant? après? » L'apprenant est alors incapable de parler avec spontanéité. C'est pour cela que je dis que la distinction entre grammaire explicite, ou externe, et grammaire implicite, ou interne, est importante. Ce qui nous ramène à la question d'une grammaire de référence: je ne peux référer à aucune grammaire en particulier. Il n'y en a aucune qui nous satisfait en ce moment. C'est la confusion dans les grammaires actuelles entre l'oral et l'écrit.

Est-ce que dès le départ, avec un apprenant débutant, adulte ou enfant, on va introduire différentes structures de phrase: l'interrogation, l'impératif, la négation...? Je pose là le problème de la sélection et de la progression.

Dans l'ANL, il n'y a ni critères de présélection des éléments à enseigner ni principes de progression linguistique a priori. Tout cela irait à l'encontre du mode de progression psychologique de l'élève. Par

exemple, pour en revenir à ton exemple, il faut dire que, dès qu'on enseigne quelque chose, on doit enseigner la négation : il y a toujours un apprenant qui va dire non à quelque chose, même si on en est à la leçon 1 ou 2. On en a besoin pour communiquer ou pour interagir socialement. Même chose pour l'impératif. Autrement dit, on enseigne quelque chose seulement lorsqu'on en a besoin. J'irai même plus loin. Prenons le cas de l'imparfait. On l'enseigne habituellement dès la deuxième ou troisième journée, parce qu'on en a besoin, parce qu'on fait travailler les élèves ensemble. Pour faire un retour sur une activité d'interaction entre deux apprenants, par exemple, on doit demander : « Qui était ton ou ta partenaire ? » L'enseignant doit évidemment donner d'abord un modèle. Ayant lui-même discuté avec une partenaire de la classe, il dira : « Ma partenaire était Unetelle. » Les apprenants acquièrent cela et, au bout de seulement quelques jours, ils peuvent tous répondre très spontanément : « Ma partenaire ou mon partenaire était... » Ils ne sont pas conscients qu'il s'agit de l'imparfait et ils n'ont surtout pas besoin de l'être pour pouvoir conjuguer le verbe, cela serait prématuré. Cela se fera plus tard, une fois leur grammaire interne suffisamment développée. Mais on en a besoin, de l'imparfait. C'est la langue de tous les jours ; c'est comme l'enfant qui apprend sa langue maternelle. Les parents ne vont quand même pas dire à leur enfant de quatre ans qui voudrait refuser quelque chose : « Attends un peu, attends d'être en sixième année... »

La fameuse zone proximale.

Oui, la zone proximale chère à Vygotski. C'est pour cela que je dis que nous n'avons pas besoin de listes prédéterminées de mots de vocabulaire ou de structures de base. On préfère que l'élève apprenne cinq mots qu'il peut effectivement utiliser dans des phrases plutôt qu'il en apprenne une quarantaine qu'il ne peut pas utiliser. Parce que le reste du vocabulaire va s'apprendre au fur et à mesure, en fonction des contextes d'usage, en fonction des nécessités de la communication. De plus, l'apprenant lit en dehors de la classe. Mais, en classe, c'est limité. On n'a pas beaucoup de temps. On se concentre donc sur un certain nombre de mots de vocabulaire et de structures de base qu'il peut utiliser, en fonction de ses intérêts.

Est-ce que l'ANL, fondamentalement, s'adresse à des niveaux plutôt débutants ?

Non.

Non? On pourrait pourtant le penser parce que, une fois que les apprenants ont acquis une grammaire interne, on rejoint d'autres approches.

Pas vraiment. On continue d'accorder la priorité à l'oral, toujours. Quand les apprenants ont atteint le niveau intermédiaire, dans les approches actuelles on les fait passer beaucoup trop rapidement à l'écrit, en négligeant l'oral. Nous, nous estimons qu'on a encore besoin de modèles oraux, mais de modèles beaucoup plus complexes. C'est pourquoi nous avons écrit des unités pédagogiques à la disposition des enseignants, de la sixième à la douzième année. C'est avancé, quand même.

Qu'est-ce que tu appelles un « modèle complexe » ?

Des phrases comme « Moi, je pense que... parce que... et aussi parce que... » sont des phrases complexes. Mais on ne donne pas la priorité à l'écriture sous prétexte qu'il s'agit d'apprenants d'un niveau avancé. On a encore besoin de modèles langagiers oraux d'abord. On va faire lire et faire écrire des choses beaucoup plus complexes. C'est la complexité qui augmente avec le niveau, mais toujours dans le respect d'une même séquence, suivant notre conception de la littératie : oral d'abord, puis lecture et écriture. On ne passe pas directement à l'écriture ou à la lecture sous prétexte qu'il s'agit d'un niveau plus avancé. Jamais.

Vous avez fait, je pense, une évaluation des résultats de cette expérience de l'ANL avec des adultes en Chine ?

Un article présentant les résultats de cette expérimentation sur deux ans a récemment paru¹²⁴. On y décrit tous les tests statistiques qu'on a faits pour évaluer et l'oral et l'écrit avec des groupes de contrôle (ou groupes témoins) d'une autre université chinoise relativement comparable.

J'aimerais que tu nous dises quels sont les résultats de cette opération.

En général, disons que les résultats ont été nettement supérieurs, qu'ils sont statistiquement significatifs en faveur des groupes chinois apprenant le français qui ont eu recours à l'ANL, comparativement aux groupes qui ont plutôt eu recours à la « méthode traditionnelle chinoise »,

124. C. Germain, M. Liang et I. Ricordel, « Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n° 1, 2015, p. 55-81.

tant à l'oral qu'à l'écrit¹²⁵. Et cela, même si les apprenants chinois du groupe de contrôle étaient censés être meilleurs au départ, à cause des critères de sélection de leur université, et même s'ils avaient pu bénéficier de 106 heures d'enseignement de plus que le groupe expérimental, c'est-à-dire le groupe de l'ANL. Sur le plan méthodologique, nous avons précisé pourquoi l'effet Hawthorne¹²⁶ n'a pas joué. On peut donc dire qu'en règle générale les résultats de cette expérimentation sur deux ans ont été très positifs.

Est-ce que tu aimerais ajouter quelque chose sur le volet ANL ?

J'aimerais ajouter, d'une part, un commentaire pour faire ressortir quelques points originaux de l'ANL et, d'autre part, une réflexion d'ordre épistémologique.

Concernant l'originalité de l'ANL, on peut dire qu'il y a au moins trois caractéristiques à faire ressortir. La première est l'idée, inspirée de la théorie de Paradis suivant laquelle il n'y a pas de connexion directe entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, que dans l'apprentissage d'une langue seconde il n'y a pas *une*, mais bien *deux* grammaires: une grammaire interne, non consciente (ou compétence implicite), pour la dimension orale de la langue, et une grammaire externe, consciente (ou savoir explicite), pour la dimension écrite (lecture et écriture) de la langue. L'idée des deux grammaires est de nous: il s'agit d'une retombée pédagogique de la théorie de Paradis. Et c'est à partir de cette distinction entre deux grammaires que nous avons mis au point un certain nombre de stratégies originales d'enseignement de l'oral susceptibles de développer de véritables *habiletés* de communication orale, plutôt que des savoirs.

Une deuxième caractéristique de l'ANL est notre conception d'une pédagogie de la littératie *spécifique* à la langue seconde, qui permet d'accorder une très grande place à la langue orale, non seulement dans l'enseignement de l'oral – cela est évident – mais également et surtout comme étape préparatoire à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, en respectant toujours la séquence «oral, puis lecture et écriture».

125. Pour l'oral, pour l'instrument d'évaluation utilisé par trois évaluateurs différents, un coefficient de fidélité de 87 % a été obtenu, ce qui est considéré comme très satisfaisant dans le domaine.

126. L'effet Hawthorne est un concept du domaine de la psychologie sociale. Il est né à partir d'une expérience en entreprise réalisée par Elton Mayo et pose que le fait de participer à une expérimentation apporte des changements dans le comportement et les attitudes des sujets testés.

Une troisième caractéristique de l'ANL est le recours au concept d'intensité. Certes, nous ne sommes pas les créateurs de ce concept, mais notre apport consiste à avoir proposé, d'une part, de réduire le temps consacré à la langue maternelle des élèves, en l'occurrence l'anglais, en vertu de l'hypothèse de l'interdépendance des langues de Cummins¹²⁷ et, d'autre part, de réduire également le temps consacré aux autres matières, comme les sciences, les sciences humaines ou sociales et l'éducation en santé, en vertu de l'idée du développement cognitif de Vygotski. Nous avons donc mis ensemble, en quelque sorte, les conceptions de Cummins et de Vygotski, en précisant que la conception de Vygotski englobe celle de Cummins. C'est ainsi qu'en réduisant de 50 %, au cours d'une seule et même année scolaire, en cinquième ou en sixième année, le temps consacré non seulement à l'enseignement de l'anglais, mais également à l'enseignement des autres matières, sauf les mathématiques et quelques disciplines habituellement enseignées par des « spécialistes » (comme les arts plastiques, la musique ou l'éducation physique), on pouvait accroître considérablement le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français langue seconde. Et surtout, cela permettait de recourir à une approche s'adressant à tous les types d'élèves, sans distinction, et non seulement aux « meilleurs » élèves. C'en est en ce sens que, grâce à l'idée de processus cognitifs sous-jacents communs à toutes les matières, y compris le français langue seconde, il est permis d'affirmer que l'ANL n'est pas une approche « sélective » qui ne serait réservée qu'aux meilleurs élèves. L'ANL s'adresse à tous.

Enfin, j'aimerais proposer un élargissement sous la forme d'une réflexion qui est d'ordre plutôt épistémologique. Pour moi, il est clair qu'on en est à l'abc des recherches en neurosciences, et l'ANL n'est qu'une façon d'utiliser ces nouveaux résultats. Ici même, à l'UQAM, il y a un important centre de neurosciences. Mais ce que je déplore, c'est que plusieurs chercheurs utilisent en pédagogie à peu près tout ce qui émane de ce domaine, sans vraiment réfléchir, en sautant en quelque sorte sur la dernière nouveauté à la mode. On a tendance à généraliser à outrance à partir parfois d'une seule recherche, non reproduite dans d'autres milieux. Je mets donc les jeunes chercheurs en garde contre cela. C'est pourquoi je dis : pour notre part, tout ce que nous retenons des neurosciences, dans l'ANL, c'est une distinction, qui était d'ailleurs connue, entre les deux mémoires, déclarative et procédurale. Ce qui l'était moins, c'est l'absence de relation directe entre ces deux mémoires. Et le mérite de cette importante « découverte » revient à Paradis. Ce

127. J. Cummins, *op. cit.*

mode de fonctionnement est valable pour toutes les matières, pour tout ce qui est acquisition, et non seulement pour la langue. Je reviens à l'idée qu'avec le temps les recherches en neurosciences vont se développer; mais, malheureusement, il y aura toujours des chercheurs et des praticiens qui voudront obtenir trop rapidement des résultats plutôt que de s'en tenir aux fondements les plus solides.

Avec le temps, le noyau des recherches solides en neurosciences va probablement se développer et donner lieu à de nouvelles approches neurolinguistiques. Autrement dit, ce dont on a parlé, l'ANL, n'est qu'UNE approche. Il y en aura d'autres, qui vont probablement englober celle-ci, grâce à de nouvelles recherches ou découvertes. Encore une fois, je reviens sur les deux perspectives qui me sont chères: historique et épistémologique en même temps. On est en pleine évolution. L'ANL va évoluer. Et comme toute «théorie» n'est qu'une hypothèse provisoire, il faut s'attendre à un renouvellement de nos rudiments de théories actuels, notamment avec les changements technologiques, qui vont certainement modifier certaines façons d'apprendre. En ce sens, l'ANL est loin d'être le mot de la fin. Et cela, je le crois fermement. Et j'espère que les nouvelles approches fondées sur les neurosciences seront solidement fondées empiriquement.

VOLET FORMATION DES MAITRES ET RECHERCHE

Je voudrais terminer par des questions qui concernent, d'une part, la formation des maitres, futurs enseignants de français, et, d'autre part, la recherche. Pour commencer, quelle est ta conception d'une bonne formation pour les enseignants de français ?

J'œuvre depuis longtemps dans le domaine de la langue seconde, où il existe une dimension complètement différente par rapport à la langue maternelle, pour la bonne raison que les enseignants en français langue maternelle parlent déjà la langue. En langue seconde, plusieurs enseignants n'ont pas beaucoup l'occasion d'utiliser le français. Il y a donc parfois un niveau de développement de la langue qui n'est pas suffisamment avancé, ou dont la qualité laisse à désirer. Comme les enseignants ont peu l'occasion, dans leur milieu, d'être corrigés lorsqu'ils font des erreurs en parlant, on comprend que certaines erreurs finissent, comme on dit, par se «fossiliser». En langue seconde, il y a donc dans certains cas une qualité de la langue qui est moins grande qu'en français langue maternelle, surtout à l'oral.

Cela étant dit, il est certain que la formation, d'après les expériences que nous avons faites, doit comprendre au moins trois volets en langue seconde, qui ne recourent pas nécessairement la formation en français langue maternelle : un volet « langue », un volet « culture » et un volet « pédagogie ». Ici, si je fais une distinction entre la langue et la culture, jusqu'à un certain point, c'est que dans la réalité canadienne il arrive parfois que des enseignants ont peu de connaissance de la culture franco-québécoise, même s'ils parlent français. Par exemple, au moment de l'implantation de l'ANL dans la plupart des provinces et territoires du Canada, les enseignants désireux de recourir à l'ANL devaient obligatoirement suivre un stage de formation d'une trentaine d'heures. Pour cela, ils devaient venir à Montréal, à l'UQAM.

Au Canada, la très grande majorité des enseignants de français langue seconde, tant au primaire qu'au secondaire, sont des anglophones pour qui le français est la seconde langue. Et pour la très grande majorité d'entre eux, qui venaient des autres provinces et territoires canadiens, c'était la première fois qu'ils venaient à Montréal. C'était donc leur premier contact avec la culture québécoise. Pour certains, c'était une véritable découverte « culturelle ». C'est pourquoi notre programme de formation comprenait effectivement trois volets : un volet « langue », assuré par des enseignants de l'école de langues, un volet « culture », assuré par de jeunes moniteurs de l'école de langues également, et un volet « pédagogie » d'une trentaine d'heures, portant précisément sur l'ANL, assuré par ma collègue et moi, qui étions assistés de quelques enseignants chevronnés de « français intensif ». C'est pourquoi la formation, financée par les diverses instances ministérielles, s'étalait sur deux semaines. En réponse à ta question, donc : langue, culture et pédagogie.

Que mets-tu dans le volet « pédagogie » ?

Le volet « pédagogie », pour moi, est crucial, parce que si les stratégies d'enseignement sont plutôt faibles ou moyennes, les résultats chez les élèves seront nécessairement inférieurs, même si le parler de l'enseignant est impeccable. Maintenant, comment faire cette formation ? C'est là qu'il faudrait distinguer encore entre langue maternelle et langue seconde, parce que l'importance à accorder à l'oral et à l'écrit n'est pas la même en langue maternelle et en langue seconde. Pour la partie « culture », je suppose que les étudiants en langue maternelle ont une bonne connaissance culturelle, encore que la connaissance historique me semble plutôt évacuée, hélas, au Québec. Et puis, il faut une

formation en pédagogie. Mais, là, je n'ai aucune idée de ce qui se fait en langue maternelle. Tout ce que je sais, c'est qu'en langue seconde il y a beaucoup de travail à faire.

À l'heure actuelle, c'est le volet «pédagogie» qui constitue, à mon sens, le point le plus faible de la majorité des formations universitaires. Pour moi, enseigner, c'est faire apprendre. Le but, c'est l'apprentissage. Enseigner est un moyen. Et le moyen doit s'aligner sur le but, contrairement à ce que l'on fait habituellement. Donc, si je veux enseigner une langue, il faut que j'essaie de comprendre le mieux possible comment les élèves apprennent ou acquièrent une langue. Or il y a beaucoup de programmes de formation un peu partout dans le monde, y compris en France, qui ne comportent à peu près aucune information sur les théories de l'acquisition des langues secondes ou étrangères. Le point le plus faible de toute la formation me semble être l'acquisition, et surtout l'acquisition/apprentissage en relation avec l'enseignement. Au département où j'étais, il y avait un professeur qui donnait un cours en acquisition des langues, et d'autres collègues et moi donnions des cours en enseignement des langues. J'essayais de faire des liens. Malheureusement, le professeur qui assurait le cours en acquisition ne se sentait pas du tout concerné par l'enseignement. Mais pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement, qui va faire le pont entre les deux ?

Donc, pour toi, le point important de la formation des futurs enseignants de langue seconde ou étrangère couvre une bonne réflexion sur l'acquisition en relation avec l'enseignement. Tu mets sous le volet de la pédagogie les théories de l'acquisition et les stratégies d'enseignement ?

En fait, c'est de la didactique, pour moi. C'est une formation en didactique des langues. La pédagogie, c'est autre chose : ce sont des considérations d'ordre général, qui ne sont pas nécessairement spécifiques aux matières enseignées. J'aurais dû spécifier. Cette formation en didactique implique une solide formation en acquisition/apprentissage des langues, et il y a aussi le curriculum. Il y a tout cela dans notre modèle de formation, qui est un modèle tripartite : langue, culture et pédagogie. Le point faible en ce moment, dans la plupart des formations en milieu universitaire que je connais, c'est l'acquisition/apprentissage *en relation avec l'enseignement* et, évidemment, *en relation avec le curriculum et la langue*. Mais le curriculum est déjà développé dans les formations, je dirais même un peu trop. Il y a déséquilibre.

Pourrais-tu nous dire un mot sur ce volet « curriculum », ce volet « langue », même si tu juges qu'il prend trop de place ? Comment le vois-tu ? Est-ce que c'est faire appel à la linguistique ?

On a besoin de la linguistique qui est pertinente, *en fonction des problèmes de terrain*. Est-ce que la réponse est psychologique, anthropologique ou linguistique ? Si c'est un problème vraiment linguistique, allons voir ce que la linguistique nous apprend. Il se peut qu'elle ait une pertinence, mais il faut savoir partir des problèmes de terrain et surtout ne pas partir des descriptions de la langue afin d'en tirer des applications. Dans le passé, l'« applicationnisme » a été une catastrophe. Cela a fait beaucoup de tort à la linguistique aussi, d'ailleurs. Je pense ici, par exemple, au béhaviorisme. Pour ne pas répéter les erreurs du passé, toujours partir des problèmes de terrain et rechercher ce qui est pertinent comme solution, plutôt que de faire l'inverse. Un peu comme je le dis pour l'acquisition : il faut aller chercher ce qui est pertinent dans les théories de l'acquisition. C'est ce que ma collègue Joan Netten et moi avons fait : rechercher ce qui était pertinent du côté des neurosciences. Et nous sommes partis de problématiques de terrain. Comme je le disais plus tôt, la linguistique peut apporter une contribution avec, par exemple, le concept de registre de langue, à partir duquel j'ai proposé la notion de répertoire didactique. En linguistique, ce dont la didactique a le plus besoin, à mon avis, ce sont des analyses distinctes entre l'oral et l'écrit, si on veut que ce soit pertinent pour une approche comme la nôtre en tout cas.

Nous allons maintenant aborder le volet « recherche ». Dans un article consacré aux paradigmes de recherche en éducation¹²⁸, tu opposes la recherche néopositiviste et la recherche interprétative : elles seraient non conciliables. La première, dont la finalité est d'« expliquer », s'applique aux sciences de la nature et la seconde, dont la finalité est de « comprendre », s'applique aux sciences humaines ou sociales. En 2013, tu es revenu sur les paradigmes en sciences humaines et tu y as intégré à la fois le positivisme « expliquer » et l'interprétatif « comprendre ».

128. C. Germain, « Les paradigmes de recherche en éducation : remarques d'ordre épistémologique », dans L. Duquette *et al.* (dir.), *Méthodologies de recherches empiriques en langues secondes et étrangères : nouvelles perspectives/Empirical Research Methodologies in Second and Foreign Languages : New Perspectives*, Ottawa, Université d'Ottawa, Centre de recherche en enseignement et apprentissage des langues (CREAL), 1997, p. 2-7.

Comment justifies-tu le dépassement de la dichotomie de ta première vision, de cette opposition entre «expliquer» et «comprendre»? Est-ce que ça te paraît pertinent que je te pose cette question?

Tout à fait, c'est très intéressant. Ce changement explique simplement mon évolution personnelle. En 1997, quand j'ai écrit cela, c'était clair pour moi: il s'agissait ou bien d'expliquer, ou bien de comprendre. L'explication était réservée aux modèles des sciences de la nature, alors que la compréhension était réservée aux sciences humaines ou sociales. Par *explication*, on entend habituellement l'effet d'une variable sur une autre variable, c'est-à-dire l'identification d'une relation causale ou simplement d'une corrélation entre des variables. Par *compréhension*, on entend habituellement l'identification d'un ensemble de variables susceptibles de faire ressortir la complexité du phénomène étudié. Ce sont donc deux mouvements contraires, en quelque sorte, deux points de vue différents: soit comprendre un phénomène, en examinant la complexité des facteurs en jeu, soit expliquer un phénomène par une relation causale ou en mettant en évidence une corrélation entre deux (ou quelques) variables.

Mais peu de temps après avoir écrit cela, à cause notamment de l'apport des neurosciences et de notre approche neurolinguistique qui en a découlé, j'ai été amené à pratiquer simultanément, dès 1998, ces deux démarches de recherche, dont j'ai pu alors apprécier toute la complémentarité. C'est qu'avec le développement de notre approche neurolinguistique, nous avons fait énormément de recherches dans les salles de classe, en travaillant avec un statisticien chevronné. Moi-même, j'avais fait des statistiques; elles étaient archiélémentaires comparativement à ce qui se fait de nos jours. On est alors dans le domaine de la recherche empirique quantitative en éducation. Mais il suffit de se rappeler qu'on n'est pas dans la recherche expérimentale proprement dite. On est plutôt dans la recherche quasi expérimentale en éducation.

Quand j'enseignais à l'Université de Montréal, au début des années 1980, je donnais un cours en méthodologie de la recherche avec Jean-Marie Van der Maren, un très grand spécialiste reconnu des méthodes de recherche en éducation¹²⁹. Il disait: «Il ne peut pas y avoir de recherche vraiment expérimentale en éducation parce que nos groupes ne sont pas choisis au hasard: les classes sont déjà toutes constituées.» Or dans une véritable recherche expérimentale, sur 200 personnes,

129. Il est notamment l'auteur de *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

par exemple, on tire au hasard celles qui appartiennent à un groupe et celles qui appartiennent à un autre. Dans les salles de classe habituelles, cela est à peu près impossible. On peut toujours le faire s'il y a deux groupes au début d'une année scolaire et si on peut attribuer au hasard les élèves dans chacune des classes à des fins expérimentales, mais cela reste exceptionnel. En règle générale, en éducation, si on veut appliquer les méthodes de recherche des sciences de la nature, on est pratiquement toujours dans ce qu'on appelle le «quasi-expérimental». Cela signifie que l'on essaie d'expliquer l'effet d'une variable indépendante sur une variable qu'on dit dépendante, avec parfois des variables intermédiaires. Mais comme les groupes ne sont à peu près jamais choisis au hasard, puisque les salles de classe sont déjà formées et non constituées d'apprenants distribués *au hasard* entre les classes, on dit qu'il s'agit plutôt d'une démarche *quasi* expérimentale.

Inversement, en éducation, si on veut plutôt recourir aux méthodes de recherche inspirées des sciences humaines ou sociales, on essaie non pas de travailler sur une ou deux variables, mais plutôt d'identifier le plus grand nombre de variables qui entrent en jeu dans le phénomène étudié, afin de mieux le comprendre. Et la relation entre ces deux démarches de recherche, en éducation, c'est que souvent la recherche qualitative va précéder la recherche quasi expérimentale, ou empirique quantitative, car la recherche qualitative aboutit souvent à la formulation d'hypothèses qui, elles, méritent d'être testées par le recours à des méthodes de recherche de relations causales ou de corrélations entre variables.

On peut donc trouver les deux démarches de recherche en éducation. Et ces deux démarches sont complémentaires. L'explication n'exclut pas la compréhension, même dans la recherche en éducation, contrairement à ce que je pensais il y a une bonne quinzaine d'années. Dans le premier modèle, à l'époque, je disais qu'il ne pouvait pas y avoir de recherche expérimentale, ou même quasi expérimentale en éducation. C'était comme s'il n'y avait eu de place que pour la dimension qualitative. Mais il faut dire qu'à ce moment-là la dimension qualitative était très importante ici. J'étais d'ailleurs un membre actif de l'Association pour la recherche qualitative, l'ARQ¹³⁰. Toutefois, j'ai été amené à élargir peu à peu mes horizons, et c'est pour cela que, comme tu le dis, le modèle a changé. C'est une excellente remarque.

130. Par exemple, en mai 1989, il y a eu organisation d'un colloque de l'ARQ portant sur *La formation des jeunes chercheurs aux méthodes qualitatives*, dont les actes ont été publiés dans la *Revue de l'ARQ*, vol. 3, 1990.

Dans ce même article, tu fais une distinction entre « design de recherche » et « méthodes/techniques de recherche ». Pourrais-tu préciser ces concepts pour les étudiants chercheurs ?

Le but de cet article, à l'époque, était de tracer une sorte de frontière entre l'épistémologie et la méthodologie, de dissiper le flou entre ces deux domaines. Beaucoup ne savaient pas quelle était la différence. On parlait souvent indifféremment de méthodologie de recherche ou d'épistémologie de la recherche. Je voulais simplement qu'on y voie un peu plus clair. La dimension épistémologique, c'est la notion de *paradigme*, d'*objet d'étude* et de *but* de la science. Dans la dimension méthodologique de la recherche, on a ce qu'on appelle couramment un « design de recherche », ce qui est tout à fait différent. L'herméneutique, la recherche-action, le constructivisme, l'ethnographie, l'ethnométhodologie, l'étude de cas, tout cela, ce sont des designs de recherche différents.

Maintenant, une fois choisi et défini le design de recherche, quelles seront les *techniques de recherche* ? Les techniques pour la *collecte des données* ne sont pas les mêmes que pour l'*analyse des données*. Les données sont-elles mesurables ou non mesurables ? Si ce sont des données chiffrées, on utilise l'observation systématique, les questionnaires – bien que les questionnaires appartiennent aux deux, selon la nature des questionnaires. On est dans le domaine positiviste, dans les données quantitatives, dans la recherche empirique quantitative. Si ce sont des textes, des images, un journal personnel, des observations, etc., on est dans le domaine du non mesurable, dans les données qualitatives, dans la recherche empirique qualitative. Une fois les données collectées, comment les analyser ? Dans un cas, ce sont des analyses statistiques, dans un autre, c'est plutôt de l'analyse de contenu.

Ce sont des précisions intéressantes pour les étudiants.

Sur le plan de l'épistémologie et de la méthodologie, mes étudiants trouvaient ces précisions utiles, surtout pour leurs thèses. C'est pour eux que j'ai écrit cela.

Tu as dirigé de très nombreux mémoires de maîtrise ainsi que plusieurs thèses de doctorat. Ma dernière question est pour les étudiants chercheurs : quels sont les domaines de réflexion à explorer aujourd'hui, en didactique du français ?

Préciser les domaines de réflexion demanderait... réflexion.

Quelles seraient les recherches à mener? Tu disais que la didactique des langues est dans un état embryonnaire; qu'est-ce que tu suggèrerais?

Je pense que, si on veut contribuer au développement de la didactique des langues, à l'heure actuelle, il faut travailler en lien avec ce que je disais: s'intéresser de près à l'acquisition des langues. Comment les jeunes acquièrent-ils une langue, notamment une langue seconde ou étrangère? Comment les adultes acquièrent-ils une langue seconde ou étrangère? Qu'est-ce qui ne peut que s'acquérir et qu'est-ce qui peut s'apprendre, donc être enseigné? Comment apprend-on? Parce qu'il faut faire la différence entre *acquérir* et *apprendre*, entre le conscient et le non-conscient. Donc, je tombe nécessairement dans des fondements «psychologiques», qu'ils soient neuro ou psycho. En d'autres mots, il serait important de s'interroger d'abord et avant tout sur les relations entre les deux sortes de mémoire à long terme et sur ce qu'on peut en faire sur le plan pédagogique. C'est le lien entre enseigner et apprendre. Travailler au chapitre des liens, je pense que c'est extrêmement important, mais en commençant par l'acquisition ou l'apprentissage, parce que c'est le but.

À l'été 2011, Joan et moi avons donné un séminaire de maîtrise sur l'acquisition des langues à l'Université Memorial, dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador. Les apprenants étaient tous des profs de français langue seconde. On a passé en revue six ou sept modèles d'acquisition des langues, on les a épiluchés, décortiqués, critiqués. Les participants ont dû lire les auteurs, les modèles les plus connus, en commençant même par Krashen, en passant par Anderson et d'autres. La formation, pour eux, a surtout consisté à réfléchir aux questions d'acquisition. Pour cela, on leur a même fait analyser les manuels qu'ils utilisaient dans leur enseignement afin d'en dégager la ou les théories de l'acquisition sous-jacentes, le plus souvent implicites. Nous n'avons abordé ni le curriculum ni la linguistique. Nous avons paré au plus urgent. Ils n'avaient à peu près jamais entendu parler d'acquisition, ni des auteurs qu'on leur a proposé d'étudier. Ils étaient pourtant au niveau de la maîtrise.

Quant aux études en linguistique, elles sont moins pertinentes pour nous. Mais si on faisait des recherches de ce côté-là, il faudrait tenter de départager ce qui appartient à l'oral et ce qui appartient à l'écrit. Mais cela implique déjà l'adhésion, ne serait-ce qu'une adhésion implicite, à un modèle linguistique en particulier.

En tout cas, cela ne manquera pas d'inspirer nos étudiants chercheurs et de leur donner des pistes de réflexion. Merci pour eux.

CONCLUSION
Didactiques du français :
un premier pas est fait

Bernard Schneuwly

Université de Genève

C'est à une belle polyphonie en didactique du français¹ que nous assistons dans ce livre, polyphonie d'ailleurs mentionnée comme caractéristique de tout discours dans l'une des entrevues. Certes, les voix – deux ténors et une contre-alto – sont présentées l'une après l'autre, la matérialité du livre l'impose; mais il faut les lire en superposition, ce que rend possible la magnifique orchestration réalisée par les responsables de cet ouvrage, qui jouent de fait, par leur questionnement extrêmement documenté, le rôle d'une basse continue rendant le tout cohérent et lisible comme une seule pièce. C'est cette œuvre que nous décrivons dans la présente conclusion, elle-même polyphonique, donc, en ajoutant notre propre voix, qui se manifeste doublement: par le choix des thèmes décrits et par la manière de les mettre en texte. Dans cette « conclusion », qui en fait ne conclut pas – comment saurait-elle le faire, puisque tout le texte qui précède est ouverture, esquisse de possibles? – une autre voix de didacticien se manifeste, commentant l'œuvre qui précède. Elle met en évidence ce qui apparaît comme étant des parties à l'unisson qui permettent d'aller de l'avant dans la construction de la didactique du français; elle décrit des variations autour de ces points forts; elle suit des thèmes développés en solo ou en duo par l'une ou l'autre des voix qui ouvrent des possibles particulièrement prometteurs; elle souligne ce qui semble constituer des divergences, qui sont autant de points de discussions futures.

UNISSON: LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EXISTE COMME DISCIPLINE À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE

Le thème principal, joué à l'unisson dès le début par les trois voix et repris régulièrement, pourrait être paraphrasé tout simplement par: «La didactique du français, une discipline à caractère scientifique, existe, nous l'avons rencontrée.» Mais il y a bien plus. Les personnes porteuses de ces voix l'ont véritablement construite, modelée, développée: les récits de leurs parcours l'illustrent. Les personnes qui parlent sont donc véritablement ténors et contre-alto du champ, justement, des voix qui comptent dans la didactique, des solistes qui en ont écrit et exécuté la musique, jamais seuls, certes, mais en entraînant les autres dans cette aventure qui continue: la construction de la didactique du français. L'objet de cette didactique, ils le définissent de manière très semblable: les conditions et contraintes de la transmission de savoirs et d'habiletés

1. Sous ce terme, nous incluons toujours le français langue première et le français langue dite étrangère ou seconde. Ce sont de fait les domaines que représentent les trois personnes interviewées.

liés au langage. Cela inclut aussi bien des savoirs grammaticaux que, par exemple, l'écrit cher à Chartrand, le « savoir-lire » dont parle Chiss, ou l'oral sur lequel insiste Germain. Il y a au cœur de leur discours ce que d'aucuns appellent le « système didactique », avec les trois pôles et leurs relations, ce système devant toujours être abordé dans son milieu, dans son contexte social, politique et historique. Cela se manifeste tout particulièrement dans une exigence commune des trois interviewés : point de didactique sans analyse historique prenant en compte les 3 000 ans d'enseignement des langues, aussi bien que les 200 ans de la discipline scolaire ou encore les 50 dernières années de tentatives de rénovation. Plus généralement, la didactique n'est pensable que comme une science sociale qui pourrait et devrait avoir une importance bien plus grande étant donné l'enjeu central de cette discipline, que mettent en évidence les trois voix. Il ne s'agit en effet de rien de moins que de penser, d'analyser et de comprendre comment une génération transmet à une autre ses savoirs et habiletés, ses praxéologies (incluant toujours nécessairement le *faire* et le *logos concernant le faire*, dirait Chevallard²); comment se diffuse de manière aussi large et égalitaire que possible l'héritage immense d'une société. La pulsion utopique donnée par Comenius dans sa *Didactica magna* à l'idée de l'enseignement de tout à tous par tous les moyens se retrouve puissamment dans la manière de concevoir la didactique chez les trois interviewés.

DES FRONTIÈRES DÉPENDANT DU POINT DE VUE, UNE UNITÉ D'ANALYSE EN CONSTRUCTION

On voit alors les voix se séparer en proposant des variations, harmonieuses, sur un même thème, en soulignant tel aspect plutôt que tel autre. Les frontières de la didactique ne sont pas définies de manière univoque, bien au contraire. On peut de fait distinguer deux positions opposées. D'un côté, la didactique est définie par la discipline scolaire à laquelle elle se réfère (Chartrand). La didactique du français langue première ou commune est celle de la discipline « français », comme celle des mathématiques : elle se définit par sa discipline idoine. Le champ scientifique se constitue ainsi en miroir de la réalité qu'il prend pour objet. Il lui est en quelque sorte subordonné, ce qui pourrait poser problème par rapport à son autonomie. D'un autre côté, la didactique des langues est définie comme ayant trait à tous les enseignements de toutes les langues, de sorte qu'on peut véritablement parler d'un « continent

2. Y. Chevallard, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1, 2010, p. 139-148, <<http://educationdidactique.revues.org/771>>, consulté le 30 mars 2016.

didactique des langues» (Chiss). Il y a ainsi les didactiques du français, de l'allemand, de l'anglais, du japonais, chacune comprenant toujours la question de l'enseignement comme langue première ou seconde/étrangère: immense continent s'il en est, en effet. Cela pose cependant un autre problème de dépendance: celui du rapport entre didactique et sciences du langage. Nous reviendrons sur cette question d'autonomie et de dépendance.

Peu importe la manière de définir les frontières, quelles seraient les unités d'analyse de cette science à construire, et quels sont alors les rapports entre la didactique et les autres disciplines scientifiques? Prenons d'abord la question de l'unité d'analyse, qui est abordée explicitement ou en filigrane dans les trois discours. Elle est bien sûr en lien avec la définition générale de l'objet de la didactique. Les formulations à ce propos recourent nécessairement à des notions générales: «triangle didactique dans son environnement» chez Chartrand; «interaction didactique impliquant enseignant et élèves autour d'un contenu de savoir» chez Chiss; «activité didactique et didactème doté d'une forme (une activité observable en classe) et d'un contenu d'apprentissage» chez Germain. Autrement dit, le cœur du travail didactique se trouve bien dans la classe, à travers l'observation et l'analyse d'un enseignement et d'un apprentissage d'objets liés à une discipline scolaire. D'emblée, une série de questions affleurent dans les entretiens et montrent la complexité du champ. Les interviewés constatent que, dans les débats sur l'enseignement des disciplines, l'accent est surtout mis sur les contenus, leur pertinence, leur progression, souvent séparés de considérations liées aux démarches qui font de ces contenus de l'«enseignable». Autrement dit, il y a comme un hiatus entre, d'une part, des contenus qui sont souvent déterminés selon leur propre logique et, d'autre part, les manières de les transmettre, qui sont, elles, considérées comme définissables indépendamment des contenus. Or la didactique, qui peut être définie aussi comme le travail sur l'enseignable – ce qui est enseigné aussi bien que le développement de l'enseignable –, est l'imbrication étroite des pôles qui constituent son unité d'analyse. Cette unité doit être conçue comme à la fois séquentielle (ou linéaire) et hiérarchique³. Et cela exige, les

3. Certes, cette caractéristique n'est pas spécifique à la didactique, mais en constitue un trait fondamental, fortement souligné par d'autres didacticiens dans d'autres disciplines, par exemple M.-L. Schubauer-Leoni *et al.*, «Un modèle de l'action conjointe professeurs-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter», dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, p. 51-91. Pour le français, voir aussi B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 84 et suiv.

auteurs sont unanimes, un immense effort de théorisation. La didactique ne saurait se développer et prendre la place qui devrait être la sienne sans l'élaboration d'un appareil conceptuel qui fonde son unité. À voir ce qui est dit à l'unisson, on constate à la fois le caractère encore rudimentaire d'un tel appareil et, en même temps, des convergences, en particulier dans la manière de concevoir l'objet et dans les pistes qui sont proposées pour constituer des unités d'analyse, au point où l'on peut penser que des propositions émergeront dans les décennies à venir vers un corps unifié de concepts.

LA DIDACTIQUE, LE TERRAIN PRATIQUE ET LES AUTRES DISCIPLINES

Ces réflexions de fond ouvrent la voie à d'autres dimensions abordées dans les entrevues, nécessaires pour saisir la didactique. J'en mentionnerai deux, qui les traversent sous des formes différentes avec des positions sinon contradictoires, du moins contrastées.

L'une de ces dimensions concerne ce qu'on appelle traditionnellement le « rapport entre théorie et pratique », qu'aucun des trois interviewés n'aborde à travers cette terminologie qui fige, qui appauvrit les deux termes mis en opposition. Il s'agit du fait fondamental selon lequel la didactique est une approche scientifique d'une pratique qui lui préexiste et qui contient depuis toujours sa propre théorisation dans de multiples discours, en général normatifs. C'est ce que Galisson avait essayé de clarifier en proposant le néologisme *didactologie*, qui n'a pas connu une grande popularité, mais qui a été repris par Germain. À ce propos, ce dernier fait l'analogie avec la médecine. Mais précisément, cette dernière ne connaît pas cette distinction terminologique. Elle est « la *science* et la *pratique* du diagnostic, du traitement et de la prévention de la maladie », comme la définit lapidairement Wikipédia en anglais⁴. Il n'y a aucune raison de ne pas suivre cette terminologie. La didactique est donc la *science* et la *pratique* (nous ajouterions volontiers le *discours* ou la *théorie normative* développée, par exemple, dans les écoles normales) de l'enseignement d'une discipline scolaire ou, plus généralement, de la transmission et de la diffusion de praxéologies (savoirs et habiletés, dit Germain, dans un vocabulaire plus proche du sens commun) d'un champ social. Cela pose un problème complexe d'articulation sur deux

4. C'est moi qui traduis.

plans⁵: celui de la « disciplinarisation » de la didactique à partir d'une pratique lui préexistant, qui constitue un processus d'institutionnalisation de la discipline scientifique « didactique », avec les emblèmes qui la caractérisent : assise institutionnelle dans des lieux de recherche, des revues et des manifestations scientifiques spécialisées, constitution d'une relève, etc. On trouve des récits de ce processus de disciplinarisation dans les trois entrevues, ces ténors et contre-alto y ayant tous participé – la preuve, s'il en fallait, de la jeunesse de la discipline. Cette disciplinarisation et la jeunesse de la discipline instaurent un rapport au terrain particulièrement étroit, ce qui amène deux conséquences, que soulignent les trois discours avec des accents différents. D'une part, il faut faire un effort de distanciation afin de développer la science, dont une des conditions d'existence est l'autonomie, garantie par un corps de concepts cohérent. D'autre part, la légitimité, voire le sens même de la discipline – comme celui de la médecine, elle aussi issue d'un processus de disciplinarisation secondaire – réside dans sa capacité d'être en rapport étroit avec la profession des enseignants, pour qui la didactique pourrait être une discipline de référence fondatrice renforçant et légitimant la profession⁶. C'est cette proximité qui amène un risque de dépendance de la discipline envers le terrain⁷. Entre la tour d'ivoire et la confusion avec le sens commun de la pratique⁸, la didactique doit trouver son chemin, en demeurant nécessairement (là encore, les trois discours sont à l'unisson) à la fois science d'observation et d'analyse, descriptive et explicative, et science d'intervention, praxéologique, donc.

Se pose à ce propos aussi la question du rapport entre les différentes didactiques disciplinaires et le champ des didactiques des disciplines considéré comme un tout. D'une certaine manière, Chevallard⁹

-
5. Nous avons à ce propos développé l'idée d'une « disciplinarisation à dominante secondaire ». Voir R. Hofstetter et B. Schneuwly, « Disciplinarisation et disciplinisation consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines », dans B. Engler (dir.), *Disziplin – discipline*, Fribourg, Academic Press, 2014, p. 27-46.
 6. Sur cette question complexe, voir par exemple les excellentes études historiques de B. Extermann (*Une langue étrangère et nationale : histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande [1790-1940]*, Neuchâtel, Alphil, 2013) ou de V. Lussi Borer (*Histoires des formations à l'enseignement en Suisse romande [fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle]*, Berne, Peter Lang, 2015).
 7. Chiss pose qu'une pratique d'enseignement est nécessaire pour faire véritablement de la didactique. Toutefois, si les trois interviewés ont une telle pratique, rien ne prouve qu'elle soit nécessaire. Une question ouverte...
 8. Germain dit joliment que ce n'est pas du sens commun – le savoir des locuteurs sur leur manière de parler – qu'est née la phonologie.
 9. Y. Chevallard, « La didactique, dites-vous? », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1, 2010, p. 139-148, <<http://educationdidactique.revues.org/771>>, consulté le 30 mars 2016.

fait de l'unité de la didactique le présupposé du développement de concepts unitaires et d'une plus grande légitimité de la discipline. La démarche est inverse pour les trois interviewés: la construction de didactiques disciplinaires se fait d'abord dans chaque champ séparément, ce qui n'exclut nullement, bien au contraire, des emprunts, des influences, des inspirations réciproques – elles sont explicitement mentionnées à plusieurs reprises. Peut-on, doit-on tout de même envisager, à partir de la construction des didactiques, une didactique qui serait à construire, une sorte de « didactique générale », comme il existe une psychologie générale ou une physique générale? La question est posée, mais reste ouverte¹⁰.

La didactique doit aussi trouver sa voie dans ses rapports à d'autres disciplines scientifiques – une autre question récurrente dans les débats en didactique. Certes, elle est considérée comme une science sociale par Chartrand, Chiss et Germain, qui mentionnent les rapports qu'elle doit avoir avec d'autres disciplines comme la sociologie, la psychologie ou encore l'anthropologie. Une ligne de démarcation apparaît cependant entre une approche qui postule une « relation privilégiée » de la didactique des langues avec les sciences du langage (Chiss) et une autre qui insiste sur l'importance de ce que Germain appelle, à l'anglo-saxonne, l'« éducation », les « sciences de l'éducation », allant même jusqu'à dire que la place de la didactique de la langue seconde est en éducation (ce qui est d'ailleurs le cas au Québec, sur le plan institutionnel). Cette divergence se marque d'un sceau terminologique par l'usage du mot *spécifique* d'un côté et du terme *autonome* de l'autre. *Spécifique* signifie qu'il faudrait traiter d'une manière distinctive un problème, mais en restant à l'intérieur des sciences du langage. *Autonome* implique la construction d'un champ propre, avec même une double autonomie: par rapport aux autres disciplines et par rapport au sens commun. Ces débats, vifs dans toutes les didactiques, prennent une allure particulièrement intéressante si l'on compare la tradition allemande, dans laquelle la didactique est en général rattachée institutionnellement aux sciences de référence (ce qu'exprime la paire de mots très étroitement liés *Fachwissenschaft-Fachdidaktik* [science disciplinaire-didactique disciplinaire]), et la tradition francophone, où ce lien est moins puissant, la didactique ayant parmi ses racines la psychopédagogie.

10. Voir à ce propos les réflexions faites dans le livre au titre programmatique *Didactique en construction, constructions des didactiques* (J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly [dir.], Bruxelles, De Boeck, coll. « Raisons éducatives », 2013).

DES THÈMES DIVERS: ÉCRIT ET GENRES, ORAL, GRAMMAIRE

Si les trois voix traitent, en unisson ou avec variations, le thème commun qui est la discipline de la didactique elle-même, on peut aussi déceler des solos et des duos qui explorent plus en détail tel ou tel domaine particulier.

Chartrand et Chiss expliquent ainsi, en duo, comment le travail sur l'écrit a été constitutif dans la construction de la didactique de la langue première. Ce travail s'est d'emblée organisé autour de la question de la diversité des textes à travers les concepts de types de textes et de genres de discours ou de textes, avec une tendance croissante à faire de ce dernier concept l'organisateur principal de l'enseignement. Cette vision a puissamment élargi le questionnement à l'intérieur de la didactique et a ouvert plusieurs directions, essentielles pour penser la didactique du français : articulation étroite entre lecture et écriture ; prise en compte des besoins langagiers dans d'autres disciplines scolaires et dans de nombreux domaines de la vie quotidienne et citoyenne ; possibilité d'articuler différents niveaux linguistiques (sémantique, syntaxe, texte notamment) – Chartrand insiste tout particulièrement sur ce fait –, les genres devant être décrits comme faisceaux de critères et à travers des démarches contrastives, ce qui permet une prise de conscience donnant accès à des pratiques langagières diversifiées et efficaces. Dans ce contexte apparaît notamment la notion de « rapport à l'écrit(ure) », dans un sens double : d'une part, comme construction du rapport au monde de l'écrit, comme connaissance et maîtrise de ce monde ; d'autre part, comme transformation continue de son propre rapport à sa propre capacité d'écriture, à travers la construction et le développement de cette capacité, qui sont consubstantiellement la transformation du rapport à l'écrit. Et toute nouvelle capacité langagière (par exemple, la maîtrise des textes scientifiques) implique une réorganisation partielle de différentes fonctions psychiques, rendues possibles par les outils langagiers mêmes – les genres avec leurs différentes caractéristiques – qui préfigurent ce qui est à construire comme nouveaux possibles et dont l'appropriation, longue et difficile, est la condition de réalisation de ces possibles. Et bien sûr, les deux « rapports à l'écrit(ure) » se conditionnent mutuellement, l'enseignement offrant les « mégaoutils » que constituent les genres à la fois pour construire la capacité de lecture et d'écriture et pour s'orienter dans le monde de l'écrit.

Dans un contexte semblable, Chiss, dans la foulée de nombreux autres chercheurs, utilise le mot d'origine anglo-saxonne *littératie*, qui désigne l'un des trois domaines essentiels – avec la connaissance du fonctionnement de la langue et le travail sur la littérature – de la

didactique du français, à savoir celui des pratiques langagières, plus précisément la lecture et l'écriture. Il s'agit là d'un terme qui, comme le dit l'interviewé, a l'avantage de donner une place centrale à la profonde intrication de la lecture et de l'écriture, et qui ouvre le regard vers des genres de la vie quotidienne et citoyenne. La didactique de la langue première a fourni un apport énorme au domaine de l'écrit, mais a aussi importé beaucoup en ce qui concerne la dimension orale de la didactique du français langue étrangère. Et c'est précisément ce qui amène Germain à élargir le concept de littératie, en le définissant de manière spécifique pour la didactique d'une langue seconde et en y incluant l'oral. Mais est-ce vraiment spécifique à cette didactique? Ne pourrait-on pas penser que, certes, en langue seconde, l'apprentissage de l'oral est primordial, à tel point qu'aucun travail ne serait possible sans lui; mais qu'en langue première de larges pans de l'oral doivent être développés aussi, en lien étroit avec la littératie, définie dans le sens restreint de lecture et écriture? Il s'agit notamment des genres oraux formels, liés aussi bien aux situations d'apprentissage qu'aux genres publics du domaine de la citoyenneté ou du travail.

Suivons un moment encore la piste de l'oral en langue seconde, telle que conçue par Germain. Les voies d'enseignement sont fondamentalement différentes pour l'oral et pour l'écrit, dit-il, l'oral¹¹ s'apprenant essentiellement par acquisition, par formation d'une mémoire procédurale à travers la constitution d'une grammaire implicite, non consciente, qui se développe par l'usage. Pour l'écrit, par contre, une grammaire explicite, consciente, contenant des savoirs déclaratifs est utile. Il s'ensuit que la meilleure, voire la seule manière d'enseigner une langue étrangère est de créer des habitudes, de manière aussi intensive que possible. Et il est parfaitement inutile de donner des règles grammaticales pour la constitution de ces habitudes, car aucune voie ne mène du savoir à l'habileté – une thèse radicale que Germain définit en se référant à des données neurolinguistiques.

Regardons du côté de l'enseignement de la grammaire explicite. Un duo harmonieux se produit autour de ce thème. Les deux producteurs de moyens d'enseignement de la grammaire que sont Chartrand et Chiss défendent sa nécessité et sa riche contribution à la transformation du rapport à la langue. Cet enseignement de la grammaire doit être renouvelé, enrichi par des apports de théories linguistiques récentes, aussi bien dans les notions que dans les démarches d'analyse et d'enseignement. À cet effet, il s'agit de construire des grammaires scolaires,

11. Notons que Germain ne fait pas de distinction entre un oral familier et un oral standard, par exemple: il parle de l'oral en général.

des ouvrages, qui certes mettent l'accent sur l'analyse formelle, mais ne sauraient en aucun cas faire abstraction du sens, qui est toujours le *terminus ad quem*: on ne peut pas analyser les formes temporelles sans leur valeur, distinguer un modalisateur de phrase d'un complément de phrase en faisant abstraction du sens est impossible. Mais on ne peut concevoir ces nouvelles approches de la grammaire en ignorant les pratiques existantes, sans quoi elles seront condamnées à l'inefficacité, au rejet, à l'oubli immédiat. Il s'agit, là encore, de trouver une voie qui ouvre des possibles sur la base des pratiques existantes et de la culture séculaire des contenus scolaires. Ouvrir des possibles n'est efficace que si l'on montre très précisément comment on peut procéder: revient ici en force cette nécessité de penser non pas seulement les contenus, les concepts, mais en même temps la manière de les transmettre – unité qui constitue le cœur même de la didactique, ici dans son volet « intervention ». Il s'agit d'aider à connaître le fonctionnement de la langue, y compris pour sensibiliser aux variétés langagières, et d'en permettre une meilleure maîtrise, car, comme le souligne Vygotski, prendre conscience d'une réalité aide à mieux la maîtriser, à la moduler et à être créatif.

DES DIVERGENCES ENTRE SAVOIRS ET HABILÉTÉS, SAVOIR SYSTÉMATIQUE ET SAVOIR QUOTIDIEN

Y aurait-il donc moyen de passer d'un savoir à une habileté? De passer – pour prendre le vocabulaire souvent utilisé, qui contient en quelque sorte sa propre théorie – du savoir au savoir-faire?

C'est ici que vient se mêler la troisième voix que nous avons décrite plus haut et qui distingue grammaire implicite et explicite, postulant avec force, théories neurolinguistiques à l'appui (notamment celle de Paradis¹²), qu'il n'y a pas de voie possible menant des savoirs aux habiletés, du moins dans le domaine de l'oral, quel qu'il soit. Chez Germain, ce leitmotiv est répété à l'envi pour fonder une approche basée sur la pratique intensive, à l'école, dans des projets précis, de la langue à apprendre. Des pans entiers de la didactique des langues secondes sont mis en question – ceux qui mettent l'accent sur les règles et leur application, sur la grammaire-traduction, sur le vocabulaire – pour postuler une véritable révolution dans le continent de la didactique. Plus encore: sur la base d'une thèse de Vygotski qui met en évidence la profonde articulation et la similitude des processus cognitifs

12. M. Paradis, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam, John Benjamins, 2004.

de fond que développent les différentes disciplines, on pourrait justifier qu'un enseignement intensif d'une seule discipline au détriment d'une série d'autres disciplines ferait bouger la totalité des processus cognitifs, les entraînant pour ainsi dire dans sa progression.

Il y a ici potentiellement des divergences profondes entre les voix : Chartrand se réfère au même Vygotski pour dire à peu près le contraire de la thèse fondamentale de Germain, à savoir que la prise de conscience d'une réalité permet de transformer son rapport à ses propres processus psychiques et d'en avoir une meilleure maîtrise. Il y aurait donc bien des relations étroites entre savoirs construits systématiquement et savoirs quotidiens, pour reprendre la distinction de Vygotski¹³, entre *savoirs* et *habiletés*, les deux se mêlant profondément, se transformant mutuellement pour créer de nouvelles fonctions psychiques. Pour le traduire dans le domaine des langues, dans une formule empruntée à Ivo¹⁴ : une langue acquise doit ensuite encore être apprise – c'est le rôle de l'école. Cet apprentissage réside profondément dans l'intrication profonde des savoirs et des habiletés. Vygotski lui-même inclut d'ailleurs explicitement l'apprentissage d'une langue étrangère dans ce processus dialectique, un tel apprentissage ne pouvant pas, par essence, être une simple acquisition dans le contexte scolaire, puisque précisément il y a déjà une langue, que cette connaissance transforme fondamentalement l'apprentissage de l'autre langue, et qu'apprendre une langue a aussi pour fonction d'apprendre à mieux connaître la langue première.

OUVERTURES

Les trois voix présentent une sorte de bilan des acquis dans le continent de la didactique du français, que ce soit celle de la langue première ou d'une autre langue, celle des langues en général n'ayant guère de réalité concrète. Ce bilan réunit les voix à l'unisson. Nous l'avons montré dès le début : les trois interviewés parlent de la didactique comme d'une réalité sociale existante qui a une place effective et qui joue un rôle social réel. Cette discipline a commencé son travail et fait ses premiers pas, démontrant ses possibilités par la construction d'un point de vue unique sur une réalité massive de toute société, à savoir la transmission et la diffusion de savoirs et d'habiletés, de « praxéologies » dans des lieux spécialisés. Chartrand, Chiss et Germain affirment aussi que, si

13. L.S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985.

14. H. Ivo, *Muttersprache Identität Nation*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1994.

un début est certes fait – et ce ne peut être qu'un début pour cette discipline si jeune, qui compte une seule génération de chercheurs, dont font partie les trois voix entendues –, les défis pour l'avenir sont immenses, à la hauteur de l'importance que devrait revêtir une science dont l'objet constitue une question vitale pour une société, à savoir la transmission systématique de son héritage. De la lecture de cette production polyphonique, trois défis au moins se dessinent :

- continuer à développer des concepts spécifiques aux didactiques disciplinaires ;
- garder au cœur du travail le système didactique, plus particulièrement la classe de langue ;
- garder la tension, à l'intérieur de la didactique, entre recherche fondamentale et intervention.

Aux futurs ténors et contre-altos de prendre en charge ces immenses défis.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- ADAM, J.-M. (1987). «Types de séquences textuelles élémentaires», *Pratiques*, n° 56, p. 54-79.
- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- ARCHIBALD, J. et J.-L. CHISS (dir.) (2007). *La langue et l'intégration des immigrants*, Paris, L'Harmattan.
- COMBETTES, B., J. FRESSON et R. TOMASSONE (1977). *Bâtir une grammaire*, Paris, Delagrave.
- BACHELARD, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.
- BEACCO, J.-C., J.-M. KALMBACH et J.S. LOPEZ (2014). «Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères: présentation», *Langue française*, n° 181, p. 3-17.
- BENVENISTE, É. (1966). «Coup d'œil sur le développement de la linguistique», dans *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard.
- BESSE, H. et R. PORQUIER (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CREDIF.
- BLASER, C. (2013). «Un "chantier 3" pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université», *Correspondance*, vol. 18, n° 2, <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/5.html>>, consulté le 5 juillet 2016.
- BONNARD, H. (1962). *Grammaire française des lycées et collèges pour toutes les classes du second degré*, Paris, SUDEL.
- BOURDIEU, P. et L. WACQUANT (2014). *Invitation à la sociologie réflexive*, Paris, Seuil.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2004). «Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique», *Langages*, n° 153, p. 98-108.
- BRONCKART, J.-L. (2008). «Genres de textes, types de discours, et "degrés" de langue», *Texte. Dialogues et débats*, vol. XIII, n° 1, <http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf>, consulté le 5 juillet 2016.
- CADET, L., J. GOES et J.-M. MANGIANTE (dir.) (2012). *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Berne, Peter Lang.

- CASTELLOTTI, V. (2015). «Diversité(s), histoire(s), compréhension. Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues», *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n° 1, p. 293-331.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHARTRAND, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- CHARTRAND, S.-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2^e édition, Montréal, Les Éditions Logiques.
- CHARTRAND, S.-G. (2004). «Pour une culture de la langue à l'école», dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'enseignement: profession intellectuelle*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 153-182.
- CHARTRAND, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques: de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*, 2^e édition, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique.
- CHARTRAND, S.-G. (2013). «Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans», *Formation et profession*, vol. 20, n° 3, <http://formation-profession.org/files/numeros/3/v20_n03_222.pdf>, consulté le 5 juillet 2016.
- CHARTRAND, S.-G. (2015). «Des outils didactiques pour amener les apprenants à penser la langue française comme un ensemble organisé fait de régularités», *Enjeux*, n° 89, p. 3-20.
- CHARTRAND, S.-G. (2015). «Les genres du discours: point nodal de la discipline française», dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Les genres dans l'enseignement du français: un objet ou/et un outil didactique?*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. «Recherches en didactique du français», p. 53-81.
- CHARTRAND, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique.
- CHARTRAND, S.-G. et C. BLASER (dir.) (2008). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. «Diptyque».
- CHARTRAND, S.-G., C. BLASER et M. GAGNON (2006). «Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2, p. 275-293.

- CHARTRAND, S.-G. et G. DE KONINCK (2009). «La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français», *Québec français*, n° 153, p. 37-39.
- CHARTRAND, S.-G. et L. ELGHAZI (2014). «L'argumentation. Qu'est-ce qu'argumenter?», *Correspondance*, vol. 19, n° 3, <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-3/6.html>>, consulté le 26 mars 2016.
- CHARTRAND, S.-G., J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, 2^e édition, Québec, Didactica et C.É.F.
- CHARTRAND, S.-G. et M.-A. LORD (2013). «L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois: résultats de la recherche ÉLEF», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 3, p. 515-539.
- CHARTRAND, S.-G. et M.-C. PARET (1989). «Enseignement de la grammaire: quels objectifs, quelles démarches?», *Bulletin de l'ACLA*, n° 11, p. 31-38.
- CHARTRAND, S.-G. et M. PRINCE (2009). «La dimension affective du rapport à l'écrit: impact sur les activités de lecture et d'écriture d'élèves québécois», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. XXXII, n° 2, p. 317-343.
- CHARTRAND, S.-G. et al. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (2010). «La didactique, dites-vous?», *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1, p. 136-143.
- CHISS, J.-L. (1982). «Linguistique et pédagogie du français: la formation des enseignants face à la double crise», *Langue française*, n°55, p. 5-16.
- CHISS, J.-L. (1986). «Charles Bally: qu'est-ce qu'une "théorie de l'énonciation"?», *Histoire. Épistémologie. Langage*, vol. 8, n° 2, p. 165-176.
- CHISS, J.-L. (1987). «Malaise dans la classification», *Langue française*, n° 74, p. 10-28.
- CHISS, J.-L. (1989). «Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français», *Langue française*, n° 82, p. 44-52.
- CHISS, J.-L. (1995). «À partir de Bally et Brunot: la langue française, les savants et les pédagogues», *Histoire Épistémologie Langage*, t. 17, fasc. 1, p. 19-40.

- CHISS, J.-L. (2002). «Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire», *Cahiers de l'ILSL* «Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère», n° 13, p. 5-16.
- CHISS, J.-L. (2003). «À l'école primaire: structurer la langue pour découvrir les discours», *Le français aujourd'hui*, n° 141, p. 59-61.
- CHISS, J.-L. (2005). «Les linguistiques de la langue et du discours face à la littérature: Saussure et l'alternative de la théorie du langage», *Langages*, n° 159, p. 39-55.
- CHISS, J.-L. (2006). *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques*, Paris, Peeters.
- CHISS, J. L. (2007). «La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français?», *Le français aujourd'hui*, n° 156, p. 9-14.
- CHISS, J.-L. (2008). «Postface: langue(s) et grammaire(s)», *Le français aujourd'hui*, n° 162, p. 115-117.
- CHISS, J.-L. (2009). «Sciences du langage et didactique des langues: une relation privilégiée», *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 127-137.
- CHISS, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- CHISS, J.-L. et D. COSTE (1995). «Options pour une recherche d'articulations historiques entre sciences du langage, conceptions de l'acquisition et didactique des langues», *Histoire. Épistémologie. Langage*, t. 17, fasc. 1, p. 7-17.
- CHISS, J.-L. et J. DAVID (2014). «Les grammaires de référence dans la francophonie: contextualisations et variations», *Langue française*, n° 181, p. 79-95.
- CHISS, J.-L., J. DAVID et Y. REUTER (dir.) (2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck supérieur, coll. «Savoirs en pratique».
- CHISS, J.-L., J. FILLIOLET et D. MAINGUENEAU (1993). *Introduction à la linguistique française*, t. 1: *Notions fondamentales, phonétique, lexique*, Paris, Hachette.
- CHISS, J.-L. et C. PUECH (1980). «Quelle histoire de la linguistique? La "coupure" saussurienne», *Histoire. Épistémologie. Langage*, vol. 2, n° 2, p. 75-85.
- CHISS, J.-L. et C. PUECH (1998). «De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques: le tournant des années 60 et ses suites», *Langue française*, n° 117, p. 6-21.

- COMBETTES, B. et J.-P. LAGARDE (1982). « Un nouvel esprit grammatical », *Pratiques*, n° 33, p. 13-49.
- CRAHAY, M. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Éditions Labor.
- CUMMINS, J. (2001). « The entry and exit fallacy in bilingual education », dans C. Baker et N. H. Hornberger (dir.), *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 110-138.
- DEKEYSER, R. (1998). « Beyond focus on form : Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar », dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 42-63.
- DE SALINS, G.-D. (1994). *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, Paris, Didier.
- GALISSON, R. (1990). « Où va la didactique du français langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 79, p. 9-34.
- GALISSON, R. (1994). « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France », *Revue française de pédagogie*, vol. 108, p. 25-37.
- GARNIER, C., N. BEDNARZ et I. ULANOVSKAYA (dir.) (1991). *Après Vygotski et Piaget : perspectives sociale et constructiviste – écoles russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 107-117.
- GERMAIN, C. (1979). *Trois grilles d'analyse des méthodes d'enseignement des langues : examen critique*, Montréal, Centre éducatif et culturel, p. 475-492.
- GERMAIN, C. (1983). « Langue maternelle et langue seconde : le concept d'obstacle pédagogique », *Le français dans le monde*, n° 177, p. 27-30.
- GERMAIN, C. (1989). « Un cadre conceptuel pour la didactique des langues », *Études de linguistique appliquée*, n° 75, p. 61-77.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.
- GERMAIN, C. (1993). « Joseph-François Perrault, auteur du premier manuel (1823) d'enseignement de l'anglais, langue seconde, rédigé au Bas-Canada (Québec) », *Documents*, n° 11, p. 25-36.
- GERMAIN, C. (1994). « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère », *Les carnets du Cediscor*, n° 2, p. 17-27.

- GERMAIN, C. (1997). «Les paradigmes de recherche en éducation: remarques d'ordre épistémologique», dans L. Duquette *et al.* (dir.), *Méthodologies de recherches empiriques en langues secondes et étrangères: nouvelles perspectives*, Ottawa, Université d'Ottawa, Centre de recherche en enseignement et apprentissage des langues (CREAL), p. 2-7.
- GERMAIN, C. (1999). «Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde», *Études de linguistique appliquée*, n° 114, p. 171-185.
- GERMAIN, C. (2001). «La didactique des langues: une autonomie en devenir», *Le français dans le monde*, p. 13-27.
- GERMAIN, C. (2001). «Le communicatif et le culturel», dans C. Cornaire et P. Raymond (dir.), *Regard sur la didactique des langues secondes*, Montréal, Éditions Logiques, p. 295-312.
- GERMAIN, C. (2001). «Le didactème, concept-clé de la didactologie?», *Études de linguistique appliquée*, nos 123-124, p. 455-465.
- GERMAIN, C. (2005). «L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XX^e siècle (au Canada)», *La revue de l'AQEFLS*, vol. 25, n° 2, p. 62-72.
- GERMAIN, C., M. LIANG et I. RICORDEL (2015). «Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université», *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n° 1, p. 55-81.
- GERMAIN, C. et J. NETTEN (2001). «La précision et l'aisance en langue seconde ou étrangère», *Synergies Corée*, n° 1, p. 78-97.
- GERMAIN, C. et J. NETTEN (2012). «Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2», *Réflexions*, vol. 31, n° 1, p. 17-18.
- GERMAIN, C. et H. SÉGUIN (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Montréal, Centre éducatif et culturel.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- GROSSMANN, F. (dir.) (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang, p. 91-116.
- HALTÉ, J.-F. (2008). *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».

- HOFSTETTER, R. et B. SCHNEUWLY (2014). «Disciplinarisation et disciplinatio-
n consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques
sous la loupe: les sciences de l'éducation et les didactiques des
disciplines», dans B. Engler (dir.), *Disziplin – discipline*, Fribourg,
Academic Press, p. 27-46.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le
langage*, Paris, Armand Colin.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Mont-
réal, Guérin.
- LUSSI BORER, V. (2015). *Histoires des formations à l'enseignement en Suisse
romande (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*, Berne, Peter
Lang.
- MAINGUENEAU, D. (2007). «Genres de discours et modes de généricité»,
Le français aujourd'hui, n° 159, p. 29-35.
- MEIRIEU, P. (1994). *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur.
- NETTEN, J. et C. GERMAIN (2005). «Pedagogy and second language lear-
ning: lessons learned from intensive French», *Canadian Journal
of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*,
vol. 8, n° 2, p. 183-210.
- NETTEN, J. et C. GERMAIN (2009). «The future of “intensive French” in
Canada», *The Canadian Modern Language Review/La revue cana-
dienne des langues vivantes*, vol. 65, n° 5, p. 757-786.
- OLSON, D.-R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne
forme à la pensée*, Paris, Retz.
- PARET, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*, Montréal,
Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de
France.
- PIAGET, J. (2007). *Le structuralisme*, Paris, Presses universitaires de France,
coll. «Que sais-je?».
- PIATTELLI-PALMARINI, M. (1982). *Théories du langage – théories de l'appren-
tissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris, Seuil.
- PUREN, C. (2002). «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en
didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle
co-culturelle», *Langues modernes*, n° 3, p. 55-71.
- REUTER, Y. (2007). «La conscience disciplinaire: présentation d'un
concept», *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, septembre, p. 55-71.

- RIEGEL, M., J.-C. PELLAT et R. RIOUL (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROULET, E. (1994). «Le discursif et le conversationnel, quelles descriptions pour le didactique», dans D. Coste (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues, 1968-1988*, Paris, Hatier et Didier-CREDIF, p. 13-24.
- SCHNEUWLY, B. (1994). «Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques», dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p. 155-174.
- SCHNEUWLY, B. (1995). «Apprendre à écrire. Une approche socio historique», dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 73-100.
- SCHNEUWLY, B. et J. DOLZ (1997). «Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement», *Repères*, n° 15, p. 27-40.
- SCHNEUWLY, B. et J. DOLZ (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY, G. et A. MERCIER (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 51-91.
- SIMARD, D. et H. CÔTÉ (1991). «Penser l'éducation avec Ricoeur. L'herméneutique ou la voie longue de l'éducation», dans M. Dabène, «La notion d'écrit ou le continuum scriptural», *Le français aujourd'hui*, n° 93, p. 25-37.
- SINCLAIR, J. et R. M. COULTHARD (1975). *Toward an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.
- VOLOCHINOV, V.N. (2010). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*, Limoges, Lambert-Lucas.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WILMET, M. (2007). *Grammaire critique du français*, Bruxelles, Duculot.

La contribution en ligne

Pratiques participatives à l'ère
du capitalisme informationnel
*Sous la direction de Serge Proulx,
José Luis Garcia et Lorna Heaton*
2014, ISBN 978-2-7605-4066-8, 276 pages

**Design communautaire appliqué
aux systèmes sociaux numériques**

Fondements communicationnels,
théories et méthodologies
Pierre-Léonard Harvey
2014, ISBN 978-2-7605-3947-1, 648 pages

**Identités diasporiques
et communication**

*Sous la direction de Christian Agbogli,
Oumar Kane et Gaby Hsab*
2013, ISBN 978-2-7605-3908-2, 206 pages

Droits et enjeux de la communication

Normand Landry
2013, ISBN 978-2-7605-3766-8, 312 pages

**Les racines communicationnelles
du Web et des médias sociaux**

2^e édition
Francine Charest et François Bédard
2013, ISBN 978-2-7605-3655-5, 194 pages

**La transformation du service
de l'information de Radio-Canada**

Chantal Francoeur
2012, ISBN 978-2-7605-3501-5, 198 pages

Management par projet

Les identités incertaines
*Sous la direction de Benoît Cordelier
et Gino Gramaccia*
2012, ISBN 978-2-7605-3452-0, 216 pages

Médias sociaux

Enjeux pour la communication
*Sous la direction de Serge Proulx,
Mélanie Millette et Lorna Heaton*
2012, ISBN 978-2-7605-3413-1, 282 pages

Silence et rencontre

La disponibilité à l'autre
Marc André Barsalou
2012, ISBN 978-2-7605-3138-3, 182 pages

**Communication internationale
et communication interculturelle**

Regards épistémologiques
et espaces de pratique
*Sous la direction de Christian Agbogli
et Gaby Hsab*
2011, ISBN 978-2-7605-3118-5, 270 pages

Solitudes en nature

Regards sur les quêtes
contemporaines de vision
Serge Rochon
2010, ISBN 978-2-7605-2701-0, 280 pages

La quête de sens à l'heure du Web 2.0

Rencontre avec des journalistes
du *Devoir*
Sous la direction de Antoine Char
2010, ISBN 978-2-7605-2665-5, 112 pages

**Développement international
Desjardins – 1970-2010**

Pionnier québécois de la microfinance
Chantal De Corte
2010, ISBN 978-2-7605-2615-0, 194 pages

Web social

Mutation de la communication
*Sous la direction de Florence Millerand,
Serge Proulx et Julien Rueff*
2010, ISBN 978-2-7605-2497-2, 396 pages

L'appropriation d'un objet culturel

Une réactualisation des théories de
C.S. Peirce à propos de l'interprétation
Fabien Dumais
2010, ISBN 978-2-7605-2489-7, 128 pages



La recherche en communication

Un atout pour les campagnes sociales

Micheline Frenette

Avec la collaboration

de Marie-France Vermette

2010, ISBN 978-2-7605-2466-8, 274 pages

La révolution Internet

Sous la direction d'Antoine Char

et Roch Côté

2009, ISBN 978-2-7605-2448-4, 288 pages

Quelle communication pour quel changement ?

Les dessous du changement social

Sous la direction de Christian Agbogli

2009, ISBN 978-2-7605-2448-4, 288 pages

Les racines communicationnelles du Web

Francine Charest et François Bédard

2009, ISBN 978-2-7605-2352-4, 148 pages

L'action communautaire québécoise à l'ère du numérique

Sous la direction de Serge Proulx,

Stéphane Couture et Julien Rueff

2008, ISBN 978-2-7605-1536-9, 252 pages

Développement durable et communications

Au-delà des mots,

pour un véritable engagement

Sous la direction de Solange Tremblay

2007, ISBN 978-2-7605-1469-0, 294 pages

Images du récit

Philippe Sohet

2007, ISBN 978-2-7605-1479-9, 360 pages

Place et rôle de la communication dans le développement international

Sous la direction de Jean-Paul Lafrance,

Anne-Marie Laulan et Carmen Rico

de Sotelo

2006, ISBN 2-7605-1454-4, 192 pages

Solidarités renouvelées

Faut-il tuer le messager ?

Sandra Rodriguez

2006, ISBN 2-7605-1409-9, 168 pages

Comment comprendre l'actualité

Communication et mise en scène

Gina Stoiciu

2006, ISBN 2-7605-1376-9, 260 pages

Communication

Horizons de pratiques et de recherche

VOLUME 2

Sous la direction de Pierre Mongeau

et Johanne Saint-Charles

2005, ISBN 2-7605-1434-X, 224 pages

Communication

Horizons de pratiques et de recherche

VOLUME 1

Sous la direction de Pierre Mongeau

et Johanne Saint-Charles

2005, ISBN 2-7605-1326-2, 432 pages

Gérer son projet

En sciences humaines et au quotidien

Yves Théorêt

2004, ISBN 2-7605-1262-2, 156 pages



Comment s'est constituée la didactique du français comme discipline à caractère scientifique? Quels sont ses fondements épistémologiques et méthodologiques? La didactique du français langue première, la didactique du français langue seconde et la didactique du français langue étrangère forment-elles une seule et même didactique? Quel est le rôle du didacticien d'une langue? Y a-t-il autant de didactiques que d'objets d'enseignement: la lecture, l'écriture, la communication orale, la grammaire, le lexique, etc.?

À ces questions, et à bien d'autres encore, trois didacticiens du français, Suzanne-G. Chartrand (Université Laval), Jean-Louis Chiss (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) et Claude Germain (Université du Québec à Montréal), ont accepté d'apporter leurs réponses accompagnées parfois de nouvelles interrogations. Parlant de leurs travaux, ils nous offrent leur vision de la discipline, fruit d'un long et riche cheminement. Leurs réponses se rejoignent sous certains angles, divergent sous d'autres, traçant ainsi les diverses voies de la didactique du français.

Deux autres didacticiens du français participent à la réflexion, Gladys Jean et Bernard Schneuwly; ils nous disent, la première en introduction et le second en conclusion, ce qu'ils retiennent de ces trois voix.

Adoptant la forme dynamique de l'entretien, l'ouvrage *Voies multiples de la didactique du français* invite le lecteur à prendre part au dialogue en découvrant de multiples voies, à les emprunter, à les prolonger, à s'en écarter, à s'en inspirer pour trouver la sienne ou à en ouvrir de nouvelles.

DJAOUIDA HAMDANI KADRI, Ph. D., est didacticienne du français et linguiste. Elle enseigne à l'École de langues de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), dont elle a dirigé durant six années le programme de français pour non-francophones, et a mis sur pied un programme court d'enseignement du français visant l'intégration d'étudiants allophones aux études universitaires. Elle est également professeure associée au Département de didactique des langues et membre de l'Institut des sciences cognitives de l'UQAM.

LAHCEN ELGHAZI, Ph. D., est didacticien du français. Il enseigne à l'École des langues à l'UQAM et a également enseigné dans d'autres institutions universitaires québécoises et étrangères. Son champ d'expertise est l'ingénierie didactique, la didactique de l'écrit et l'argumentation. Sa formation en philosophie et ses travaux en didactique de l'argumentation l'amènent à s'intéresser à l'histoire de la rhétorique, à la philosophie du langage et à la psychologie sociale.

ISBN 978-2-7605-4451-2



9 782760 544512