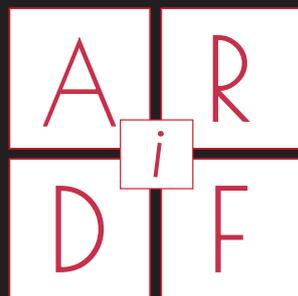


# LA LETTRE

de l'AIRDF

## DOSSIER

La question des normes dans  
l'enseignement et l'apprentissage  
des langues



Revue semestrielle de l'Association internationale  
pour la recherche en didactique du français

Numéro 70 / mai 2022

# À nos lectrices et à nos lecteurs

*La Lettre* se veut un lieu d'échange d'informations entre les membres de l'AIRDF, concernant aussi bien les recherches en cours, les publications récentes et les colloques à venir que les comptes rendus de thèses en didactique du français et les nouvelles de l'association elle-même et de ses sections. Quatre rubriques sont ouvertes au sein de la revue pour la diffusion de ces informations :

1. *L'AIRDF : vie et questions vives* vous informe à propos de l'association, des événements qu'elle soutient ou organise au sein des sections nationales ou à l'international, des débats qui l'animent et des questions qui l'occupent. Outre un bref compte rendu du conseil d'administration de l'association (deux fois par an), la rubrique fait place à toute contribution entre 3000 et 8000 signes qui témoigne de la vie, des réflexions et des projets de l'association et des sections.
2. *Le dossier* creuse une question ou explore un thème qui traverse le champ de la didactique du français. Il se compose généralement de 5 à 8 textes de longueur variable (8 000 à 18 000 signes), qui tentent de répondre aux questions posées par les responsables du dossier lors de l'appel à contributions. Est encouragée la participation des membres de chacune des sections de l'association, afin de refléter la vitalité des travaux menés dans les pays membres, tout en dressant un portrait actuel de la thématique abordée.
3. *Échos des recherches et des pratiques* répond au double objectif de valoriser les travaux de recherche actuels des membres de l'AIRDF et de jeter un pont entre la recherche et les milieux de pratiques, par exemple à travers les témoignages, réflexions ou comptes rendus de pratiques d'enseignants participant à des projets menés par les chercheurs membres de l'AIRDF. Les textes de cette rubrique comprennent entre 3000 et 8000 signes.
4. *Épinglé pour vous* regroupe un ensemble d'informations afin de maintenir une veille scientifique et intellectuelle. La rubrique comprend des comptes rendus de thèses soutenues en didactique du français, ainsi que des recensions d'ouvrages et des notes de lecture de textes susceptibles d'intéresser les membres de l'association. Les textes qui y sont rassemblés comprennent entre 2000 et 5000 signes.

*La Lettre* se veut une véritable « correspondance » entre tous ceux et celles qui sont concernés par la didactique du français. Vous êtes donc cordialement invités à y contribuer, en soumettant une contribution pour l'une ou l'autre des rubriques.

## Adhésion

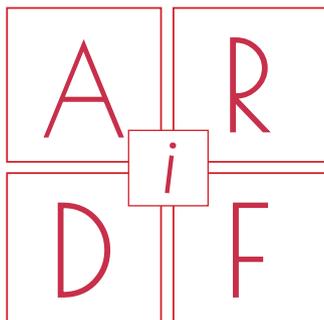
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

Belgique	Marie-Christine Pollet - Marie-Christine.Pollet@ulb.ac.be
Suisse	Véronique Marmy - MarmyV@eduf.ch
France	Claudine Garcia-Debanc - dgarcia@univ-tlse2.fr
Québec/Canada	Ophélie Tremblay - tremblay.ophelie@uqam.ca
Adhésions internationales	Nathalie Denizot - nathalie.denizot@inspe-paris.fr

La cotisation inclut l'abonnement à *La Lettre* de l'association et à l'ouvrage publié annuellement dans la collection « Recherches en didactique du français ».

Les institutions peuvent obtenir *La Lettre* aux mêmes adresses et aux mêmes conditions.

**Site web :** <http://airdf.ouvaton.org/index.php>



Directeur de la publication	Christophe Ronveaux
Équipe éditoriale	Ophélie Tremblay, Patrice Gourdet & Séverine De Croix
Composition	Émilie Hamoir
Conception graphique	Émilie Hamoir
Impression	Numéro disponible en pdf uniquement

Siège social de l'Association AirDF  
Université de Lille - Site Pont de Bois  
UFR DECCID - Département Sciences de l'éducation  
B.P. 149 - F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

---

# SOMMAIRE

---

## /Éditorial/

## /L'AIRDF : vie et questions vives/

Conseil d'administration de l'AIRDF

Deux conceptions de l'enseignement de la compréhension

Marie-France BISHOP

Didactique et politique

Jean-Pierre SAUTOT et Marlène LEBRUN

Recherche, formation et engagement

Ana DIAS-CHIARUTTINI

De la bibliométrie et de l'individuation libéraliste de la recherche

Jean-Pierre SAUTOT

et Morgane BEAUMANOIR-SECQ

## DOSSIER

### La question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

Introduction au dossier :

La question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

Vincent CAPT et Jean-François DE PIETRO

La variation, pour réfléchir sur la langue

Françoise GADET

Des arguments monolingues pour une éducation plurilingue ?

Laurent GAJO

Quand plusieurs normes linguistiques s'invitent dans le cours de grammaire

Joël THIBEAULT et Catherine MAYNARD

Les normes du français parlé, elles s'enseignent ou pas ?

Le cas de la « dislocation à gauche » en début de scolarité

Christian SURCOUF et Roxane GAGNON

L'écriture dite *inclusive* à l'école : quelles normes enseigner ?

Anne DISTER, Dominique LAFONTAINE et Marie-Louise MOREAU

2 Orthographe ancienne et rectifiée : quelle(s) norme(s) en application ?

Jessy MARIN et Natalie LAVOIE

4 La terminologie grammaticale en formation : entre savoir et norme

Virginie DEGOUMOIS et Florence EPARS

5 Polyphonie, normes interprétatives et dinde de Thanksgiving

7 Raphaël BARONI

9 Rapport à la norme et enseignement de la poésie au primaire

Kelly MOURA

11 La rhétorique au service de la didactique du français : à la découverte de son style par l'appropriation de « normes d'écriture »

Lucas HAENSLER

*Balance tes normes :* répondre à l'insécurité par le style

Stéphanie PAHUD

## /Échos des recherches et des pratiques/

La future section AiRDF-Maroc : enjeux scientifiques et ancrage socio-institutionnel

Anass EL GOUSAIRI

et Mohammed BOUCHEKOURTE

76

---

# ÉDITORIAL

---

Coordonné par Vincent Capt et Jean-François de Pietro, le dossier de ce 70<sup>e</sup> numéro de « La Lettre de l’AIRDF » est consacré à la question des normes dans l’enseignement et l’apprentissage des langues. Si la norme a de tous temps constitué une préoccupation de l’école – lieu de transmission de « certaines » normes langagières –, elle apparaît aujourd’hui comme une question vive qui mérite amplement qu’un dossier de « La Lettre » y soit consacré. Les douze contributions passionnantes que vous pourrez découvrir dans ce numéro abordent, dans une perspective résolument didactique, la place de la langue parlée, la prise en compte des variations, l’enseignement de l’orthographe rectifiée ou du langage inclusif, le développement du multilinguisme à l’école, etc. Autant de défis qui viennent questionner l’école dans ses valeurs, ses pratiques, ses objets, l’obligeant à naviguer entre plusieurs logiques (adaptation aux usages, préservation d’un « héritage », recherche de l’équité dans l’apprentissage...).

Pour ce numéro, la rubrique « Échos des recherches et des pratiques » permet de valoriser le travail de nos collègues du Maroc sur le chemin d’une future section AIRDF-Maroc qui s’élabore sur un tissage entre les orientations de recherche fondatrices de l’AIRDF et l’approche théorique des faits d’enseignement spécifiques au contexte de ce pays. Tout le travail mené est là pour favoriser les échanges et les débats en appui sur un projet scientifique renforcé par un colloque qui s’est déroulé en mai 2022 à la Faculté des Sciences de l’Éducation de Rabat. Nous ne pouvons que nous féliciter de ce futur élargissement de l’association dans le monde francophone.

Comme vous le savez, notre rubrique « Vie et questions vives » est un lieu essentiel pour la vie de l’association. Vous y trouverez le compte-rendu du conseil d’administration qui s’est déroulé le 06 décembre dernier, crise pandémique oblige, en visioconférence. C’est également un lieu de débat qui, pour ce numéro, joue parfaitement son rôle en développant différents arguments pour réfléchir sur la relation entre didactique, recherche, engagement associatif et politique. *La Lettre de l’AIRDF* demeure le lieu pour vitaliser nos échanges et susciter parfois de manière forte la réflexion entre les membres de l’association. « Didactique et politique » était au départ un dossier qui n’a pas réellement pris son envol, les responsables questionnent et proposent des hypothèses pour expliquer ce fait. Ils ouvrent donc un débat essentiel repris par d’autres contributions qui interrogent, en se centrant avant tout sur le contexte français actuellement sensible, la recherche, l’engagement qui de fait est politique, la relation avec l’institution et la place de notre association. Le texte sur le rôle des didacticien-ne-s dans l’élaboration de guides et le risque de l’instrumentalisation ainsi que celui sur la question de la bibliométrie et le questionnement du statut de la manifestation trisannuelle de l’AIRDF complètent cet ensemble qui alimente les « questions vives » qui ne pourront que susciter des réactions dans les prochains numéros de *La Lettre de l’AIRDF*. Ce sera un signe positif de notre vitalité.

Enfin, au terme du mandat de notre équipe éditoriale actuelle, nous souhaitons revenir sur les 6 dernières années de notre participation à *La Lettre*. Notre travail de coordination a été marqué par la complicité, l’enthousiasme, la rigueur, la complémentarité des forces et le désir de faire de *La Lettre* un lieu de valorisation des travaux de recherche en didactique du français, autant qu’un espace d’échanges et de débat entre les membres de notre association. C’est ainsi que la composition de *La Lettre*, en accord avec les membres du CA, a été renouvelée et qu’ont été créées les grandes rubriques consacrées tant à la recherche (« Dossier », « Échos des recherches et des pratiques », « Épinglé pour vous ») qu’à la vie associative (« Vie et questions vives »). La refonte graphique de la revue est un autre changement que nous avons eu la chance de coordonner, grâce aux bons soins de la graphiste Émilie Hamoir. Enfin, dernière transformation dans l’air du temps, accélérée par le contexte pandémique de 2020 : le passage au numérique de *La Lettre*.

Avoir été aux premières loges de la composition de la revue, lire en primeur les textes du dossier, correspondre avec les contributeur.rice.s à la revue pour le travail d'édition des textes, nous rencontrer pour coordonner chaque numéro, ont été pour nous source de plaisir et de bonne humeur. Nous remercions le CA et tous les membres pour leur confiance, et notamment d'avoir soutenu le projet d'un trio éditorial. Cette manière de fonctionner a été porteuse et nous souhaitons la renouveler pour continuer à soutenir la production d'une revue de qualité, au service du rayonnement et de la vitalité de notre association.

Bonne lecture !

Le comité éditorial

# L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

## CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

Lundi 6 décembre 2021  
de 14 h à 18 h (heure de Paris)  
Par visioconférence  
Compte rendu

**Présent-e-s** : Ecaterina Bulea Bronckart, Vincent Capt, Nathalie Denizot, Jean-François De Pietro, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanc, Isabelle Gauvin, Bernadette Kervyn, Véronique Marmy, Marie-Christine Pollet, Christine Riat (sup), Christophe Ronveaux, Jean-Pierre Sautot Marion Sauvaire, Caroline Scheepers, Kathleen Sénéchal, Ophélie Tremblay, David Vrydaghs.

**Excusé-e-s** : Séverine De Croix (sup), Ana Dias-Chiaruttini, Patrice Gourdet, Marlène Lebrun (sup).

### 1. Approbation de l'OJ et questions diverses

L'ordre du jour est adopté à l'unanimité. La séance s'ouvre par quelques informations.

### 2. Le 15<sup>e</sup> colloque de 2022

À ce jour, l'appel à communications a reçu une centaine de propositions de communication (y compris les symposiums), dont certaines ont été réécrites après les expertises. L'ensemble est assez bien équilibré entre les différents pays, avec une forte représentation du Maroc et de la Tunisie.

Tout est réservé et organisé pour que le colloque ait lieu en présentiel comme prévu.

### 3. Les élections

Les élections sont organisées selon un calendrier commun aux différents pays :

- Courrier pour les candidatures mi-janvier ; et courrier pour le renouvellement des cotisations
- Relance début février
- Candidatures jusqu'au vendredi 25 février
- Élections mi-mars : du 14 au 31 mars
- Listes première quinzaine d'avril

David Vrydaghs et Christophe Ronveaux ont fait un courrier de rappel concernant la procédure pour les pays qui veulent créer une section. Un nouveau règlement intérieur sera proposé en AG pour valider l'adhésion de nouvelles sections.

### 4. La collection

Le CA prend une date pour une réunion exceptionnelle sur la collection, avec une proposition pour la suite, concernant de nouvelles orientations et l'articulation avec la *Lettre*.

- Le volume 13 (adhésions 2020) : *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?*, coordonné par Claudine Garcia-Debanc et Ecaterina Bulea Bronckart est paru. Le CA remercie et félicite les coordinatrices, et présente ses excuses aux adhérents pour ce retard, dû en grande partie à des problèmes de l'éditeur.
- Le volume 14 (adhésions 2021) : *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*. Coordination : Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy & Caroline Scheepers. Il devrait être chez l'éditeur fin janvier 2022.
- Le volume 15 (adhésions 2022) : *Les écrits intermédiaires partagés*. Coordonné par Séverine De Croix, Erick Falardeau, Dominique Ledur et Christophe Ronveaux.

### 5. La Lettre

Le CA réfléchit à des solutions pour continuer à envoyer la *Lettre* dans les bibliothèques, qui ne peuvent pas adhérer comme membres. L'impression papier et son archivage dans cette matérialité papier resterait la solution la plus conforme. Mais il faut examiner les solutions juridiques pour permettre aux bibliothèques d'adhérer au nom de collectivités.

- N° 70 (mai 2022). Dossier coordonné par Jean-François de Pietro et Vincent Capt autour de la question des normes dans l'enseignement des langues. Les contributions pourront aborder la thématique sous différents points de vue : orthographe, écriture inclusive, style, plurilinguisme, etc. L'appel a été lancé dans le courant du mois d'octobre. Parution prévue en mars 2022. Le dossier du 70 (« Politique et didactique. La question de l'engagement militant de l'AIRDF »), coordonné

par Jean-Pierre Sautot et Marlène Lebrun), qui était insuffisamment fourni, servira à alimenter la rubrique « débats ».

- N° 71. Le dossier sera consacré aux échos du colloque (automne 2022).
- N° 72 (printemps 2023), dossier sur l'oral, coordonné par Ophélie Tremblay, Kathleen Sénéchal et Claudine Garcia-Debanç.

## 6. Point sur l'organisation des trésoreries

Les quatre trésoreries présentent un projet d'harmonisation et d'adaptation des cotisations. Il s'agit d'une feuille de calcul qui permet de faire varier les cotisations en fonction des besoins de l'international, des fluctuations des adhésions et des coûts de fonctionnement de l'association. L'outil est adopté à l'unanimité avec remerciement spécial pour le concepteur (Jean-Pierre Sautot). Le CA souligne l'intérêt de cet outil pour le calcul des cotisations à l'international. Sa mise en application ne change pas ce que les sections versent à l'international pour l'instant. Mais sa mise en application pour les cotisations des sections 2022 est laissée à l'appréciation du collectif des sections.

## 7. Site web de l'AIRDF et visibilité de l'association

La succession de JP Sautot doit être assurée pour les années à venir. Le CA mandate quelques-uns de ses membres pour demander des devis. L'idée est de payer les services d'un webmaster professionnel, et qu'une ou deux personnes du CA fassent le suivi scientifique.

*Pour le CA, Nathalie Denizot,  
secrétaire internationale*

## DEUX CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION

Marie-France Bishop  
Professeure émérite  
(Université Cergy, Paris Université,  
INSPÉ de Versailles,  
Laboratoire ÉMA)

Dans un Guide paru récemment en France pour l'enseignement de la compréhension au cours moyen<sup>1</sup>, des approches contradictoires sont proposées sans que leurs différences soient clairement explicitées aux enseignants. Si la définition de ce qu'est comprendre, présentée dans le premier paragraphe<sup>2</sup> est l'objet d'un consensus, la manière d'y parvenir et d'en faire un objet d'enseignement est un sujet de débat et recouvre des conceptions différentes de ce que signifie éduquer de futurs citoyens.

En plusieurs passages, le guide propose une approche mécaniste de la compréhension, fondée sur la vitesse, la fluence, la répétition et le renforcement des stratégies mises en œuvre (p. 45). Le principe est que l'enseignement de la compréhension est plus efficace grâce à un enseignement direct (*Direct Instruction*) mettant en œuvre des pratiques de modelage et de guidage (p. 49 et p. 85). Comme dans un jeu de construction, les habiletés sont abordées successivement, entraînées de manière décontextualisée et enseignées pour elles-mêmes (p. 85). Cette démarche est présentée comme particulièrement efficace pour aider les élèves les plus faibles, suggérant ainsi que face à la difficulté scolaire la seule réponse est le modelage et la répétition. Les références utilisées dans le guide pour justifier le bien-fondé de ces affirmations sont anglo-saxonnes, mais aucune recherche plus récente, discutant ces entraînements intensifs, n'est évoquée, alors que ces constats ne font pas l'unanimité. Ainsi, dans un article à paraître, Goigoux<sup>3</sup> cite une thèse de 2020 qui analyse précisément un projet de remédiation par l'enseignement direct. Dans cette recherche, sont mis en œuvre des ateliers de type modulaires

<sup>1</sup> Ce guide a été publié en février 2022. Une seconde version a été mise sur le site du ministère début avril 2022 : <https://eduscol.education.fr/document/33593/download?attachment>.

<sup>2</sup> P. 12 : « Comprendre un texte consiste à élaborer une représentation cohérente et unifiée de la situation décrite, appelée modèle de situation. Cette construction est réalisée de manière progressive et dynamique au fur et à mesure de la lecture du texte. Le modèle de situation intègre l'ensemble des idées énoncées associées aux possibles interprétations du lecteur, issues des connaissances qui lui sont propres et qu'il a utilisées pour sa construction. La compréhension des idées et de leur cohérence n'est jamais la simple addition de la signification des mots composant le texte, ni de celle des phrases successives. Elle suppose aussi de comprendre comment les idées sont liées et se répondent d'une phrase à l'autre (cohérence locale) et comment les thèmes et sous-thèmes, les idées essentielles, s'organisent logiquement (cohérence globale). »

<sup>3</sup> Roland Goigoux, (à paraître), L'engouement pour la fluence. CRAP, *Cahiers pédagogiques*.

visant l'amélioration de la fluence et de la capacité à effectuer des inférences afin d'en analyser l'efficacité sur les résultats en lecture des élèves de 6<sup>e</sup> faibles en lecture. La conclusion de ce travail ouvre le débat : « *Les résultats obtenus ne nous permettent pas de conclure à l'efficacité du dispositif mis en place. Notre hypothèse de recherche principale n'est donc pas confirmée. En effet, nous ne constatons aucun effet significatif du dispositif sur les performances finales. Les ateliers n'ont donc pas permis d'accélérer la progression des élèves, ni en compréhension en lecture, ni dans les habiletés spécifiquement ciblées (fluence de texte, inférences), ni dans les autres matières scolaires.* ». Ces résultats viennent confirmer les constats d'une méta-analyse récente<sup>4</sup> (Karen Eppley & Curt Dudley-Marling, 2019) qui précise que l'enseignement direct mettant en jeu des stratégies décontextualisées et simplifiées ne permet pas d'améliorer les résultats des élèves. Au contraire, l'enseignement direct restreint l'accès à des pratiques de lecture plus difficiles et plus engageantes, ce qui est particulièrement préjudiciable pour les élèves les plus en difficulté, ceux qui auraient le plus besoin d'apprendre à gérer la complexité. Ce mode de travail fortement guidé aggrave l'écart entre les lecteurs performants, habiles à s'adapter à la complexité des textes, et les lecteurs plus en difficulté auxquels il n'est jamais enseigné comment gérer de manière simultanée les nombreuses habiletés nécessaires pour comprendre. De plus, en donnant ainsi la priorité à une approche mécaniste de la lecture, ce guide risque d'inciter les enseignants à survaloriser l'entraînement à partir de fichiers. Un autre danger serait d'encourager la répétition et le repérage des informations plutôt que l'élaboration d'une représentation mentale cohérente et riche des textes lus.

La seconde démarche développée dans le guide est l'approche par résolution guidée qui suppose que « le professeur accompagne les élèves dans la résolution d'une tâche de compréhension complexe, au contraire de l'instruction directe qui décompose la tâche » (p. 86). L'idée sous-jacente est que comprendre ne peut se réduire à l'addition d'un ensemble d'habiletés acquises séparément, mais nécessite de savoir gérer simultanément les différents processus en jeu dans la compréhension. L'enseignant ne donne pas de modèle d'action aux élèves, il les accompagne dans une réflexion sur la démarche qui va être adoptée. Cette démarche est décrite par Cèbe et Goigoux<sup>5</sup> (2009, p. 19) comme une mise en scène de « la coordination

des diverses habiletés constitutives du savoir-comprendre dans des tâches visant l'intégration de toutes les compétences requises simultanément ». Il ne s'agit nullement de s'entraîner à répéter des procédures mais plutôt de savoir dans quels contextes les utiliser et d'être en mesure d'aborder des situations de lecture plus exigeantes. L'apprentissage s'effectue grâce à l'ouverture d'un espace de réflexion dans lequel les élèves vont apprendre à résoudre des problèmes substantiels de compréhension tout en raisonnant explicitement sur la manière de les résoudre. Cette seconde démarche donne une place importante aux interactions et à la mise en place en classe de cet apprentissage. Elle repose sur le principe qu'une action menée conjointement pour apprendre à résoudre les problèmes de signification est plus efficace que les activités solitaires. Cette conception est nourrie des apports de la didactique de la lecture dont les travaux sont cependant peu présents dans la bibliographie. La version publiée en avril 2022 sur le site du ministère intègre quatre références à ce champ, tandis que la version de février 2022 n'en contenait qu'une en-dehors de l'ouvrage incontournable de Jocelyne Giasson. La majorité des autres ressources bibliographiques renvoient à des recherches en sciences cognitives ou neurosciences. La prédominance de ce domaine est une manifestation du peu de crédit que les décideurs accordent actuellement à la didactique de la lecture, alors que des travaux récents<sup>6</sup> cités par Goigoux (2022) insistent sur la nécessité de prendre en compte, non seulement les compétences à enseigner, mais également et nécessairement la manière dont elles vont être enseignées, selon quelles démarches et dans quelle organisation pédagogique. La science de l'enseignement de la lecture, c'est-à-dire sa didactique, est un incontournable qui cependant n'est pas reconnu comme un domaine de référence.

Le guide pour l'enseignement de la compréhension qui aurait pu être une véritable ressource pour les enseignants et les formateurs peut étonner par son hétérogénéité qui le rend difficile à utiliser. Mais surtout, il risque de renforcer des pratiques répétitives et mécanistes dont les effets n'ont jusqu'à présent pas permis aux écoliers français d'acquérir des compétences solides dans le domaine de la compréhension des textes, comme en attestent les résultats aux évaluations internationales.

<sup>4</sup> Par exemple, Karen Eppley & Curt Dudley-Marling (2019) Does direct instruction work?: A critical assessment of direct instruction research and its theoretical perspective, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 16:1, 35-54.

<sup>5</sup> Sylvie Cèbe & Roland Goigoux (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris, Retz.

<sup>6</sup> Kim, Y.-S. G., & Snow, C. E. (2021). The science of reading is incomplete without the science of teaching. *The Reading League*, 2(3), 5-8, 10-13.

## DIDACTIQUE ET POLITIQUE

Jean-Pierre Sautot  
(section française de l'AIRDF)  
et Marlène Lebrun  
(section suisse de l'AIRDF)

Dans un dossier de *La Lettre* de l'AIRDF, nous voulions questionner la didactique dans son engagement social, militant, autrement dit analyser les liens entre la didactique comme champ de recherche et la (et non le) politique comme champ de gestion du pouvoir... Les membres de notre association AIRDF ont été invités à échanger autour de cette question.

Ce dossier devait permettre de renforcer les fondements éthiques de l'AIRDF en tant qu'association favorisant le développement et la diffusion des recherches en didactique du français, et plus largement dans l'espace éducatif. À notre sens, cela passait par un débat interne de fond concernant la voix dont l'AIRDF veut se doter, au-delà des différences qui la composent. Les objectifs de l'association, tels qu'inscrits dans ses statuts, ne disent rien des valeurs et des démarches défendues. Nous promovons le développement de la recherche... Serions-nous donc seulement une agence de communication ? Certes non. Quelles sont nos conceptions de la didactique du français et des recherches liées ? Pour quels enjeux ? Force est de constater que le réseau des chercheurs adhérents à l'AIRDF développe bien d'autres choses que des actions de communication. Certes, plus ou moins isolés, plus ou moins regroupés, au sein de réseaux locaux, nationaux ou internationaux, les chercheurs cherchent. Oui, mais sur quelles bases axiologiques ? Définir une ligne de conduite raisonnée et raisonnable nous semble urgent et important. Notre revue devrait constituer un espace ouvert à une réflexion inédite sur les fondements axiologiques de nos travaux en didactique des langues et notamment du français. Ce dossier était l'occasion de s'interroger sur ces bases axiologiques. Étaient attendus des articles de formes variées... Mais les militants ne se sont pas engagés dans l'espace ouvert par ce dossier !

Il est clair que la proposition sort des formats habituels : il s'agit de questionner l'engagement du chercheur ou de la recherche, plutôt que ses résultats, et ses habituelles thématiques (lecture, écriture...). Quelques contributeurs ont proposé d'aborder les thèmes suivants mais les articles sont restés en jachère et n'ont pas été finalisés<sup>7</sup>.

Que nous dit cette pénurie de production ? Trois hypothèses...

### Hypothèse 1 : une crise du militantisme ?

La didactique du français n'est pas seulement une science. On est aussi dans un mouvement pédagogique humaniste et on a le droit d'avoir des opinions et donc d'orienter son travail en fonction de celles-ci. Cela n'exclut nullement la rigueur dans le travail, mais cela l'oriente. La difficulté est d'objectiver les deux aspects, idéologique et scientifique.

En 1998, l'association tenait son 7<sup>e</sup> colloque sur le thème « Quels savoirs pour quelles valeurs ? ». Thématique éminemment politique. Dans *La Lettre*, l'alors président, Jean-Louis Chiss se réjouissait de l'orientation tout en craignant une possible technicisation de la didactique : « En elle-même, l'interrogation qui fait le titre de notre colloque est une prise de position contre la technicisation de la didactique, pour sa vocation culturelle. Le débat ne se règle pas davantage sur le partage entre chercheurs et militants. Parce que nous sommes confrontés au premier chef à l'exercice de la parole et de l'écriture, nous ne pouvons échapper à un questionnement indissolublement théorique et éthique, à une exigence conjointe de validité et de légitimité. En travaillant sur les implications réciproques entre savoirs et valeurs, nous avons donc fait le pari de l'audace et de la probité intellectuelles ». Si nous n'avons guère de doute quant à la probité intellectuelle des membres de l'association, il importe de nous demander si l'audace peut encore répondre : « Présente ! ». La part axiologique de la didactique du français descend-elle sous l'étiage ?

### Hypothèse 2 : une technicisation de la discipline ?

La didactique du français est une science, statut qu'elle revendique. Les congrès récents ou à venir, des publications internes, sur les concepts, les méthodes, les résultats, vont dans ce sens. Mais « un observateur impartial pourrait s'étonner [...] de la sérénité comme de la technicité de notre questionnement. Il est vrai que le contexte a évolué. La période actuelle est apparemment plus apaisée : les héros seraient-ils fatigués ou la victoire didactique acquise ? », s'interrogeait Robert Bouchard en 1995. Où en sommes-nous donc aujourd'hui, fatigue des héros ou victoire acquise ? L'idéologie, les valeurs...

<sup>7</sup> Poésie et subversion, école maternelle au Québec, intégration des rectifications orthographiques aux programmes...

sont-elles désormais hors sujet ? Ce qui pourrait expliquer le peu de contributions : « Pas le temps pour le baratin, j'ai de la science à faire »... Cela est possiblement pertinent dans le cadre d'une institution scientifique ou universitaire, mais dans le cadre d'une association ? Quid, donc, de questions comme celles de la démocratie interne, du fonctionnement des structures de l'association, de l'intégration de collègues venant d'autres pays que ceux des quatre contrées d'origine, du montant des cotisations, du statut professionnel des adhérents, du statut du chercheur, de la définition de la recherche... La nécessaire technicité d'une discipline empêche-t-elle de s'interroger sur les contextes dans lesquels elle s'exerce, qu'ils soient associatifs ou institutionnels ? Car s'il ne reste que les aspects « techniques », quel est le sens que prend aujourd'hui et pour demain l'AIRDF ?

Et répondre à ces questions, c'était contribuer à ce dossier...

### **Hypothèse 3 : l'avènement d'une médiocratie ?**

Les chercheurs constituent ou devraient constituer une élite intellectuelle, au sens où leurs travaux misent sur l'innovation et le progrès et construisent le futur, ils doivent donc être capables de l'autocritique sans laquelle guette le risque du communautarisme de cooptation et de l'entre-soi. Si la médiocratie était auparavant un terme pour désigner le pouvoir des classes moyennes, c'est devenu une notion pour désigner non pas le pouvoir des médiocres mais « des modalités médiocres elles-mêmes, les inscrivant au rang de monnaie de sens et parfois même de clef de survie, au point de soumettre à ses mots creux ceux et celles qui aspirent à mieux et osent prétendre à leur souveraineté » (Alain Deneault, 2016, p. 44).

Pour réussir sa carrière, avoir le poste convoité, le chercheur d'aujourd'hui doit produire de la connaissance et toujours plus, quitte à recycler et à cosigner ses articles, sans nécessairement se soucier du devenir de ses résultats, hormis les citations et références de ses pairs qui lui rendront bien de les avoir aussi cités. Le risque est grand que les recherches n'aient plus de sens ni d'écho dans la Cité. Certes, les didacticiens du français ou des langues, se posent la question des résultats et de leur devenir (des données probantes pour Goigoux), de leur diffusion ou vulgarisation (vilain mot ! diront certains scientifiques...) et de leur connaissance par les milieux de la pratique auxquels ils sont normalement destinés, notamment dans le champ de la didactique. La ques-

tion des relations entre les pratiques et les théories et celle de la diffusion des résultats est dans l'air du temps comme en témoignent nombre de publications et colloques récents.

Qui n'a pas été tétanisé par la montagne de références qui le précède alors que la question à creuser semble bien petite, voire dérisoire ? Il en va de l'expertise, diront d'aucuns. Les codes universitaires constituent un graal et il est impossible de les contourner si l'on veut être adoubé par ses pairs<sup>8</sup>.

Décrire, analyser, prescrire, institutionnaliser, recommander : la bataille divise les didacticiens sur les finalités de leurs jeunes disciplines de recherche qui continuent toujours à singer les protocoles des disciplines contributoires ou de références installées depuis longtemps dans l'espace des recherches. Quid de la légitimité scientifique des recherches-actions appelées aujourd'hui collaboratives ou participatives à une époque où le travail d'équipe se doit d'être mis en avant ?

Lorsqu'on lit les publications didactiques, on se rend rapidement compte qu'elles obéissent aux mêmes règles transmises entre initiés : le fameux état des lieux de la littérature qui ressemble à une sorte d'inventaire à la Pérec ou à une liste indigeste qui fait étalage d'expertise, voire parfois de pédantisme (?) pour finalement arriver à une thèse, toujours la même ou presque, comme si les phénomènes de mode atteignaient aussi le monde de la recherche à travers des colloques, des publications, des thèses qui semblent surfer sur la même vague.

Tous ces constats, certes un peu amers, peuvent expliquer pourquoi la question des liens entre didactique et politique embarrasse, fait sourire ou n'intéresse pas le didacticien du français. Et pourtant, enseigner, métier impossible pour Freud, est toujours un acte politique comme celui de former et celui de chercher. Politique au sens noble puisque la didactique est une science de l'éducation et que le but ultime de l'éducation est le gouvernement de soi-même dans le cadre socioculturel. Le didacticien ne peut pas ne pas être engagé : il importe qu'il sorte de sa tour d'ivoire, de son entre-soi pour mettre en exergue l'utilité sociale et politique de son travail. Pour cela, il faut atteindre les lecteurs de la Cité, celles et ceux qui s'intéressent à l'éducation et ils sont nombreux. Encore ne faut-il pas les dédaigner à l'instar de Diafoirus, celui qui croit exceller mais qui est, en fait, foireux ! Retour à la nécessaire vulgarisation de nos travaux !

<sup>8</sup> Attention à la dérive de la soumission fictionnalisée par Houellebecq dans son roman éponyme.

## Trois hypothèses, il y en a sûrement d'autres. Le débat est ouvert...

Mais foin de ces pessimismes, deux contributions quand même ! L'une d'Ana Dias-Chiaruttini sur le désenchantement de l'engagement, et l'autre de Jean-Pierre Sautot et Morgane Beaumanoir, qui s'emportent un peu à propos de l'évaluation des productions et de ses modalités. Bonne lecture !

Merci aussi à toutes celles et ceux qui ont envisagé d'écrire, qui n'ont pas osé ou pas eu le temps...

## RECHERCHE, FORMATION ET ENGAGEMENT

Ana Dias-Chiaruttini  
(Université Côte d'Azur – LINE)

Peut-on faire de la recherche sans être un homme ou une femme engagée ? Il s'agit pour moi d'une question presque rhétorique dans la mesure où il me semble qu'une question de recherche porte consubstantiellement un regard sur le monde, est une tentative pour l'éclairer, pour le comprendre, voire pour agir in fine sur lui. En cela, toute recherche a une visée politique, qui n'est pas idéologique, mais qui s'inscrit dans la Cité, avec la Cité, pour la Cité. Ainsi, toute discipline de recherche construit un regard, une compréhension et un rapport au monde. La naissance de la didactique du français dans les années 1970 est un acte politique qui porte un projet politique pour renouveler l'enseignement de la discipline dans un contexte de contestation sociale. Halté (1982) a clairement exprimé et assumé la dimension politique de son action de recherche. Bourdieu lui-même considérait que les sciences sociales et le militantisme constituaient deux faces d'un même travail. Je préférerais évoquer deux espaces d'action pour le même individu où les engagements ne sont pas du même ordre et n'ont pas les mêmes visées.

La construction de la didactique du français comme discipline de recherche, sa quête de reconnaissance scientifique, de légitimité académique s'est faite en tentant de s'affranchir de l'action militante. Jean-Maurice Rosier en 1996 nous invitait ici même dans *La Lettre* à cela. Ainsi, séparer les deux est apparu à un moment de l'histoire de notre discipline comme une nécessité, d'autant que l'action militante s'est longtemps confondue avec la recommandation, voire parfois avec des tentatives de prescription. Daunay et Reuter (2008) rappellent que « l'émergence de la

didactique du français s'est faite sous le signe d'une double tension (...) entre un engagement militant et une visée scientifique, entre une inscription dans la pratique et une exigence théorique » (p. 58). Ce qui selon ces chercheurs explique la « lente autonomisation de la didactique par rapport aux espaces du militantisme et de la prescription » (ibid.). Des espaces que le chercheur chercherait selon Reuter (2007) à éviter. La tension me semble plutôt résulter d'une confusion entre les espaces de travail du didacticien qui tantôt est chercheur dans une équipe de recherche, tantôt formateur dans un institut de formation ou enseignant dans un cursus universitaire. De plus, très souvent il a été enseignant dans le premier ou second degré et a parfois assumé à ce titre des actions de formation entre pairs...

La distinction de ces espaces ne vise pas seulement à identifier ceux que le didacticien traverse en tant qu'enseignant-chercheur, cette distinction est scientifique. C'est elle qui permet à la didactique du français de construire sa spécificité. Il ne me semble pas que cela soit acquis. Il ne me semble pas que nous ayons une conception claire et partagée de ce qu'est notre discipline de recherche et il me semble encore moins que nos collègues universitaires ou tout autre individu aient une idée claire de ce qu'est la didactique du français en dehors de l'espace de formation des enseignants. Les mots de Chiss (1989) sont toujours d'actualité à mon sens, il nous revient encore « dans un travail plus approfondi, de confronter des représentations de la scientificité qui oscillent entre la volonté d'administration de la preuve et celle de la légitimation du champ. Pour l'heure, il me semble – précisait Chiss – que la scientificité – si l'on tient à ce mot – est affaire d'explicitation, de clarification, de classement » (p. 51). La relation entre la discipline de recherche et la discipline de formation me paraît nécessiter une clarification. C'est une distinction qu'opère Maingueneau (2008) dans son propre champ de recherche. Concernant l'analyse du discours, il distingue discipline euristique et discipline institutionnelle. Les savoirs, connaissances, résultats construits dans l'espace de recherche se reconfigurent dans un autre espace pour devenir des objets, des moyens, voire des recommandations dans le cadre de la formation ou différents enseignements auxquels la didactique du français comme discipline euristique contribue. Ainsi, la recherche et la formation (voire l'enseignement à l'université) sont deux espaces d'action contrastés. Cette distinction me semble être un enjeu scientifique et politique. Dans le cadre de mon Habilitation à Diriger des Recherches, j'ai tenté de clarifier cette relation en formalisant un modèle de la didactique du fran-

çais comme discipline de formation ayant entre autres la didactique du français comme discipline de référence (Dias-Chiaruttini, 2019). Ainsi, chercher, former, enseigner relèvent d'espaces d'actions contrastés qui gagnent à être différenciés. La formation est un espace où les acquis de la recherche sont réinterrogés, reconfigurés pour devenir des objets de formation qui permettent aux enseignants de repenser leur action dans la classe. L'espace de formation est un espace institutionnel avec des règles bien différentes de celles de l'espace de recherche. Quand on confond l'un et l'autre, que l'on soit chercheur ou ministre, le risque de l'applicationnisme, voire de l'aveuglement idéologique, est grand et cela ne relève plus du militantisme. En revanche dans chaque espace, on peut être militant. On peut défendre une discipline de recherche nommée didactique du français comme étant autonome et dialoguant avec les autres disciplines, ou alors on peut penser qu'au sein des autres disciplines (sciences du littéraire ou sciences du langage), on défend une approche didactique... C'est là un positionnement et un engagement très fort du chercheur en didactique du français qui parfois ressemblent à une querelle de cour de récréation entre la nécessité de se reconnaître ou pas d'une section CNU ou d'une autre. Certains didacticiens ont bien du mal à s'affranchir des sections contributoires pour défendre une place pleine et entière en sciences de l'éducation, comme s'il y avait là un renoncement identitaire... Pourtant l'enjeu est moins de savoir où chacun d'entre nous se situe compte tenu de son histoire, de sa formation, que de trouver ensemble l'espace où la didactique du français comme discipline de recherche pleine et entière peut se construire, peut devenir visible, peut dialoguer avec les autres didactiques, peut s'affranchir de l'applicationnisme, pourrait discuter avec des disciplines contributoires : la sociologie, la psychologie cognitive, les neurosciences, les sciences du littéraire, les sciences du langage... Et pourrait enfin devenir une discipline de référence de la formation des enseignants sans se confondre avec elle. La façon dont nous nous définissons comme didacticien du français, de la littérature, de l'écriture, de la grammaire, de l'orthographe... n'est pas un positionnement épistémologique, au contraire, il s'agit d'un positionnement idéologique qui décrit notre discipline de recherche dans le champ des sciences humaines comme étant unie, désunie, morcelée, éclatée, autonome, soumise. La quête de reconnaissance individuelle d'une position dans un champ de recherche relève de l'engagement de chacun. Cela éclaire les tensions du champ et rend la spécificité de la discipline de recherche inaccessible en dehors du champ, voire à l'intérieur de celui-ci.

Dans un contexte politique assez délétère pour la recherche en France, où le statut du chercheur est mis en cause par des réformes contestées et menées sans les intéressés, où des propos polémiques et idéologiques viennent entacher des recherches, voire qualifier des chercheurs d'« islamo-gauchistes », où le ministère de l'Éducation nationale crée des hiérarchies entre disciplines de recherche traitant de l'éducation, sélectionne les « bonnes » méthodologies, les « bons » chercheurs, les « bons » cadres théoriques, et détermine ce qu'est un « bon » résultat de recherche pour valoriser sa politique, où les neurosciences s'autoproclament discipline de référence de toute action d'éducation... Dans ce contexte, il y a, il me semble, urgence à défendre la didactique du français, à dire ce qu'elle est, ce qu'elle permet, à identifier ses limites. Il ne suffit plus d'alerter sur les dangers qui guettent la discipline (Daunay, Reuter, 2008), il importe d'explicitier et clarifier son projet scientifique et de le rendre accessible dans nos universités, dans les médias, dans la Cité... Il y a urgence à ce qu'entre nous, nous définissions notre discipline de recherche, sans doute complexe, sans doute plurielle... mais ni asservie aux autres ni insignifiante !

Conjointement à cela, c'est aussi une AIRDF forte, engagée, soulevant et imposant les débats scientifiques dans notre communauté et au-delà dont nous avons le plus grand besoin. Les sections nationales jouent un rôle important dans l'organisation de ces débats qui ne se limitent pas aux journées d'études ni aux colloques qui nous rassemblent sur des thématiques scientifiques précises. J'aurais aimé dans la section française initier des rendez-vous pour débattre de la spécificité de notre discipline, de ce qui nous réunit, de ce qui fait débat, de rendre nos résultats et nos discussions accessibles aux autres, dans nos universités, dans nos académies, dans la Cité... Après 9 ans passés au CA de l'association, le temps de m'éclipser pour laisser la place à d'autres est venu. Je pars avec autant de projets que j'en avais en arrivant, peut-être même plus. Je pars en ayant conscience que, parfois, il est difficile de les mettre en œuvre... J'ai toutefois appris que les espaces où nous agissons s'inventent quand ceux qui existent ne permettent plus de respirer.

## Références bibliographiques

- Chiss J.-L. (1989). Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. *Langue française*, n°82, p. 44-52.
- Daunay B., Reuter Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, p. 57-78.

Dias-Chiaruttini, A. (2019). *La littérature telle qu'on l'enseigne. Contribution à une approche didactique de la réception*. Note d'habilitation à diriger des Recherches. Université de Lille.

Halté J.-F. (1992). *La didactique du français*, Paris, PUF.

Maingueneau D. (2008). Analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels, *Argumentation et Analyse du Discours*, <http://aad.revues.org/351>.

Rosier J.-M. (2014). Militantisme, sociologie, didactique, *La Lettre de l'AIRDF*, n°55, p. 10-13.

## DE LA BIBLIOMÉTRIE ET DE L'INDIVIDUATION LIBÉRALISTE DE LA RECHERCHE

Jean-Pierre Sautot  
et Morgane Beaumanoir-Secq  
(section française de l'AIRDF)

On l'a peut-être tous fait : faut publier pour exister ! Quitte à publier plusieurs fois la même chose, ou presque. Conséquence, on cultive son petit pré carré avec une équipe de collègues plus ou moins proches et l'on va controverser (peu, somme toute) en colloque. Certes, on travaille à faire avancer la connaissance et on s'applique à rechercher la vérité cachée sous une réalité souvent complexe... Dans le métier de chercheur, on est relativement libre de ses modes d'actions, même si les moyens nécessaires sont fréquemment difficiles à obtenir. Tout cela est assez « libéral ».

Littéralement, est libéral ce qui ne rencontre pas ou qui ne s'impose pas de contraintes, de limites. Le libéralisme pourrait donc être un courant de pensée qui prône la défense des droits individuels au nom d'une vision fondée sur l'individu et la coopération volontaire entre les humains. Le libéralisme économique, lui, vise à donner à ceux qui ont les moyens de l'exercer, une liberté d'entreprendre et de s'enrichir (en caricaturant à peine). Si on fait de

la recherche appliquée qui appelle des développements industriels et commerciaux, on peut entendre qu'on applique au chercheur les dogmes du libéralisme économique, parce qu'on en attend de gros bénéfices.

C'est en partie ce qui justifie l'évaluation des publications de recherche en double aveugle : on ne sait pas qui évalue qui. Cela est censé neutraliser les conflits d'intérêts, quelle que soit la nature de l'intérêt. Quand il s'agit d'un vaccin destiné à enrayer une pandémie, on comprend les enjeux<sup>9</sup> !

Un jour quelqu'un a décidé qu'il fallait que le chercheur soit évalué individuellement sur la quantité de sa production scientifique<sup>10</sup>. Pourquoi pas ! Avec des coefficients de valeur accordés aux publications selon le support de la publication : la loi du marché appliquée à la production scientifique. Deux conséquences : une boulimie de publication s'est emparée du petit peuple des chercheurs et une inflation de supports de publication, notamment numériques. En France, on additionne les publications pour évaluer le chercheur et son laboratoire<sup>11</sup>... J'ai<sup>12</sup> assisté un peu étonné à cette mutation, où certains esprits censés être forts et éclairés se sont mis à se comporter comme des moutons : « Ma publi ! Ma publi ! ». Ce qui inquiète dans tout cela, ce n'est pas tant le conformisme ambiant, que les bêtises que cela peut nous faire assumer. Exemple vécu...

La soumission des communications, sur le site du colloque, se fera selon le format suivant : [...] un résumé de la communication faisant apparaître explicitement une problématique, un corpus, quelques éléments méthodologiques et un ou deux éléments de discussion (600 signes maximum espaces compris) ; [...]

Voici donc un cas très concret, où l'on évalue en double aveugle, des travaux scientifiques dans un résumé de 600 signes ! Conséquence très concrète aussi, mais plutôt comique, le retour de l'évaluateur (ou -trice, on ne sait pas !) tenait en 1300 signes soit le double de la proposition ! Deuxième conséquence, quand on aura communiqué dans ce colloque, il faudra recommencer le travail d'évaluation sur la version rédigée de la communication. Que d'énergie dissipée !

<sup>9</sup> Note pour les générations futures : ce texte est rédigé pendant la pandémie de COVID 19.

<sup>10</sup> La bibliométrie est à l'origine une technique visant à appliquer des méthodes statistiques ou mathématiques sur des ensembles de références bibliographiques. On peut consulter l'ouvrage d'Hervé Rostaing : *La bibliométrie et ses techniques. Sciences de la Société*, Centre de Recherche Rétrospective de Marseille 1996, « Outils et méthodes ».

<sup>11</sup> Pour être honnête, ce ne sont heureusement pas les seuls critères.

<sup>12</sup> « Les choix énonciatifs sont ici donc originaux. Quels que soient les pronoms utilisés ils manifestent le souci de ne pas faire entendre une voix qui serait exclusivement singulière et personnelle : si cette voix est présente, elle est confondue dans un ensemble plus large ». De « la nécessité de distinguer deux critères différents, "celui de la personne grammaticale et celui de l'identité des individus auxquels les aspects de la personne grammaticale renvoient" » (Strasser, A. [2012]. L'énonciation dans *Les Années* : Quand les pronoms conjuguent mémoire individuelle et mémoire collective. *Roman 20-50*, 54, 165-175. <https://doi.org/10.3917/r2050.054.0165>)

Autre conséquence directe de la bibliométrie : on ne publie pas d'actes de colloque pour ce qu'ils sont, car peu cotés sur le marché, mais on fait des numéros de revues parce que ça « rapporte » plus aux publiants. Bref la loi du marché s'applique à fond : on applique la règle de l'évaluation en double aveugle, et on s'interdit, un peu, de faire des choses qui ne rapportent pas. Quelles conséquences peuvent avoir ou ont déjà eu, en interne, pour l'AIRDF, ces circonvolutions autour de l'évaluation de la recherche ?

## 1. Colloque ou congrès ?

Tous les trois ans, l'association tient une grande réunion. Quelle est la nature de cette réunion ? Colloque scientifique, congrès, assemblée générale ? Les trois dira-t-on peut être. Disons « truc » pour l'instant. Un léger différend à propos des actes du « truc » qui eût lieu à Lyon, en 2019, a posé la question avec une certaine acuité... La question posée ici n'est pas de trancher le différend, mais de faire en sorte qu'il ne se reproduise pas.

Reprenons. L'association organise son grand truc trisannuel. On fait un appel à communication. Donc c'est une manifestation scientifique. Oui, mais on insère un axe fourre-tout, les varia, de façon que tous et chacun puisse communiquer. On instaure une lecture en aveugle : donc c'est un colloque scientifique. Oui, mais on prend tout le monde ou quasiment. Donc ce n'est pas très scientifique. Puis ayant favorisé une large communication orale, on fait un appel à communication écrite et on se réengage dans un processus scientifique de jauge de la qualité du travail rendu. C'est ce qui s'est passé pour Lyon 2019 et Montréal 2016. Pour avant, j'ai perdu la mémoire. Je vais être clair : je n'ai rien contre l'évaluation en double aveugle. La question est de savoir si le double aveugle est nécessaire et quand.

C'est une question éthique. Le double aveugle permet à l'évaluateur d'échapper à d'éventuelles pressions, et donc à l'auteur de les exercer. Quand il y a des enjeux financiers importants, cela se justifie. Quand, en interne, on présente un boulot, l'anonymat de la relecture est très théorique et les enjeux financiers inexistantes. On peut la pratiquer. Mais alors on ne la pratique pas sur un résumé, si long soit-il, mais bien sur une proposition aboutie. Si on fait autrement, ce n'est pas de la science, en tous cas pas celle du double aveugle. De plus, sommes-nous capables

de nous dire en face : « ton truc ça ne va pas », les yeux dans les yeux sans nous fâcher ? Pas certain ! On ne peut en tous cas pas dire à chacun : « Viens communiquer ! » et après ne pas faire quelque chose de sa communication. On ne peut pas ne pas annoncer les règles du jeu avant de jouer.

Donc, il convient de clarifier le statut de la manifestation trisannuelle de l'AIRDF et les évaluations qui vont avec. Parce que si on fait du double aveugle ET de la bibliométrie, mais qu'on prend tout le monde, on frise la démagogie.

## 2. L'avenir est dans la moisson

Vous me direz, « mais quel coq-à-l'âne ! ». Malgré mon attrait pour les territoires ruraux, il s'agit bien de bibliométrie, encore et toujours. En effet, le « moissonnage », c'est l'opération qu'effectuent les moteurs de recherche en arpentant les champs des plateformes de publication en ligne, opération qui permet de savoir ce que vaut scientifiquement une université, un laboratoire, un chercheur. Eh oui, il ne suffit plus de publier, il faut publier « ouvert ». Il est grand temps de se préoccuper des enjeux de l'*open science*, a minima pour être conscient des modifications auxquelles son paradigme soumet le format de nos recherches, a maxima pour tenter de faire en sorte que les sciences dites « dures » ne soient pas les seules à définir les règles du jeu. L'affaire n'est pas récente, l'institutionnalisation du processus a commencé en Europe il y a déjà plusieurs années<sup>13</sup>, mais c'est une tendance solide, qui se confirme au niveau mondial, l'Unesco ayant récemment réaffirmé la nécessité d'ouvrir les résultats de la science<sup>14</sup> (« résultats » entendus au sens large, incluant aussi les données, par exemple).

Nous, scientifiques « mous », pouvons-nous nous contenter de mettre des notices dans Hal<sup>15</sup>, après publication ou colloque, et avoir l'impression de faire suffisamment pour nos intérêts personnels. Après tout, nos travaux seront moissonnés, les dieux de la bibliométrie seront apaisés, et la galère voguera bien toute seule. Mais qu'en est-il de la communauté des chercheurs en didactique du français ? A-t-elle une opinion sur la qualité de cette plateforme de dépôt ? sur la démarche même de l'approvisionnement ? Et, plus largement, alors que se mettent en place des contraintes liées au financement des recherches, comme l'établissement d'un plan de gestion des

<sup>13</sup> Le plan européen Horizon 2020 a été amorcé dès 2013. Voir le site : <https://www.horizon2020.gouv.fr/cid145004/presentation-du-programme-horizon-europe-09-2019.html>

<sup>14</sup> [https://fr.unesco.org/themes/ethics-science-and-technology/recommendation\\_science](https://fr.unesco.org/themes/ethics-science-and-technology/recommendation_science)

<sup>15</sup> <https://hal.archives-ouvertes.fr/>

données, l'obligation de publication en accès libre ou encore la traduction (principalement en anglais) des livrables, est-ce que cette communauté de chercheurs s'estime prête à relever les défis qui s'annoncent ? Sauf à penser que la moyenne d'âge des adhérents de l'AIRDF exclut toute réflexion à moyen terme, il me semble que nous avons besoin de construire et de partager des outils communs, mais aussi de faire savoir que nous avons besoin de moyens pour opérer cette mutation qui n'est pas que formelle. Alors que le ministère français de la recherche en est à son deuxième plan national pour la science ouverte<sup>16</sup>, il me semble que nombre de didacticiens du français se plaisent à une posture d'artisans qui ignorent ces grands mouvements, alors même que nous avons cruellement besoin de formation à l'ensemble des enjeux techniques et juridiques, mais aussi d'ingénieurs de recherche qui puissent fournir l'appui concret nécessaire à la mise en œuvre d'une recherche ouverte fertile.

Doit-on juste subir, une nouvelle fois, ou profiter de ce tournant pour être acteurs des changements et être plus visibles ? S'il n'est pas question d'aller chercher de la légitimité, les possibilités du financement de la recherche en didactique du français sont bien au cœur de ces questions.

Donc, il convient de clarifier le positionnement de l'association quant aux modalités d'évaluation des contributions de statuts divers, car un conformisme de bon aloi à l'air du temps (en l'occurrence à la bibliométrie et au double aveugle) ne saurait suffire à définir une politique, ou alors cette politique consiste à se conformer à l'air du temps, et il faut le dire, l'assumer, et le faire bien.

### 3. Proposition

Tous les trois ans, l'association organise son congrès. Ce congrès comprend trois manifestations :

1. L'assemblée générale de l'association où sont débattues les orientations pour les trois années à venir, un mandat donc, et où est élu un conseil d'administration chargé d'appliquer le mandat.
2. Le congrès de la didactique du français, où chacun peut venir présenter son travail, son projet... Ce congrès est une manifestation de l'actualité et de la vitalité de la didactique du français dans le monde. Les actes en sont publiés dans un format électronique. Les modalités d'évaluation sont possiblement<sup>17</sup> :

- Une évaluation entre pairs, ouverte et collaborative, inscrite dans une perspective formative de construction de savoirs scientifiques.
  - En soumettant leur communication, les auteur-trices sont invité-es à adhérer à cette modalité d'évaluation pour chaque soumission.
  - Le but de cette modalité est d'accroître la compréhension et l'explicitation des premières rétroactions réalisées sur le texte, afin de favoriser une construction de sens partagé sur le projet scientifique et/ou pédagogique de l'article (y compris par le moyen d'éventuels débats et controverses critiques).
  - Les actes de ce congrès sont publiés pour ce qu'ils sont.
3. un colloque fondé sur une problématique scientifique, respectant les règles de l'évaluation scientifique en vigueur (double aveugle), exercées sur des productions scientifiques complètes et abouties. Les actes de ce colloque sont publiés sur des supports scientifiques reconnus.

<sup>16</sup> [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/science\\_ouverte/20/9/MEN\\_brochure\\_PNSO\\_web\\_1415209.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/science_ouverte/20/9/MEN_brochure_PNSO_web_1415209.pdf)

<sup>17</sup> Proposition plagée depuis : [https://revue.leee.online/index.php/info/modalites\\_eval](https://revue.leee.online/index.php/info/modalites_eval)

## INTRODUCTION AU DOSSIER : LA QUESTION DES NORMES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Vincent Capt (Haute école pédagogique de Vaud)  
et Jean-François de Pietro (Institut de recherche  
de documentation pédagogique)

« Libre de sa parole, mais contraint par sa langue : tel est l'individu dans son expérience du langage. » (Genouvrier, 1972 : 36)

La question des normes dépasse largement le domaine de l'école et concerne de fait l'ensemble des phénomènes sociaux, imprégnant nombre de nos pratiques et de nos représentations. Genouvrier résume cela de la manière la plus claire : « La norme institue dans le champ des comportements socioculturels une polarité du positif et du négatif tendant à fonder en valeur une décision strictement conventionnelle – qu'il s'agisse des manières de table, des usages vestimentaires ou linguistiques » (1972 : 43). Comme le montrent ces dernières années de manière forte, parfois violente, les débats à propos des rectifications de l'orthographe ou de l'écriture inclusive, le langage – les (« bons ») usages ?... – constitue un domaine privilégié où s'exerce cette transformation des jugements de faits en jugements de valeur, permettant alors aux processus identitaires, aux processus sociaux de distinction et de pouvoir de fonctionner à plein. Toutefois, la problématique de la norme est bien plus complexe encore : à côté des variantes normées et valorisées, on trouve par exemple des contre-normes exhibées par certains groupes sociaux, ainsi que différentes variétés (géographiques, sociales) de langues qui cohabitent sans problème, sans même parfois qu'on ait conscience de leurs différences...

### Une évolution progressive du regard sur la langue

Le regard sur les normes langagières a beaucoup évolué au cours de l'histoire. En opposition au « bon usage » institué notamment par Vaugelas, aux nombreuses cacologies du 19<sup>e</sup> siècle et aux grammaires normatives, soucieuses de prescrire des formes valorisées socialement de la langue, les linguistes, à la suite de Saussure, ont promu une approche se voulant scientifique, descriptive, des faits de langue. Certains linguistes, comme Henri Frei dans sa *Grammaire des fautes* (1929), ont volontairement centré leur corpus d'études sur des énoncés dont le français était jugé défectueux en montrant que les « variantes » qu'ils comportaient permettaient en fait de « réparer » certains déficits du langage considéré correct. Les travaux d'Eugenio Coseriu (1952) – adoptant une approche radicalement descriptive des « éléments normaux et répétés dans le parler d'une collectivité » (1952 : 55) – symbolisent ce changement général d'attitude, porté par la linguistique, sur la question des normes, une attitude désormais émancipée de toute nostalgie puriste et de toute visée prescriptive ou évaluative.

Une telle approche descriptive conduit inévitablement à une réflexion renouvelée sur la notion même de norme, ses fondements, ses implications et effets sociaux, mais aussi sur les éléments qui semblent s'en écarter : comme l'a théorisé la sociolinguistique, la notion de norme ne va pas sans celle de *variation* (Labov, 1972 ; Gadet, 2003 ; etc.). Sur la base des différentes composantes de la langue (lexique, syntaxe...), des variations liées à différents paramètres (géographiques, sociaux, générationnels, stylistiques...) ont été répertoriées. Les (socio)linguistes, notamment, ont par conséquent développé tout un appareil terminologique afin de mieux cerner ces notions, en distinguant par exemple différents types de normes : normes prescriptives, évaluatives, quantitatives, objectives, subjectives, etc.

Comment, dès lors, définir la normalité, voire l'*anormalité* ? La norme est indissociable de la variation qui, systématiquement fonctionnelle (Frei, 1929 ; Berrendonner *et al.*, 1983), est constitutive de toute langue et fonde des pratiques multiples, exploitables à des fins diverses : compenser les lacunes<sup>1</sup> du système, marquer des identités sociales et/ou individuelles – un « style » –, etc. Remysen (2008) met

<sup>1</sup> Voir les « fautes » du système, comme le suggèrent Hoedt & Piron (2017) dans *La faute de l'orthographe*.

les choses au point : « la langue standard n'est qu'une variété de langue parmi d'autres et [...] elle n'est pas supérieure aux autres, même si elle est plus valorisée socialement. »

## Un défi pour l'école, une notion au cœur de l'enseignement des langues

Ainsi, dans une telle perspective « variationniste », la langue n'est jamais une, elle est toujours habitée d'une « pluralité interne », qui représente pour l'école autant un défi didactique (dans le cadre des disciplines scolaires, comme le français) que de politique éducative : quelles variante(s) / variété(s) enseigner ? Et, ces premières décisions, d'ordre souvent politique, effectuées, quelle place veut-on donner à cette variété parmi d'autres qui est parfois définie comme « standard » ? Aux multiples variantes, plus ou moins ponctuelles, que contient chaque variété ? Les rejeter ? Les ignorer ? Les expliquer en les situant dans un cadre de validité d'ordre social et communicatif explicite pour les élèves ? Par exemple, comment traiter la variation individuelle – le style – tout en sachant qu'elle pourra plus facilement être acceptée, voire valorisée dans un discours de type littéraire que dans une communication institutionnelle ?

Aujourd'hui, dans un contexte au sein duquel les mouvements et les mélanges de population ressortent avec plus de saillance, dans un contexte caractérisé par le développement des technologies numériques, par des revendications socio-identitaires (de genre notamment), mais aussi par une persistance des inégalités sociales et scolaires, toutes ces questions sont pleinement d'actualité et les débats restent vifs.

De manière très marquée dans le domaine de l'enseignement du français, la question de la norme a de tout temps été au cœur des réflexions pédagogiques – voire politiques –, puis didactiques : autrefois, on se demandait s'il fallait enseigner en latin ou en langue vernaculaire, puis à qui appartenait le « bon usage » ; aujourd'hui, on s'interroge sur l'existence même des normes sociales imposées en contraste avec l'identité et le style, sur le statut de la variété dite « standard », voire des langues elles-mêmes (voir certaines théories du « translanguaging »), sur la place à accorder aux « régionalismes », aux variétés locales, sociales, générationnelles, etc., sur l'« acceptabilité » des emprunts, voire des « mélanges de langues » par exemple dans le cadre d'enseignements et de pratiques plurilingues ; faut-il « protéger » le français de ces influences extérieures ? Plus généralement, les normes de la langue enseignée, quelle qu'elle soit, doivent-elles suivre l'évolution des pratiques, prendre en compte certaines revendications sociales (cf. l'écriture inclusive) et s'y adapter ou doivent-elles, au contraire, constituer une sorte de rempart permettant de préserver un « héritage culturel » (cf. l'orthographe), d'assurer une certaine stabilité et de prévenir certaines « dérives » ?

## Présentation du dossier

On le voit, les questions que soulève la notion de norme sont nombreuses et justifient pleinement qu'on leur consacre le dossier de ce 70<sup>e</sup> numéro de *La Lettre*. Celui-ci fait par ailleurs suite à un cycle de conférences et à des journées d'étude sur la question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, organisés entre fin 2020 et début 2022 par la section suisse de l'AIRDF. Il réunit des contributions sollicitées auprès de quelques-un-es des intervenant-es à ces manifestations et d'autres répondant à un appel à contributions. Il vise à aborder la question des normes en privilégiant la diversité des perspectives et des objets envisagés, en tenant compte des contextes didactiques et des évolutions en cours, des connaissances relatives au développement des élèves-apprenants et à leurs potentialités, mais aussi en situant expressément la réflexion par rapport aux propriétés en tant que telles de toute langue, à savoir en tant que fait social et en tant que système sémiotique singulier.

Quelle que soit la position qu'on adopte envers cette notion, l'école joue un rôle fondamental dans la transmission de « certaines » normes langagières<sup>2</sup>. Il s'agit par conséquent aussi, et surtout, de nous interroger sur les enjeux *didactiques* de cette notion, sur les manières de la prendre en considération dans les pratiques d'enseignement, dans une perspective visant certes à en reconnaître la nécessité sociale mais aussi à rechercher une meilleure équité scolaire. Cette prise en compte se doit d'envisager

<sup>2</sup> « L'école est le lieu par excellence où s'exerce l'activité normative, puisque là et au sein de la famille s'assure la continuité et s'acquiert, par l'éducation, le respect des bons usages : la politesse, au sens le plus large. » (Genouvrier, 1972 : 44-45) Voir aussi Remysen, 2008.

à la fois les aspects socioculturels des normes, en termes de savoirs, les aspects comportementaux, en termes de savoir-faire, et les aspects subjectifs, identitaires, en termes de savoir-être.

Divers aspects de la langue française qui – en lien avec la question des normes – font l'objet des contributions nous paraissent particulièrement d'actualité, notamment pour l'école : l'écriture dite inclusive, la concurrence entre orthographe dite traditionnelle et rectifiée, la place de la langue parlée, la place de l'individualité, de la subjectivité, du « style » dans les écrits des élèves, dès l'entrée à l'école, sans oublier la dimension plurilingue de certains contextes, qui, inévitablement, interroge également les normes<sup>3</sup>.

Deux « ensembles » paraissent par ailleurs se dessiner dans les contributions ici réunies. D'une part, un premier regroupement articulé autour de réflexions portant sur l'enseignement grammatical – domaine où la pertinence d'une réflexion sur la notion de norme paraît d'emblée évidente. D'autre part, suivant aussi la configuration disciplinaire du français, des contributions concernant l'enseignement littéraire qui, précisément, interrogent la pertinence de la notion relativement aux finalités de cet enseignement et qui dessinent une notion traversée par une tension entre une dimension plus personnelle, plus créative, du développement langagier et l'idée même de norme...

Dans ces deux ensembles, on retrouve toutefois, comme en filigrane, le même questionnement sur la tension entre l'affirmation identitaire, la créativité, le style, d'un côté, et les normes plus ou moins impératives, contraignantes, qui sont véhiculées par l'enseignement. Entre nécessité des normes et distanciation critique, voire refus, plusieurs positionnements sont ainsi exprimés dans les textes du dossier.

## Présentation des contributions

En ouverture, la contribution de **Françoise Gadet** apporte d'importantes mises au point nous rappelant que la norme est avant tout une question sociologique, d'imposition sociale, et que la réflexion à son sujet, y compris didactique, doit prioritairement être fondée sur la *variation* – réalité linguistique, présente dans toute langue et liée à son fonctionnement même. F. Gadet illustre son propos à partir d'un vaste corpus vernaculaire, relevant de genres de texte différents et élaboré en proximité avec les locuteurs. Outre quelques rappels sur la diversité du fonctionnement de la langue aux niveaux du lexique, de la syntaxe ou de la phonétique, elle se penche sur des phénomènes encore insuffisamment étudiés, comme les interrogatives indirectes dites *in situ* ou certains ponctuels de l'oral (« tu vois », « et tout... »). Transférées au contexte scolaire, ces considérations sur la variation *ordinaire* de la langue invitent à changer de regard, en envisageant l'enseignement du fonctionnement de la langue comme un objet de réflexion avec lequel les élèves développeront une relation de plus en plus consciente, critique et émancipée.

Comme le souligne Gadet, l'image qu'on donne des langues et de leurs variations dépend des données sur lesquelles on s'appuie. Ancrée dans les approches plurielles, la contribution de **Laurent Gajo** montre qu'en dépit de leur fréquence, de leur « normalité », celles-ci restent, en contexte scolaire notamment, appréhendées à partir d'une norme monolingue. Sont notamment commentés des exemples de représentations de locuteur-ices, dont des enseignant-e-s. Abordant la question des normes en la confrontant centralement à celle du plurilinguisme, L. Gajo illustre sa réflexion autour d'un projet d'enseignement bilingue, rappelant qu'en dépit d'enjeux éducatifs désormais reconnus, les approches plurielles demeurent le plus souvent marginales dans l'enseignement, dans la formation et en didactique des langues, bien que des démarches didactiques plurilingues et des matériaux didactiques concrets – ouvrant à un élargissement des normes – soient aujourd'hui proposés dans plusieurs recherches et dans certains plans d'études.

Dans une étude menée avec 23 enseignant-es au Québec et dans l'Ontario francophone, **Joël Thibeault** et **Catherine Maynard** s'intéressent aux pratiques d'enseignant-es qui abordent la question des normes grammaticales d'une manière originale, en sensibilisant les élèves à la diversité des registres selon la situation de communication, aux fonctionnements de la langue à l'oral ou à l'écrit, à l'évolu-

<sup>3</sup> Nous avons été un peu surpris, en revanche, qu'aucune proposition de contribution ne porte sur l'impact des technologies numériques – des correcteurs orthographiques aux formes nouvelles d'écriture en passant par les tutoriels d'aide à la rédaction – sur la problématique des normes...

tion des normes grammaticales dans le temps, ou encore en suscitant chez les élèves le développement d'une posture critique relativement à telle ou telle règle grammaticale. Leur hypothèse – éminemment didactique – consiste à considérer que travailler sur les normes et les variétés contribue en fait à une meilleure compréhension des formes que la norme prescriptive privilégie et, finalement, à un meilleur apprentissage. Iels montrent ainsi que l'enseignement de la grammaire peut ne pas reposer uniquement sur une norme homogène et prescriptive, mais aussi susciter des réflexions allant au-delà de celle qui est habituellement valorisée en contexte éducatif... tout en favorisant la compréhension et l'apprentissage de celle-ci.

Dans leur contribution, **Roxane Gagnon** et **Christian Surcouf** proposent une sorte de plaidoyer pour un enseignement grammatical de « l'oral en soi », à savoir un enseignement qui ne prenne plus pour étalon normatif une grammaire scriptocentrée, en rappelant notamment que c'est à partir de l'oral que les jeunes enfants construisent et complexifient progressivement leur compétence langagière. Iels ancrent leur réflexion autour de la dislocation à gauche. Iels illustrent et critiquent la proposition de traitement qui en est faite dans un manuel du primaire en Suisse romande en montrant de manière convaincante que ce traitement, centré sur une norme de l'écrit, entrave en fait le développement langagier de l'enfant.

**Anne Dister**, **Dominique Lafontaine** et **Marie-Louise Moreau** s'intéressent à l'égalité des sexes et à la manière dont celle-ci est / peut être réalisée dans la langue, notamment à travers ce qu'on nomme l'écriture inclusive. Considérant que l'une des missions de l'école est de déjouer les formulations qui enferment les hommes et les femmes dans des rôles stéréotypés, elles s'interrogent concrètement sur les formes d'écriture qu'il s'agirait d'enseigner. Pour répondre à cette épineuse question, les autrices distinguent trois cas : la féminisation lexicale, le champ des expressions à caractère sexiste ou discriminatoire et les pratiques qui visent à éviter l'usage du masculin « générique » par différentes stratégies rédactionnelles. S'il leur paraît réaliste – et nécessaire – de travailler en classe les deux premiers points, par exemple en évitant certaines expressions discriminatoires, le troisième cas, pour diverses raisons, s'avère plus « résistant ». Elles relèvent par exemple que les objectifs liés à la visibilité des femmes et ceux portant sur la lisibilité des textes – deux objectifs démocratiques également louables – semblent placés en relation d'opposition par certains aspects de l'écriture inclusive.

En relation à un autre débat éminemment actuel à propos des normes, **Jessy Marin** et **Nathalie Lavoie** se proposent d'effectuer un bilan de l'enseignement de l'orthographe rectifiée (OR), plus de trente ans après la dernière réforme. Les autrices illustrent leur propos à partir de plusieurs études de terrain, menées notamment au Québec. Confirmant le constat de la coexistence actuelle dans les classes de deux « systèmes de normes orthographiques », les autrices évoquent des pistes pour expliquer la « lenteur » de la progression vers un usage exclusif de l'orthographe rénovée et s'interrogent sur la possibilité et les conséquences de la coexistence de deux normes orthographiques dans l'enseignement.

Sur la base d'un test adressé à des étudiant·es de deuxième année de formation au Bachelor en enseignement primaire en Suisse romande, **Virginie Degoumois** et **Florence Epars** s'intéressent à la maîtrise du métalangage grammatical chez les futur·es enseignant·es et s'interrogent sur le statut de ce métalangage en tant que savoir scientifique d'un côté, que norme terminologique liée au cadre prescriptif du *Plan d'études romand* de l'autre. La variation terminologique observée dans les réponses des futur·es enseignant·es peut être considérée très diversement selon que l'on se place dans la logique des prescriptions (ici le Plan d'études romand), de la formation en didactique du français ou de la science (linguistique). Les autrices se demandent dès lors dans quelle mesure la diversité constatée du métalangage grammatical impacte la compréhension même du fonctionnement de la langue chez ces futur·es enseignant·es – et, *a fortiori*, chez leurs futur·es élèves – et quel est l'intérêt d'une *norme terminologique* dans le domaine de l'enseignement grammatical.

Dans la perspective de l'enseignement de la littérature, **Raphaël Baroni** interroge pour sa part les normes qui régissent les interprétations des récits de fiction et illustre son propos à partir de l'analyse d'un extrait d'épisode de la série télévisuelle *Friends*, où la prise en charge de la parole d'un personnage constitue le cœur d'un quiproquo exploité pour son potentiel comique aux yeux des téléspectateurs. L'idée d'une interprétation plurielle de cette parole repose sur la considération de celle-ci comme discours habité par une pluralité de voix. Sur cette base, comment outiller la réception des élèves pour répondre, même à un niveau élémentaire, à une question du type « qui s'exprime ici ? ». En distinguant

les notions de locuteurs, d'énonciateur et de sujet parlant, et en mobilisant des éléments contextuels nécessaires à la compréhension de l'extrait, l'analyse déployée par R. Baroni montre combien différentes lectures valides sont possibles – mettant ainsi en discussion l'idée de norme interprétative.

Dans une démarche « littéraire » également, **Kelly Moura** se penche sur l'enseignement de la poésie aux premières années du primaire. Sa réflexion, basée sur une étude menée dans le cadre de sa propre classe en Suisse romande, la conduit à interroger la tension qui se trame entre certaines normes plus ou moins contraignantes et le développement du sujet lecteur-scripteur de poèmes. Elle opérationnalise cette question à travers deux expérimentations d'ordre didactique, l'une en réception (l'interprétation d'un poème successivement au moyen d'un débat interprétatif et par le mouvement) et l'autre en production (une écriture « à la manière de »). K. Moura constate que, au moment de l'entrée dans l'écrit et suivant l'activité menée en classe, la manière de prendre en compte certaines normes propres au poème choisi peut soit favoriser le développement du sujet lecteur-scripteur, soit l'entraver : les choix didactiques opérés l'amènent ainsi à considérer, du point de vue des élèves, les normes comme frein ou bien comme support d'émancipation face au poème.

**Lucas Haensler** invite pour sa part à « réactualiser et à promouvoir un enseignement rhétorique » fondé notamment sur des lieux qui fourniraient des « normes d'écriture » sans aucunement entraver pour autant la créativité des élèves apprentis-scripteurs qui, en s'appropriant ces normes et les adaptant au sujet ainsi qu'au contexte situationnel de leur production textuelle, pourraient ainsi développer leur propre style. L'auteur se base sur une expérience, menée dans le cadre d'une classe de collège, qui semble en effet montrer que les élèves parviennent à s'approprier les outils fournis par l'enseignement rhétorique reçu tout en produisant des textes originaux. Cet article interroge le sens qu'il s'agit de donner à la notion de norme, entre dimension prescriptive ou objective, entre contrainte ou outil.

Enfin, dans une contribution à l'intitulé ouvertement critique et provocateur (« Balance tes normes »), **Stéphanie Pahud** propose une réflexion large sur le caractère coercitif et insécurisant que peuvent revêtir – en particulier dans le cadre l'enseignement du français langue étrangère – les normes au niveau des représentations langagières des étudiant-es concernant les « bons usages », les formes « valorisées socialement », dans leur apprentissage du français. Rappelant que la langue est un système sémiotique qui dispose d'une grande autonomie vis-à-vis des normes essentiellement sociales, St. Pahud prône un enseignement fondé sur l'émancipation des locuteur-ices en vue d'une appropriation singulière et consciente de la langue, où le souci de conformité sociale est mis de côté au profit de l'élaboration d'une subjectivité, d'un *style*. À l'heure des revendications identitaires et des métissages plurilingues, il est nécessaire selon elle que l'enseignement du français et les discours de formation soient accordés aux progrès sociaux en cours.

\*\*\*

Dans le cours de notre travail d'édition des contributions à ce dossier portant sur les normes, il nous est apparu impossible de ne pas nous interroger sur notre propre rapport à la, ou plutôt aux normes du français et, dans la foulée, sur les principes éditoriaux que nous allions adopter : tout accepter ? Corriger ce qui nous semblait s'écarter de... mais de quoi ? De quelles normes ? Imposer l'orthographe rectifiée ? Conserver l'accord au masculin dit générique ?...

Après réflexion, nous avons ainsi décidé, de manière tout à fait partielle...

- de viser au niveau textuel une relative harmonisation des articles, par exemple en supprimant la numérotation des sous-chapitres,
- d'accepter toutes les formes d'écriture inclusive (ou non) utilisées par les auteurs et les autrices,
- d'ajouter – suite à une suggestion judicieuse d'Anne Dister – les prénoms de ces auteurs et autrices dans les bibliographies afin de rendre plus visible la présence d'autrices dans les articles scientifiques,
- d'appliquer les rectifications orthographiques de 1990 dans le souci d'améliorer, fort modestement, la cohérence du système...

La question des normes, si prégnante en contexte scolaire, on le voit, nous concerne également, toutes et tous !

## Références bibliographiques

- Berrendonner, Alain, Le Guern, Michel & Puech, Gilbert (1983). *Principes de grammaire polylectale*. Lyon : Presses universitaires de Lyon (PUL).
- Coseriu, Eugenio (1952). Sistema, norma y habla. *Revista de la facultad de humanidades y ciencias de Montevideo*, 9, 113-181.
- Frei, Henri (1929). *La grammaire des fautes*. Paris : P. Geuthner.
- Gadet, Françoise (2003). La variation. In M. Yaguello (Dir.), *Le grand livre de la langue française* (pp. 90-152). Paris : Seuil.
- Genouvrier, Émile (1972). Quelle langue parler à l'école ? : propos sur la norme du français. *Langue française*, 13, 34-51.
- Hoedt, Arnaud & Piron, Jérôme (2017). *La faute de l'orthographe*. Paris : Textuel.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press [traduction française: Labov, William. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit].
- Remysen, Wim (2008). *Le français et la variation linguistique*. Usito. [https://usito.usherbrooke.ca/articles/thématiques/remysen\\_1](https://usito.usherbrooke.ca/articles/thématiques/remysen_1).

## LA VARIATION, POUR RÉFLÉCHIR SUR LA LANGUE

Françoise Gadet (Université Paris Nanterre)

Bien qu'il soit clair que toutes les langues (vivantes) manifestent de la variation et du changement, le terme *variation* apparaît tardivement en sciences du langage. Dans la tradition francophone, on le conçoit souvent en relation à *norme*, mais c'est là une opposition trompeuse puisque les deux ne relèvent pas du même ordre : si les variations sont d'ordre linguistique, la norme n'est qu'une imposition sociale, sans base linguistique au-delà de la distinction, pour reprendre le terme du sociologue Bourdieu pour qualifier une attitude de classe (se distinguer du commun).

### Une première approche de la variation

Quelques exemples oraux de français nous permettront de discuter autour de la question du sens, essentielle pour cerner le phénomène de la variation, une définition courante de celle-ci étant « différentes façons de formuler la même chose ».

Ces exemples sont souvent évoqués à propos de la variation, mais ils ne donnent pas tous lieu aux mêmes types de jugements normatifs, certains étant ouvertement condamnés, d'autres peu conscients de la part de l'émetteur :

- le *e muet*, présent ou non (*je peux* vs *j'peux*) ;
- le *ne* de négation ou son absence ;
- l'alternance entre un *que* introducteur de complétive et son absence (*on dirait ils zoukent*, sans *que*) ;
- le pronom *il*, qui peut être prononcé [il] ou [i] (*il dit/li dit*) ;
- une liaison facultative effectuée ou non (*pas z arrivé/pas arrivé*).

Dans ces 5 exemples, la préservation du sens est nette. Tel est toujours le cas quand la dimension phonique est en cause. C'est surtout elle qui a été exploitée, en particulier dans la foulée du variationnisme, le courant du sociolinguiste américain Labov : le sens est bien le même, avec ou sans *e muet*, avec ou

sans liaison, avec ou sans [l] prononcé dans le pronom *il*. Et justement, cette dimension de la langue est dite « niveau non significatif ».

Le lexique offre déjà davantage de difficultés. Son évidente variabilité (jusqu'à l'argot) est bien reconnue et explorée, en particulier en lien avec le social : elle est souvent abordée dans les grammaires scolaires à travers la notion (approximative et peu efficiente) de « niveaux de langue » – notion qui se donne comme préservant le sens. Certes, *argent, fric, pognon, flouze, blé, thune(s)* et de nombreux autres termes renvoient bien à un même objet du monde. Mais, compte tenu de ce que chacun suppose comme attitude de l'énonciateur face à ce même objet, peut-on vraiment dire qu'ils disent la même chose ?

Le problème est également apparent pour certains faits de grammaire, où l'idée de variation est plus rarement appliquée, et nous tenterons de comprendre pourquoi. Certes, les cas du *ne* de négation ou du *que* confortent la similitude. Cependant :

- un futur simple et un futur périphrastique sont-ils équivalents ? Les deux séquences *le train entrera en gare/va entrer en gare*, qui ne sont pas prononcées au même moment d'arrivée d'un train, incitent à en douter ;
- un actif et un passif engagent-ils le même sens ? Ce n'est pas certain, entre autres parce que seul le passif permet la suppression de l'agent.

Blanche-Benveniste (voir, entre autres, 2007 et 2010) qualifie la discussion autour du sens de « débat sur la synonymie ». On peut le résumer avec la question : est-il possible de dire « la même chose » en le disant différemment ? On entrevoit déjà qu'il est difficile de trancher cette question.

Dans les exemples évoqués plus haut, qui se présentent comme des alternances (présence ou absence), c'est la forme longue (présence) qui est reconnue par la norme ; et la forme courte se voit qualifiée de non standard, voire de faute. La norme se caractérise par l'unicité de sélection d'une forme : il y a une seule « bonne façon » de parler et d'écrire. Le non standard au contraire foisonne de variation, en particulier dans le vernaculaire de l'oralité ordinaire – ce qui renvoie à la question des données exploitées, sur laquelle nous reviendrons.

On opposera donc une conception étroite de la variation à une conception plus large, qui s'applique aux niveaux significatifs et rejoint des préoccupations d'analyse de discours. La conception étroite, élaborée en sociolinguistique pour traiter du phonique, ne concerne qu'un petit sous-ensemble de ce qui fait que la variabilité règne dans les langues. Aussi est-ce plutôt au sens large que nous penserons désormais, en faisant référence à tout ce qui, tout en échappant à la norme puriste, fait le quotidien des locuteurs/scripteurs du français – mais nous ne parlerons ici que d'oral.

Nous reviendrons en conclusion sur l'intérêt, pour des enseignants de la langue française, de s'appuyer sur la variation pour enseigner la langue.

## Quelles données, et pourquoi celles-là ?

Tous les faits linguistiques ne se donnent pas à voir dans toutes les productions langagières, de tous les genres discursifs et de toutes les situations (voir Gadet, 2021 sur les corpus de français). Aussi n'est-il pas inutile de réfléchir aux données, orales en l'occurrence, et à la façon de cibler leur récolte en fonction des faits linguistiques ou langagiers que l'on veut investiguer, donc des objectifs de la quête (Blanche-Benveniste, 2007).

On aborde souvent les phénomènes de variation en les associant aux ordres du monde hors-langage (temps, lieu de recueil, caractéristiques socio-démographiques des interactants, situations), soit les dimensions de *diachronie* (histoire), *diatopie* (lieu), *diastratie* (social), *diaphasie* (situations). Cependant, un tel découpage des ordres non langagiers dissimule le fait que le « matériau variationnel » (Berrendonner, 1988) d'une langue est d'abord lié à son système linguistique : c'est de façon secondaire que tel fait est investi de telle connotation sociale.

Alors qu'une diversification des corpus serait indispensable pour documenter la plus large palette de phénomènes, la majorité des corpus de français parlé sont des entretiens, cherchant à documenter soit la diatopie (ex. français du Canada *vs* français de France), soit la diastratie, abordée à travers le contraste

entre locuteurs de profils socio-démographiques différents. Les entretiens facilitent en effet le recueil, mais leurs inconvénients ne sont pas négligeables, comme le manque de naturel, l'absence prévisible de certains faits comme les questions (rarement posées par les enquêtés, l'interaction étant disymétrique), ou l'illusion de reproductibilité et de comparabilité (Gadet & Wachs, 2015).

C'est ainsi que, dans la démarche de collecte du corpus MPF (*Multicultural Paris French*), nous avons voulu changer de point de vue. Ce corpus (librement téléchargeable à <https://www.ortolang.fr/market/corpora/mpf>, voir aussi Gadet, 2017) cible des façons de parler ordinaires de locuteurs « jeunes », résidant en zone urbaine de la région parisienne, pouvant être dits « multiculturels » par habitat ou par tradition familiale, de couches sociales modestes. À quoi on a ajouté la dimension de « proximité communicative » selon laquelle tous les enregistrements, écologiques ou au plus proche de l'écologique, ont été effectués par des enquêteurs entretenant déjà des relations avec les enquêtés.

Cette notion de proximité communicative provient des travaux de Koch et Oesterreicher (2001), qui distinguent entre *proximité* et *distance* à travers une série de paramètres parmi lesquels le degré de familiarité des interactants et du sujet de conversation, le degré de spontané (*vs* préparé) ou la présence/absence d'enjeux sociaux. On espère ainsi attester des phénomènes ordinaires que des entretiens documentent mal ou pas du tout.

Les jeunes sont reconnus, au moins depuis Labov (1972), comme étant les moteurs du changement (abouti ou non), offrant une résistance à la tendance à l'uniformisation. Si leurs interactions sont peu diversifiées en nombre d'interlocuteurs comme en types d'activités, elles sont très investies du fait de leur organisation sociale en réseaux serrés et cohésifs, qui se manifeste dans des « communautés de pratique », ce qui a pour effet de protéger les usages vernaculaires et les valeurs de groupe, et ainsi de leur permettre de perdurer.

Quant au recueil dans la proximité, on suppose qu'il laissera émerger des phénomènes émergents, un terme qui peut revêtir 3 sens :

- a) Phénomène structurel *nouveau* en français : de l'inédit est-il possible à tous les niveaux, en particulier dans la grammaire ?
- b) Phénomène déjà signalé, mais comportant des caractéristiques inédites, positions ou contraintes inhabituelles, ou levée de contraintes ;
- c) Effets probables du *contact* avec une ou plusieurs autres langues. Un aspect que nous n'aborderons pas ici.

Compte tenu du fait que « le français » va bien au-delà du standard, ne pourraient être qualifiés d'émergents que des phénomènes qui ne seraient jamais apparus auparavant en français, d'un point de vue diachronique comme diatopique. Mais il est difficile d'établir ce fait en toute certitude, étant donnée la grande diversité des situations de français (et de leur histoire) à travers le monde. C'est dans ce cadre que l'on peut se demander si les façons de parler des jeunes diffèrent du « français populaire » héréditaire (Lodge, 2004).

Ces questions imposeront de réévaluer des notions (relativement peu nombreuses et peu précises) sur lesquelles s'appuie la description des français ordinaires, comme *non standard, incorrect, fautive, formel/informel, norme/variation...*, mais aussi *écrit/oral*, ainsi que les habituels jugements négatifs qui pèsent sur le second pôle de ces polarités.

## Des phénomènes liés à l'immédiat communicatif

Les modalités de recueil adoptées dans MPF visaient donc à privilégier la proximité communicative, en demandant aux enquêteurs d'exploiter leurs liens sociaux préalables avec les enquêtés. Du fait d'une histoire conversationnelle partagée, l'hypothèse était que la proximité permettrait de documenter des faits autres que ceux présentés dans les grammaires, ou de nouvelles caractéristiques de faits connus.

Parmi les faits de variation, qui comme on l'a vu diffèrent selon le niveau de la langue, nous parlerons maintenant de grammaire. Les faits linguistiques, en morphologie comme en syntaxe, sont d'évolution lente et il y a lieu de se demander quels phénomènes innovateurs sont possibles, qu'ils soient liés à

l'évolution structurelle ou au contact : qu'est-ce que les structures peuvent générer de nouveau ? des phénomènes grammaticaux peuvent-ils être empruntés à une autre langue ? Nous nous limiterons ici à des exemples liés à la structure de la langue, avec des exemples provenant de MPF, manifestant différents types d'apports à la connaissance des fonctionnements de langue.

Le cas des interrogatives indirectes dites *in situ* permet de montrer l'impact de tendances qui échapperaient à une conception étroite de la variation :

je sais pas il se passe quoi et tout

faut que les gens ils savent c'est quoi la racine

Ce type d'exemples apparaît rarement dans les corpus à base d'entretiens. Pourtant, ces formes *in situ* illustrent une tendance à uniformiser l'ordre des mots, ici entre questions directes (*il se passe quoi ? ; c'est quoi la racine ?*) et questions indirectes.

C'est encore autre chose qui pourra être tiré d'un *qu'est-ce que* qui ne porte pas sur l'objet direct :

Ils nous côtoient même pas ils sont toujours dans leur voiture dès qu'ils sortent de leur voiture c'est pour nous matraquer la gueule qu'est-ce qu'ils vont être gentils avec nous ?

C'est bien fait pour ta gueule qu'est-ce que tu vas travailler avec eux ?

Qu'est-ce que tu courses tes frères ?

Ce *qu'est-ce que* est rarement signalé dans les grammaires, sans doute davantage pour sa rareté que pour un caractère non standard qu'il n'a pas vraiment – tout au plus peut-il être dit un peu familier. D'un usage généralement polémique, il illustre un cas de figure que l'on n'a pas encore évoqué : une même forme avec deux usages syntaxiquement très différenciés, ce *qu'est-ce que* rhétorique se distinguant de celui de *qu'est-ce que tu cherches ?*. Mais si on peut l'évoquer au titre de la variation, c'est pour sa proximité de sens avec une interrogation en *pourquoi*, le caractère polémique en plus – ce qui permet de rencontrer des problématiques d'analyse de discours.

Autre cas reposant sur le fonctionnement implicite de savoirs partagés entre les interactants, des faits concernant le discours ou la pragmatique, comme les marqueurs discursifs. Parmi les enquêtes de MPF, un enregistrement écologique où l'enquêté raconte un film à un interlocuteur familier comporte 84 *tu vois* en 11 mn (soit presque 8 par minute). Il en va de même pour la récurrence de *et tout*, aussi dans un récit écologique où l'énonciateur se met en scène :

je dansais avec elle et tout ça frottait et tout donc j'ai dit ouais c'est cool c'est cool donc après il y a mes potes qui arrivent et tout ils m'appellent ils me font ouais et tout on fait comment pour rentrer donc je leur explique comment rentrer je leur fais bon vous connaissez l'ambiance et tout vous êtes habitués euh c'est votre délire et tout (6 *et tout* en 9 sec)

Autre zone peu évoquée par les grammaires, sans doute du fait qu'elle est plus fréquente à l'oral qu'à l'écrit (et souvent jugée de façon négative), les phénomènes de macro-syntaxe (Blanche-Benveniste, 2010), où le lien entre des énoncés ne repose pas sur des outils grammaticaux comme les conjonctions, mais sur la prosodie et/ou sur l'organisation du discours :

[Il y a un truc (.)] [il y a quatre voitures qui viennent direct]<sup>4</sup>

[Balayette] [ça a commencé] [bagarre générale]

C'est pour ça [moi] [perso] [la police d'ici] (bruit de bouche)

On peut certes négliger tous ces faits en les renvoyant à du hors-langue ou à l'idée de déstructuration de la syntaxe (surtout pour le dernier cas), mais il y aurait d'autres façons de les regarder, en se demandant par quels mécanismes les usagers sont amenés à y avoir recours. On apprendrait alors quelque chose sur la façon dont ils se servent de leur langue de façon active, en mettant en œuvre des principes d'économie ou de rapidité. Ces faits (et bien d'autres, voir Cappeau & Moreno, 2017) contribuent à la variabilité d'un usager à l'autre.

<sup>4</sup> Les crochets carrés, conformément à la pratique de Blanche-Benveniste, sont destinés à imager les groupes.

## Conclusion : enseigner la variation ? Oui, mais pour quelle(s) raison(s) ?

Il n'est pas question, pour un enseignant, de ne pas enseigner la norme. Du moins faut-il apprendre à la reconnaître et à la situer en la montrant pour ce qu'elle est, car il n'y a rien de linguistique à en apprendre, seulement à quel degré de conformité sociale on a affaire. Le non-standard, en élargissant l'empan des données, permet de mieux montrer le fonctionnement du système et la façon dont on en use. Seule une méconnaissance du français parlé ordinaire, alliée à des préjugés idéologiques et sociaux, peut laisser croire à sa spécificité, qui en ferait du français à part (voir Gadet, 2018 pour une synthèse sur la notion de variation).

C'est dans une culture de questionnement critique que l'on s'inscrit pour défendre l'intérêt d'enseigner la variation, en changeant de regard sur la langue. Il s'agit d'inciter les usagers à ne pas regarder celle-ci comme un objet dont les règles s'apprennent par cœur, mais comme le lieu d'une réflexion qui s'élabore, se discute et constitue pour les élèves un objet d'*empowerment* – contrairement à ce que prônent les instructions officielles françaises : « réfléchir sur la langue et les raisons de ses difficultés ne fait pas partie du bagage éducatif que l'on nous transmet. » (Benzitoun, 2021 : 143).

Il ne reste qu'à espérer que les francophones belges, romands, québécois ou africains, qui ne devraient pas avoir hérité du poids historique avec lequel la France s'est constituée à travers la langue, contribueront à proposer une réflexion linguistique ouverte sur la variation (en ce sens, voir l'ouvrage des Belges Høedt & Piron, 2021).

## Références bibliographiques

- Benzitoun, Christophe (2021). *Qui veut la peau du français ?* Paris : Le Robert.
- Berrendonner, Alain (1988). Normes et variations. In G. Schœni, J.-P. Bronckart & Ph. Perrenoud (Dir.), *La langue française est-elle gouvernable ?* (pp. 43-62). Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Blanche-Benveniste, Claire (2007). Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue. *Langage & société*, 121/122, 129-141.
- Blanche-Benveniste, Claire (2010). *Le français : usages de la langue parlée*. Leuven & Paris : Peeters.
- Cappeau, Paul & Moreno, Anaïs (2017). Les tendances grammaticales. In F. Gadet (Dir.), *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle* (pp. 73-99). Paris & Gap : Ophrys.
- Gadet, Françoise (2018). Langue et variation. In *Encyclopédie grammaticale du français*. [http://encyclogram.fr/notx/019/019\\_Notice.php](http://encyclogram.fr/notx/019/019_Notice.php)
- Gadet, Françoise (2021). Corpus. *Langage & société*, Hors série HS1, 73-79. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-73.htm>
- Gadet, Françoise (Dir.) (2017). *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*. Paris & Gap : Ophrys.
- Gadet, Françoise & Wachs, Sandrine (2015). Comparer des données de corpus : évidence, illusion ou construction ? *Langage & société*, 154, 33-49.
- Høedt, Arnaud & Piron, Jérôme (2021). *Le français n'existe pas*. Paris : Le Robert.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2001). Langage parlé et langage écrit. In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Ed.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik. Band I/2 : Methodologie* (pp. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Lodge, Anthony (2004). *A sociolinguistic history of Parisian French*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Multicultural Paris French (MPF). <https://www.ortolang.fr/market/corpora/mpf>.

# DES ARGUMENTS MONOLINGUES POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ?

Laurent Gajo (Université de Genève,  
École de langue et de civilisation françaises)

## Introduction

Le terme « plurilinguisme » – et ses dérivés – apparaît régulièrement dans les discours et les textes relevant de l'éducation. Il peut qualifier un contexte, un objectif, une approche. Rarement défini avec précision ou, du moins, présenté comme problématique, il semble relever d'une évidence. Or, il recouvre des réalités et des postures très variables et parfois antagonistes. Dans cet article, après avoir brièvement analysé une interaction ordinaire plurilingue, nous établirons une opposition entre *normalité* et *norme*, au cœur de bien des malentendus et des défis. Au-delà d'une normalité des pratiques plurilingues et des propositions – techniques – fabriquées pour soutenir une éducation plurilingue, nous essaierons de tracer la persistance d'une norme monolingue, d'en expliquer l'héritage et les effets. Nous nous arrêterons en particulier sur les représentations sociales autour d'un projet récent d'enseignement bilingue en Suisse.

## Des pratiques ordinairement plurilingues

Pour comprendre la place du plurilinguisme dans les pratiques sociales, baladons-nous un instant dans la gare de Bâle et arrêtons-nous sur cette interaction de service enregistrée par l'équipe du professeur Lüdi (voir notamment Lüdi, 2011 : 56) :

- |         |  |
|---------|--|
| Employé | guete tag  |
| Client  | pardon   |
| Employé | pardon ? Oui oui ?   |
| Client  | je parle portugês ((prononcé à la portugaise))   |
| Employé | oh je parle pas portugês ((s final prononcé))  |
| Client  | Brasilia   |
| Employé | okey. italien ou français oui oui ?  |
| Client  | duos passagem para Freiburg deutsch  |
| Employé | Freiburg Deutschland jä okey. (22") voilà, si vous faire la carte à la machine ? oui. (3") va bene. (5") c'est sans une code. vous fais ((sic)) la signature après. (2) non non il va revenir. ((le client maintient sa carte de crédit plutôt que de l'insérer dans la machine)) Si vous fais votre signature pour cinquante-huit ? |
| Client  | ((signe))  |
| Employé | voilà. il prossimo treno (.) binario cinco hm? Dodici diciotto.  |
| Client  | merci. obrigado.   |
| Employé | bitteschön. service  |
| Client  | obrigado   |
| Employé | molto grazio ((sic))   |

Cette interaction tourne principalement autour d'une transaction banale et attendue en ce lieu. Ce même lieu (une gare) et sa position en zone trinationale dans un pays multilingue peuvent rendre

prévisible la mobilisation de ressources plurilingues. Ce plurilinguisme se manifeste au moins de trois manières :

- nombre de langues mobilisées : suisse-allemand, allemand, français, portugais, espagnol, italien ;
- compétences mobilisées : non seulement production, mais aussi compréhension – et intercompréhension en langues parentes ;
- formes hybrides et approximatives : « une code », « molto grazio », « binario cinco ».

Ce dernier énoncé est particulièrement intéressant car, par sa fluidité, il montre un passage sans doute non perçu entre l'italien et l'espagnol (« cinco » pourrait aussi être du portugais mais, comme l'employé dit ne pas connaître le portugais, on pensera plutôt à l'espagnol).

Cette interaction fonctionne ainsi sur la base d'outils plurilingues et peut être considérée comme réussie : le client obtient les – bons – billets, l'employé encaisse son argent. Néanmoins, il y a peu de chances qu'elle serve de modèle à un jeu de rôles en classe de langue ou qu'elle alimente un répertoire de ressources authentiques, pour deux raisons au moins. D'une part, elle présente des formes « fautives » et, d'autre part, si elle devait se ranger dans un manuel/cours de langue, on ne saurait pas de quelle langue. Un conflit entre norme et normalité, entre *language* (langue comme système) et *linguaging* (langue comme pratique)...

Comme on peut le deviner, la prise en compte des pratiques langagières effectives observables dans des contextes plurilingues interroge de manière frontale la question des normes et, notamment, de l'espace dans lequel elles doivent être envisagées : où commencent et où finissent les langues présentes dans cet échange ?

## Normalité plurilingue vs norme monolingue

Dans la citation suivante, on remarque le dépassement que propose la science par rapport à des idées reçues concernant l'enfant bilingue :

[...] the view of child bilingualism as a potential source of possible disturbances must be abandoned. Instead, monolingualism can be regarded as resulting from an impoverished environment where an opportunity to exhaust the potential of the language faculty is not fully developed. (Meisel, 2004 : 92)

Le plurilinguisme apparaît comme l'expression *normale* du langage, le monolinguisme résultant d'une sorte d'« accident » social. Mais c'est précisément au niveau social qu'il s'agit de comprendre la persistance de certaines représentations, les effets de contexte en lien, très souvent, avec des enjeux de pouvoir. Depuis une quinzaine d'années, l'examen de multiples contextes, notamment hors Europe, pousse les sociolinguistes à proposer de nouveaux outils – et de nouvelles postures – pour envisager la complexité et la spécificité des situations de grande diversité linguistique. Pennycook évoque l'émergence d'un « trans- super- poly- metro movement » (Pennycook, 2016), qui invite à prendre la mixité, l'hétérogénéité, la labilité comme points de départ, comme conditions par défaut. On pensera notamment à la notion de *translanguaging* (voir, en particulier, García & Wei, 2014) qui, dans certaines de ses acceptions, va jusqu'à disqualifier celle de langue, considérée comme inopérante. Sans porter plus avant la discussion de cette notion et de la riche terminologie fabriquée sur le préfixe « trans », nous constatons qu'il reste difficile, dans le langage et les actions ordinaires, de penser « entre » et « au-delà » des langues – constituées et reconnues. Grosjean (2015) montre ainsi que le sens commun, s'il a évolué, persiste à regarder le bi-plurilinguisme à partir d'idées basées sur le monolinguisme :

D'après le sens commun, être bilingue signifie connaître deux langues très bien, sinon parfaitement. Nombreux pensent que la compétence doit être équivalente dans les deux idiomes, et que les langues doivent être acquises dans la petite enfance. Souvent, on croit aussi que l'individu bilingue ne doit avoir d'accent dans aucune de ses langues. Les locuteurs ainsi définis seraient de « vrais bilingues », ceux qui ne sont pas « parfaitement bilingues » ne pouvant pas recevoir l'étiquette de « bilingue ». (Grosjean, 2015 : 14)

Une telle posture argumentative se retrouve chez bien des personnes qui, pourtant, vivent au quotidien dans plus d'une langue, comme ce migrant d'origine turque travaillant en Suisse – en français – depuis plusieurs années :

- 184 D c'est-à-dire que quand on dit . par exemple moi je me considère pas bilingue . pourquoi parce que . bon
- [...]
- 187Q oui
- 188 D heu mais je parle le français . mais je fais encore beaucoup d'erreurs
- 189 Q oui
- 190 D alors . de ce fait je l'appelle pas . heu :: bilingue . je m'appelle&je&je suis pas bilingue
- 191 Q ouais
- 192 D je parle parfaitement le turc
- 193 Q ouais
- 194 D bon le français j'écris aussi heu je&je lis aussi en effet\ déjà par rapport au travail que je fais je suis obligé . mais heu . par rapport à des&certains astuces du français ou . heu de&de&de certaines erreurs que je fais je me considère pas bilingue

(Corpus PNR33 Py-Berthoud)

Bien qu'utilisant le français régulièrement, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, ce locuteur ne se considère pas bilingue pour au moins deux raisons :

- son identité : portée par son passeport, elle se définit comme une et non comme plurielle ;
- sa maîtrise du français : elle reste imparfaite, contrairement à ce que serait la maîtrise – de toute évidence idéalisée – de la langue maternelle ou première.

On oppose les langues, on compare les langues, on les rattache, une à une, à des identités elles-mêmes séparées. Ce point de vue monolingue et monoculturel relève d'un héritage lointain associant notamment langue et territoire selon une perspective homogénéisante : « l'histoire a lentement tendu à faire coïncider langues et frontières dans les États les plus anciens, en particulier les États européens » (Calvet & Calvet, 2013 : 9). Cet héritage affecte les mots ordinaires pour parler de la diversité linguistique : *bilinguisme, trilinguisme, quadrilinguisme...* on compte des unités séparées et on ne compte pas très loin, tant la pluralité des répertoires langagiers semble ne pas être la norme.

Cette norme monolingue se retrouve aussi dans l'organisation de l'enseignement, où l'on s'occupe en général d'une seule langue à la fois (classe de français, classe d'allemand, etc.). De récentes propositions tentent pourtant d'amener des approches dites « plurielles » (Candelier, 2008).

## Vers une didactique du plurilinguisme ?

Les approches plurielles font du plurilinguisme un outil de travail et un enjeu explicite pour l'éducation. On pourra privilégier un travail propédeutique mettant en jeu les représentations des langues et du plurilinguisme – éventuellement des cultures attachées aux communautés linguistiques considérées – et les prédispositions à accueillir de nouvelles langues, ou alors la mise en route effective de ressources linguistiques dans plusieurs langues ou sur la base de plusieurs langues à la fois. La didactique du plurilinguisme (Moore, 2006 ; Candelier, 2008 ; Gajo, 2009 ; Troncy, 2014) peut ainsi recouvrir des approches comme la pédagogie interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée, la didactique des langues parentes. On pourrait y adjoindre d'autres approches, telles que le travail sur les biographies langagières et l'enseignement bilingue, mais il n'y pas unanimité sur ce dernier point.

L'enseignement bilingue, qui peut être défini comme le fait de dispenser une partie au moins du programme scolaire dans une deuxième langue d'enseignement (L2), trouve en effet des déclinaisons très variables en fonction, notamment, du traitement de la L2 et de ses liens aussi bien avec le contenu disciplinaire qu'avec la L1 (Gajo, 2020). L'étiquette même « enseignement bilingue » (vs « enseignement immersif », par exemple) fait débat, dans la mesure où le bilinguisme semble souvent davantage un objectif – idéalisé – qu'un levier de l'apprentissage. Là encore, la question des normes,

qui reste le plus souvent implicite, est en fait omniprésente : quelles pratiques vise-t-on dans chacune des langues impliquées ? Quels ponts est-on prêt à tolérer, à établir ou à encourager entre elles ? Avec quels objectifs ?

Nous allons illustrer diverses attentes autour de ce type d'enseignement à travers des données émanant du projet PRIMA, proposant depuis 2011, dans le canton de Neuchâtel, un enseignement immersif en allemand à l'école obligatoire.

## Autour du projet PRIMA

Dans la brochure de présentation du projet PRIMA<sup>5</sup>, aux pages 3 et 5, on constate déjà un va-et-vient entre des arguments qui portent, d'une part, sur l'allemand et, de l'autre, sur le bi-plurilinguisme (en italique ci-dessous) :

« PRIMA, c'est :

- offrir un enseignement de l'allemand par immersion [...]
- utiliser l'allemand comme vecteur de communication [...]
- enseigner diverses disciplines [...] en allemand
- *sensibiliser les élèves aux langues et cultures [...]*
- dynamiser l'apprentissage de l'allemand »

« Points forts des classes PRIMA :

- plaisir des élèves et du corps enseignant à utiliser l'allemand [...]
- apprentissage naturel et en contexte [...]
- *compétences linguistiques et plurilingues avancées*
- *développement des stratégies d'apprentissage [...]*
- *facultés d'adaptation, de flexibilité et de créativité »*

Ce va-et-vient est prévisible, dans la mesure où il est difficile de convaincre et, tout simplement, d'être compris à l'aide d'arguments qui se placeraient uniquement « entre les langues ». Les parents d'élèves eux-mêmes glissent constamment entre le pôle « bilingue » et le pôle « allemand », comme dans les extraits d'entretiens suivants recueillis dans le cadre du suivi scientifique<sup>6</sup> :

C'était pour voir si ça lui donnait un gout des langues et puis ça questionnait aussi ses capacités à travailler autrement. [...] L'idée du bilinguisme aussi. On voit qu'en Suisse si on ne parle pas allemand, on est vite limité. [PRIMA, PAR3]

Alors que là, on a vraiment cette chance de pouvoir communiquer facilement sans avoir d'apriori sur l'allemand [...] Je pense que ça, c'est une grande richesse aussi. De découvrir d'autres cultures. Ça ouvre aussi l'esprit. Il n'y a pas que le français. [PRIMA, PAR1]

Après euh je pense que comme c'est novateur aussi, il faut aussi un peu se laisser porter et pis et pis laisser voir aussi on peut faire plein de de : d'évaluations, de choses comme les recherches euh les résultats PISA ou comme ça, après y'a aussi tout le ressenti qui se passe à la maison/et pis moi de voir un enfant qui est en deuxième année qui rentre avec des mots en allemand, qui me parle avec des mots en allemand et tout je me dis ben, déjà de ce côté-là, c'est réussi. [PRIMA, PAR4]

Ce dernier extrait met en évidence le décalage qu'il peut y avoir entre les évaluations standardisées, qui mesurent en général les résultats dans une langue à la fois, et le ressenti quant à une autre manière d'apprendre. Ce ressenti peine souvent à être verbalisé, car il n'entre pas dans les catégories établies par l'école.

<sup>5</sup> PRIMA 2021-2022, Enseignement de l'allemand par immersion à l'école obligatoire / Immersiver Deutschunterricht in der Volksschule, Service de l'enseignement obligatoire – SEO, Canton de Neuchâtel.

<sup>6</sup> Borel, Stéphane, Gajo, Laurent, Jenny, Émile, Steffen, Gabriela, Veillette, Josianne (2021). *PRIMA II. Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel. Évaluation des expériences de la 9<sup>e</sup> année scolaire (2019-2020)*. Rapport d'expertise non publié.

Si les arguments des parents oscillent entre une norme monolingue et une norme bi-plurilingue, l'héritage monolingue semble sensiblement plus marqué chez les enseignant-es, ce qui occasionne une certaine méfiance envers des pratiques comme l'alternance codique (*code-switching*) :

On les baigne énormément dans cette langue 2, sans leur donner forcément les ponts et puis finalement ils y arrivent. [...] A priori, je parle en langue 2 et je vais en langue 1 seulement si le contexte vraiment du moment l'exige. [...] C'est le seul bain linguistique germanophone qu'ils ont, c'est ces heures-là. Donc on va en profiter au maximum pour leur donner le plus d'inputs linguistiques possible. (Projet IMMENS<sup>7</sup>, Entretien avec ATI)

L'idée d'immersion (en lien avec l'exposition à la L2, le bain linguistique) semble ici primer sur celle du bilinguisme. La L1 intervient uniquement en cas de nécessité et les relations (« ponts ») entre les langues ne sont pas vraiment exploitées. On ne travaille donc pas « entre les langues » sauf, comme dans l'extrait ci-dessous, quand l'approche est fondamentalement métalinguistique (approche de type grammatical) :

[Est-ce qu'il y a des recours à la première langue ?] Alors bien sûr ça peut arriver, bien sûr. Surtout quand on fait ... du fonctionnement de la langue ou bien si on a des questions à se poser et tous les mots parallèles et la construction des phrases, au niveau grammatical y'a la conjugaison où on fait des transferts ... ça se fait tout le temps oui. (Projet IMMENS, Entretien avec ATI)

Le travail bi-plurilingue relève ainsi davantage de la mise en contraste (langues à travailler) que de l'alternance (langues *pour* travailler).

## Quelques constats et réflexions

Les approches plurielles ouvrent, à l'école, des espaces novateurs mais considérés comme alternatifs et optionnels. Ces espaces, lorsqu'ils existent, restent d'ailleurs souvent investis par des attentes, des représentations et des pratiques héritées d'une norme monolingue. Ceci provient de contraintes organisationnelles fortes, qui attribuent à chaque langue et à chaque discipline un espace et un temps donnés. L'enseignement bilingue, par exemple, peine à trouver une place foncièrement novatrice sur le plan didactique. Il se présente alors souvent comme une substitution – partielle – d'une langue d'enseignement (la L1) par une autre (la L2) pour dispenser une discipline dont le contenu – et sa présentation – demeure largement inchangé. On tend ainsi à conserver deux monolinguisms en parallèle. Quand les ponts existent, ils se placent alors plus facilement dans les cours de langue et, particulièrement, dans les leçons de grammaire.

Le passage du fait de langue au fait plurilingue ne va pas de soi. Comme le dit Forlot (2015 : 76), « On fait de l'allemand, de l'anglais, de l'italien... ». On ne fait pas du plurilinguisme ou du langage, comme on peut faire de la musique. On voit en effet la musique avant l'instrument alors que, dans le domaine linguistique, on voit la langue avant le langage ou le plurilinguisme. Selon Forlot, cette invisibilité du fait plurilingue tient essentiellement à une survalorisation de la fonction utilitaire des langues et de leur apprentissage, ce qui engendre les conséquences suivantes (Forlot, 2015 : 77) : occultation des langues moins diffusées, survalorisation des – de certaines – pratiques communicationnelles, dissimulation des bénéfices de l'interdisciplinarité, mise en sourdine du travail interlinguistique (transferts grammaticaux, intercompréhension, etc.), absence de problématisation des liens entre diversité, pluralité et cohésion sociale.

## Conclusion

Bien que la recherche souligne la normalité du bi-plurilinguisme dans le développement humain et le fonctionnement social, l'organisation institutionnelle et les discours dans le domaine éducatif restent largement imprégnés par une norme monolingue. Ceci provient d'un lourd héritage sociohistorique, qui fournit des mots pour parler des langues – de telle ou telle langue – plus que pour parler du plurilinguisme. Il est d'ailleurs assez rare que l'on recherche le plurilinguisme *en général* : on se dirige vers tel plurilinguisme composé de telle et telle langue. Pour bousculer cette norme monolingue, la recherche

<sup>7</sup> Gajo, Laurent, Steffen, Gabriela, Vuksanović, Ivana & Freytag Lauer, Audrey (2020). *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : continuités, ruptures, défis*. Fribourg : Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.

propose de nouvelles notions et un langage alternatif dont la transposition reste un défi. Quel sort réserver, par exemple, à la notion de *translanguaging* ? Pour établir un dialogue entre recherche et terrain, il s'agirait de procéder par paliers, en n'entrant pas par l'acceptation la plus radicale, qui va jusqu'à nier la notion si utilisée – et utile – de langue. En revanche, une des premières acceptations de *translanguaging* désigne une pratique pédagogique qui consiste, par exemple, à utiliser une langue en compréhension écrite (prise de connaissance d'un document) et une autre en production/interaction orale. Ce type de bilinguisme pourrait s'installer sans trop de peine, mais brouille déjà un peu certains repères de l'organisation scolaire.

Le bastion le plus important reste probablement celui de l'évaluation. Les approches plurielles, même quand elles sont installées, donnent rarement lieu à des évaluations spécifiques. Dans le cas de l'enseignement bilingue, on évalue séparément des performances en L2, en L1 et dans les disciplines concernées (mathématiques, histoire, etc.). Pourtant, là aussi la recherche a commencé à produire des outils – certes encore un peu complexes – comme le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles ; Candelier *et al.*, 2012) et le REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension ; De Carlo & Anquetil, 2019). Au niveau curriculaire, on trouve aussi dans des documents de référence comme le Plan d'études romand (PER) des éléments de légitimation d'un travail plurilingue et transversal (voir les « approches interlinguistiques »). De même, les institutions de formation des enseignant-es se (re)structurent pour aider leurs recrues à questionner la norme monolingue et à s'en décaler. Il s'agit d'abord d'éduquer à voir (travailler sur les perceptions), à voir la différence, à voir différemment...

## Références bibliographiques

- Calvet, Louis-Jean & Calvet, Alain (2013). *Les confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Organisation Internationale de la Francophonie, coll. Le Français langue partenaire.
- Candelier, Michel (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5/1, 65-90.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lőrincz, Ildikó, Meißner, Franz-Joseph, Noguerol, Artur & Schröder-Sura, Anna (2012). *Le Carap – Un Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV – Conseil de l'Europe.
- De Carlo, Maddalena & Anquetil, Mathilde (2019). « Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC ». *EL.LE*, 8/1, 163-234.
- Forlot, Gilles (2015). Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française. *Éducation et sociétés plurilingues*, 38, 73-86.
- Gajo, Laurent (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes*, 4, 15-24.
- Gajo, Laurent. (2020). Intégrer et alterner : le plurilinguisme au service des savoirs. In L. Grivon (Éd.), *Éducation aux langues et par les langues : contextes, représentations, théories, modèles* (pp. 119-131). Émarèse : Centre d'études Abbé Trèves.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging*. London : Palgrave Macmillan.
- Grosjean, François (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Lüdi, Georges (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtelois de Linguistique*, 53, 47-64.
- Meisel, Jürgen (2004). The bilingual child. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism* (pp. 90-113). Malden Mass. : Blackwell Publishing.
- Moore, Danièle (2006). *Plurilinguismes et École*. Paris : Didier, coll. LAL.

Pennycook, Alastair (2016). Mobile times, mobile terms : the trans-super-poly-metro movement. In N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics : Theoretical Debates* (pp. 201-216). Cambridge : Cambridge University Press.

Troncy, Christel (Dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

## QUAND PLUSIEURS NORMES LINGUISTIQUES S'INVITENT DANS LE COURS DE GRAMMAIRE

Joël Thibeault (Université d'Ottawa)  
et Catherine Maynard (Université Laval)

[L]'enseignement de la grammaire et du français en général, et peut-être l'enseignement en général, a un examen de conscience à faire avec la notion de *norme*. [...] Je pense qu'il y a des réflexions à avoir sur notre rapport à la norme, sur notre acceptation du changement et sur à quoi on s'attache dans une langue.

Stéphanie<sup>8</sup>, enseignante de français au secondaire québécois

### Introduction

Si la variation est inhérente à toute langue (Labov, 1972), dans le cours de grammaire, l'enseignement vise surtout à mettre en évidence « les règles du système d'une langue et les normes d'usage de la variété standard de cette langue » (Chartrand, 2012 : 49). Or, cette centration sur la variété mise en avant par la société qui institutionnalise l'école peut se faire au détriment des variétés qu'utilisent les élèves dans les autres sphères de leur vie (Blanchet, 2019 ; Vargas, 1996). Dans le cadre de cet article, nous nous attachons à présenter les résultats d'une recherche dans laquelle nous avons répertorié des pratiques d'enseignement grammatical qui reposent sur des normes linguistiques allant au-delà de celle qui est habituellement valorisée en contexte éducatif. Ainsi souhaitons-nous mettre en valeur le travail d'enseignant.es qui, certes, abordent les conventions linguistiques sous-tendant le français standard, mais qui n'en font pas une supranorme ayant par défaut le monopole en classe. Plus précisément, nous verrons comment les enseignant.es participant à notre recherche s'inspirent des pratiques linguistiques des élèves pour les aider à s'approcher de la norme scolaire (Auger, 2013) et mettre ainsi « la réflexion au service d'une dimension sociale du langage » (De Pietro, 2003 : 181). Nous montrerons, en somme, qu'en enseignant la grammaire, il est possible de jeter un éclairage plurinormaliste sur le français, soit un éclairage considérant la pluralité de ses normes (Beaulieu, French & Gagnon, 2017 ; Thibeault, 2020).

### Repères méthodologiques

Les résultats que nous présentons ici sont tirés d'une étude plus large dressant un portrait des pratiques déclarées de 23 enseignant.es du Québec et de l'Ontario francophone qui disent tenir compte de la diversité linguistique aux moments d'enseigner la grammaire. Ces personnes enseignantes œuvrent à différents niveaux scolaires (au primaire, au secondaire, à la formation aux adultes) et dans différents programmes (enseignement du français comme langue première ou comme langue seconde, adaptation scolaire) et elles détiennent d'un à vingt-deux ans d'expérience en enseignement. Pour satisfaire notre objectif de recherche, nous avons interviewé chaque participant.e au moyen de la plateforme numérique Zoom ou MS Teams. Dans le guide d'entrevue se trouvaient des questions relativement générales (p. ex., « Pensez à une semaine type dans votre classe. Dans votre routine, quelles activités utilisez-vous pour enseigner la grammaire en tenant compte de la diversité linguistique ? »), qui étaient par la suite approfondies par une série de relances (p. ex., « Quelles étaient les notions grammaticales

<sup>8</sup> Pour des raisons éthiques, le nom des participant.es a été remplacé par un pseudonyme.

visées ? », « Quelle était la place de la terminologie grammaticale ? »). Ces relances nous permettaient ainsi d'affiner le portrait des pratiques que nous brossions.

Pour coder ces données, nous avons d'abord transcrit les entrevues en verbatim, puis nous avons entrepris une analyse thématique, à la manière du protocole de Paillé et Mucchielli (2021). Au fil de nombreuses lectures des verbatim, de discussions en équipe de recherche et de séances de (contre)codage, nous avons progressivement arrêté une liste de pratiques, qui a par la suite servi pour l'analyse. Au sein de cette liste, nous avons réuni les pratiques en deux principaux groupes : les pratiques plurilingues, fondées sur la mise en perspective de plusieurs langues et les pratiques plurinormatives, axées sur la pluralité des normes en français. Pour ce texte-ci, nous mettons l'accent sur le second groupe de pratiques, que nous présentons à la section suivante.

## Résultats

Nos analyses des 23 entretiens ont permis l'émergence de trois pratiques associées à un enseignement plurinormaliste de la grammaire. Le tableau 1 les nomme et indique le nombre de participant.es ayant recouru à chacune d'elles. Ensuite, nous nous arrêterons à ces trois pratiques et, pour les exemplifier, nous exposerons des extraits de verbatim évocateurs.

TABLEAU 1 : PRATIQUES PLURINORMALISTES

Pratique	Participant.e-s (n/23)
Comparer la grammaire de différentes variétés de français	5
Enseigner la grammaire française d'un point de vue critique	3
Amener les apprenant.es à prendre conscience de leur degré de liberté par rapport à la grammaire scolaire	2

D'emblée, notons que le nombre de participant.es mettant en œuvre des pratiques plurinormalistes est bas. En effet, cinq personnes disent comparer la grammaire de différentes variétés de français, trois enseignent la grammaire d'un point de vue critique et deux encouragent leurs apprenant.es à constater qu'ils et elles ont parfois un degré de liberté vis-à-vis de la grammaire scolaire. Puisque l'objectif général de notre recherche initiale était de documenter des pratiques en grammaire qui prennent en considération la diversité linguistique, ce résultat n'est pas étonnant. En effet, la diversité linguistique est plus souvent abordée en fonction du plurilinguisme que du plurinormalisme. Il demeure néanmoins intéressant que ces quelques participant.es nous aient fait mention de pratiques basées sur la pluralité des normes linguistiques en français.

### Comparer la grammaire de différentes variétés de français

Afin de comparer la grammaire de différentes variétés de français, les cinq participant.es dont il est question établissent un dialogue sur les registres de langue pour désacraliser la variété standard, souvent éloignée du français que les apprenant.es utilisent au quotidien. Cela leur permet de les sensibiliser à la variation linguistique et de mettre en perspective le fonctionnement grammatical des variétés. À cet égard, Ariane, enseignante de français au secondaire ontarien, mentionne ceci :

[D]ans la majorité [...] des livres qu'on nous donne, les registres de langues sont organisés en niveaux. Le niveau le plus bas et là, ça monte. J'essaie de faire comprendre aux élèves : « mettez-les sur une échelle à la place et, dépendamment du contexte où tu es, ben t'as un certain registre de langues à respecter selon les gens qui sont autour de toi, selon le contexte dans lequel tu es. Si tu es avec tes amis, à la maison, ton registre n'est pas le même ».

Ces échanges initiaux, qui visent à faire comprendre aux élèves que le recours aux registres est tributaire du contexte de communication, permettent ensuite à Ariane d'aborder certaines notions grammaticales en fonction de leur parler franco-ontarien. Pour ce faire, elle s'appuie notamment sur l'émission de télévision *Like-moi*, dans laquelle on trouve un personnage francophone de l'Ontario : Paige Beaulieu.

Cette émission, comme elle l'explique, est le vecteur de discussions sur la préposition en fin de phrase, phénomène fréquemment observé en Ontario.

[Dans l'émission, Paige Beaulieu] fait vraiment un jeu de mots sur la préposition en fin de phrase. Puis, [...] elle dit : « C'est la personne à qui j'pense à ». Le gars, il est comme : « à quoi ? ». J'essaie de leur montrer que dans le langage de tous les jours, oui, on va utiliser cette structure de phrase parce qu'on essaie de copier un peu la structure de phrase anglophone<sup>9</sup>.

Maude, enseignante de français au secondaire québécois, procède de façon similaire à Ariane. En effet, dans ses cours, elle avance que la grammaire n'est pas propre au français standard et que, de ce fait, toutes les variétés sont régies par un fonctionnement grammatical.

[U]n exercice que j'aime beaucoup faire avec les élèves, c'est faire de la grammaire, pas de notions, mais de concepts familiers, des trucs qu'on retrouve pas dans la grammaire. La structure du « tu » interrogatif<sup>10</sup> par exemple, il y a des règles qui régissent ce genre de formulation-là même si, étant donné que c'est familier, on l'apprend pas. Tout est régi par des règles au final, des règles qui vont au-delà de ce qu'on apprend, mettons, dans les livres. Puis aussi de dire, en grammaire linguistique, [...] si tu dis quelque chose, l'interlocuteur ou l'interlocutrice comprend ce que tu veux dire, vous vous entendez sur un sens commun, c'est grammatical.

Maude sensibilise donc ses élèves à la variation en leur expliquant qu'il existe, au sein des variétés d'une langue, des normes qui permettent à un individu de se faire comprendre par les personnes qui connaissent la variété concernée. Cette discussion l'amène au passage à aborder des normes grammaticales qui sont relatives au français des élèves et à les comparer au français standard.

### Enseigner la grammaire d'un point de vue critique

Les trois participant.es qui déclarent enseigner la grammaire d'un point de vue critique se focalisent en classe sur le caractère arbitraire de certaines règles grammaticales. Pour ce faire, ces personnes les présentent selon leur trajectoire historique, de manière à ce que les élèves comprennent comment elles ont vu le jour et pourquoi elles ont été adoptées. À cet effet, Béatrice, enseignante de français langue seconde au primaire québécois, mentionne qu'elle fait faire un voyage dans le temps à ses élèves en leur expliquant comment ont initialement été codifiées les normes grammaticales en français. Par le fait même, elle démystifie la norme linguistique liée au français standard et traite des enjeux de pouvoir eu égard aux usages d'une langue.

[L]e français est une langue particulière, dans le sens qu'il y a eu une volonté royale et politique de la rendre inaccessible à la plus grande partie des gens. [...] C'est sûr, je le simplifie parce que c'est des enfants, mais je dis qu'à partir du roi Louis XIV, il ne voulait pas que toutes les autres personnes parlent bien la langue, l'écrivent bien. Donc, il changeait... ben il recourait à une langue qui est morte, le latin, pour coder la langue. Et nous, on va apprendre à décoder cette langue-là.

De son côté, Stéphanie, qui enseigne le français au secondaire québécois, propose à ses élèves un projet d'écriture dans le cadre duquel ils et elles rédigent une lettre à un membre de l'Académie française pour lui proposer de changer certaines règles du français standard. Lors de cette activité, elle donne à ses élèves des dossiers dans lesquels se trouvent des articles portant sur l'origine de certaines règles grammaticales (p. ex., le masculin l'emporte sur le féminin, l'accord des participes passés). Les élèves doivent dès lors en prendre connaissance et émettre leur opinion dans une lettre écrite en équipe. Comme en témoigne Stéphanie, cette pratique lui permet autant d'amener les élèves à adopter une posture critique que de favoriser leur compréhension de la règle qui fait l'objet de la critique dans la lettre.

C'était super intéressant parce qu'il y a pas de meilleur moyen pour apprendre la règle du participé passé avec « avoir » que de lire l'histoire de cette règle-là. Pourquoi elle est absurde ? C'est quoi les arguments pour la changer ? [...] Pourquoi ? Ça vient d'où ça ? Est-ce que c'est logique ? Finalement, en voulant dénoncer quelque chose, [les élèves] devaient vraiment s'informer dessus.

<sup>9</sup> S'il est facile de croire que cette structure est née sous l'influence de l'anglais, une étude en sociolinguistique variationniste suggère que « les prépositions sans régime françaises ne sont pas le produit de la convergence avec les prépositions échouées de l'anglais » (Poplack, Dion & Zentz, 2019 : 90).

<sup>10</sup> Dans les français canadiens, il est fréquent d'ajouter la particule « tu » dans les phrases interrogatives (p. ex., « Il vient-tu ? »).

## Amener les élèves à prendre conscience de leur degré de liberté par rapport à la grammaire scolaire

Enfin, deux enseignant.es invitent leurs apprenant.es à choisir les normes qu'ils et elles souhaitent utiliser en fonction de certains enjeux sociaux. C'est le cas d'Ariane, enseignante de l'Ontario évoquée précédemment, qui aborde avec ses élèves les accords grammaticaux quand le donneur d'accord est une personne non binaire. En effet, cette participante, qui enseignait à un individu non binaire quand elle a commencé à se questionner sur le sujet, a été appelée à présenter à sa classe les pronoms non binaires dont dispose le français. Puis, elle a pu aborder les accords grammaticaux pouvant en découler.

La première fois que j'ai eu à l'enseigner [...], j'avais un élève non binaire dans ma classe. [...] [D]ans ce cas-ci, lui-même avait de la difficulté à prendre position et à écrire parce qu'il savait jamais s'il devait écrire féminin, masculin. Je suis partie de ça : « Ben là, j'ai un problème. Je sais pas quoi vous répondre. On va travailler ensemble. Qu'est-ce que vous pensez qui pourrait être logique ? ». On a discuté beaucoup, on s'est posé des questions : « Bon, en français, c'est le masculin qui domine, la la la... ». [...] J'ai laissé à l'élève le choix d'écrire masculin ou féminin. Il m'a dit qu'il allait adopter le « ol »<sup>11</sup> et qu'il allait écrire masculin parce que c'est comme ça qu'il veut s'identifier dans ses textes. Ça revenait beaucoup sur l'idée du choix. Ça, c'est les élèves qui me parlaient de ça : tout le monde devrait avoir le choix de s'accorder au masculin, au féminin, peu importe leur genre.

Cet extrait nous montre donc que, dans la classe d'Ariane, à partir d'une conversation en plénière, les élèves ont réfléchi à des enjeux sur l'identité et aux limites qu'impose le français pour en tenir compte. Ils et elles ont ainsi trouvé des solutions ensemble et l'élève non binaire dont elle parle a pu se positionner en choisissant une façon d'accorder les mots avec laquelle il est à l'aise.

## Conclusion

Faire entrer la diversité linguistique en salle de classe passe notamment par l'adoption, par les enseignant.es, de pratiques plurinormatives en grammaire. Grâce à elles, il est possible de prendre en compte les variétés de français utilisées par les élèves ainsi que des enjeux sociaux les concernant, sans mettre de côté le développement de connaissances grammaticales dans la variété standard. Ces pratiques ouvrent la porte à un enseignement grammatical signifiant qui, ancré dans les réalités des apprenant.es, est susceptible de les engager dans leurs apprentissages et d'aiguiser leur point de vue critique sur la langue.

## Références bibliographiques

- Auger, Nathalie (2013). *Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'École française* [communication]. 19<sup>e</sup> Congrès international des linguistes, Genève, Suisse, 20-27 juillet 2013. [https://www.cil19.org/uploads/documents/Vers\\_une\\_prise\\_en\\_compte\\_du\\_plurilinguisme\\_plurinormalisme\\_a\\_Ecole\\_francaise.pdf](https://www.cil19.org/uploads/documents/Vers_une_prise_en_compte_du_plurilinguisme_plurinormalisme_a_Ecole_francaise.pdf).
- Beaulieu, Suzie, French, Leif & Gagnon, Samuel (2017). *I'veulent-tu parler comme nous-autres ?* : opinions d'apprenants sur la forme interrogative totale en français laurentien. *Arborescences*, 7, 90-105. <https://doi.org/10.7202/1050970ar>.
- Blanchet, Philippe (2019). De la nécessité d'une reconfiguration radicale et progressive de l'éducation aux langues, en langues et par les langues. *Relais : revue du Laboratoire d'études et de recherches sur l'interculturel*, 4, 17-26.
- Chartrand, Suzanne-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? : une analyse des points de vue de didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.222>.
- De Pietro, Jean-François (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28(1), 161-185.

<sup>11</sup> Si le pronom « iel » a été intégré dans le dictionnaire Le Robert en 2021, il n'est pas le seul à être utilisé par des individus non binaires : « ol » en est un autre (Knisely, 2020).

Knisely, Kris Aric (2020). *Le français non binaire : linguistic forms used by non-binary speakers of French*. *Foreign Language Annals*, 53(4), 850-876. <https://doi.org/10.1111/flan.12500>.

Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

Paillé, Pierre & Mucchielli, Alex (2021, 5<sup>e</sup> éd.). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Poplack, Shana, Dion, Nathalie & Zentz, Lauren (2019). L'anglicisme syntaxique : produit inévitable du contact des langues ? *Circula*, 9, 78-105.

Thibeault, Joël (2020). Vers une sociodidactique de la grammaire du français en contextes minoritaires. In Joël Thibeault & Carole Fleuret (Dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes* (pp. 133-154). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Vargas, Claude (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14(1), 83-103.

## LES NORMES DU FRANÇAIS PARLÉ, ELLES S'ENSEIGNENT OÙ PAS ? LE CAS DE LA « DISLOCATION À GAUCHE » EN DÉBUT DE SCOLARITÉ

Christian Surcouf (Université de Lausanne)  
et Roxane Gagnon (Haute école pédagogique de Vaud)

### Une « erreur orale », c'est quoi ?

Dans le volet « Fonctionnement de la langue – Grammaire de la phrase » pour le cycle 1 (L1 16), le *Plan d'études romand* (2010 : 40) prévoit que « la 1<sup>re</sup> partie du cycle se limite à la sensibilisation de la syntaxe du langage parlé et à la reformulation par l'enseignant d'erreurs orales commises par l'élève, avec répétition occasionnelle de l'élève ». L'intervention est certes explicitement recommandée dans le cas d'« erreurs orales commises par l'élève », mais sa mise en œuvre n'est pas aussi évidente que le laisserait supposer la formulation. En effet, qu'est-ce qu'une « erreur orale » ? Si, en français contemporain, l'écrit normé pratiqué et ciblé dans les programmes scolaires s'avère relativement bien circonscrit et homogène, tel n'est pas le cas de la langue parlée.

Considérons l'exemple [1], issu de notre corpus de productions de cycle 1 (4-5 ans)<sup>12</sup>. En interprétant le segment [pʁɛaʁdʁa] produit par l'élève (É), l'enseignante (Ens) reformule effectivement l'énoncé en proposant cette fois-ci la forme correcte [spaʁadʁa] :

[1] Ens : [...] il avait trouvé un médicament pour le soigner ?

É : oui

Ens : qu'est-ce qu'il a fait alors avec ?

É : euh il a mis le [pʁɛaʁdʁa]

Ens : il a mis le **sparadrap** (Steff/F2019.01.22)

De même, en [2], l'erreur de genre du déterminant pourrait sans ambiguïté faire l'objet d'une intervention illustrant l'usage correct « *une* petite fille » :

<sup>12</sup> Les données ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche-formation portant sur les trois cycles de l'école obligatoire. Pour le premier cycle, 18 enseignantes ont testé la séquence proposée et recueilli les productions de contes de leurs élèves. La séquence prévoyait qu'en début et en fin de séquence, les élèves devaient produire spontanément un conte à partir d'une série de cartes (Litsios, Frossard, Panchout-Dubois & Gagnon, 2017).

[2] elle dit hum je veux manger **un** petite fille (Mer/F2019.01.22)

Mais, faudrait-il intervenir en [3] ?

[3] **Pabeille elle** a piqué les fesses **au** lion (Flo/F2019.01.22)

Si l'on suit la norme prescriptive, il faudrait réprouver l'usage de la préposition à et préconiser « les fesses *du* lion », condamner la dislocation à gauche<sup>13</sup> – c'est-à-dire la reprise du groupe nominal *l'abeille* par le pronom *elle* – et lui préférer une formulation à l'image de [4], produite ailleurs par une autre élève :

[4] et après **le renard** a dit laisse-moi tranquille (Mer/F2019.01.22)

Nous sommes ici au cœur du problème : à quelle norme l'enseignant-e peut/doit-il-elle se référer pour corriger l'« erreur orale » chez ses jeunes élèves ? Quelle structure serait-il préférable de préconiser, de corriger ? Quel rôle jouent les représentations métalinguistiques des enseignant-e-s dans l'identification et la correction des « erreurs » ? En guise d'illustration, observons la critique formulée par une enseignante à l'encontre des choix syntaxiques opérés par Boisseau (2005 : 140), qui propose des « textes de l'oral » dans ses *Oralbums* :

[...] Ce que je n'aime pas c'est que les histoires (à lire ou à écouter) sont justement écrites en utilisant la langue ORALE des enfants. Il y a donc des phrases du type « le petit chaperon rouge il va chez sa grand-mère » ou encore « Maxime, il va dans la forêt avec son papa » et là mes oreilles sifflent ! [...] Ce que l'on cherche à l'école maternelle c'est principalement de structurer le langage, et d'amener les élèves à avoir des structures expertes, sans répétition du pronom par exemple, pour les amener vers l'écrit [...] (*La classe de Crapi*)<sup>14</sup>

Manifestement, s'enchevêtrent ici représentations personnelles et préoccupations didactiques : c'est en tant qu'être social que cette adulte cultivée porte un jugement sur la syntaxe utilisée dans ces albums ; en revanche, c'est en tant que professionnelle de l'éducation qu'elle en vient à convoquer ce jugement pour justifier sa critique et argumenter que, à l'école maternelle, l'objectif est « principalement de structurer le langage, et d'amener les élèves à avoir des structures expertes [...] pour les amener vers l'écrit ». Mais faut-il cibler les « structures expertes » de l'écrit normé pour aider le-la jeune enfant à développer sa syntaxe de l'oral ou adopter l'option didactique défendue par Boisseau (2005) (voir *infra*) ?

Partant du constat que « l'ordre type de la forme de base enfantine Pn V Dét N<sup>15</sup> ne supporte guère d'être perturbé », Boisseau (2005 : 181) affirme que « chercher à effacer Pn comme dans la déclarative simple perturbe considérablement cet ordre et probablement aussi l'enfant pour qui ces formes ne sont pas naturelles ». Se pose alors la question du point de vue didactique à adopter : l'enseignant-e doit-il-elle déjà cibler la syntaxe de l'écrit ou travailler sur celle de l'oral pratiqué par l'enfant ? C'est en nous intéressant à l'alternative entre dislocation à gauche du sujet et son équivalent écrit que nous aborderons la question, délicate mais fondamentale, de la norme à adopter dans l'enseignement et l'apprentissage de la syntaxe du français parlé en début de scolarité.

## Entre *dislocation à gauche* et *GN* en fonction sujet : un bref aperçu

Signalons que les termes consacrés *dislocation* et *à gauche* trahissent une conception écrite du fonctionnement langagier. Dans « [Le bébé]<sub>GN</sub>, il<sub>Pn</sub> [mange sa purée]<sub>GV</sub> », ce sont bien les conventions de linéarité de l'écriture qui nous amènent à concevoir le GN comme *visuellement* à gauche du pronom. De même, l'acception ordinaire du verbe *disloquer* (« Séparer violemment, sortir de leur place normale par accident », *Petit Robert*) invite à poser comme *normale* la structure GN+GV ([le bébé]<sub>GN</sub> [mange sa purée]<sub>GV</sub>), prototypique de l'écrit normé. Pourtant, ce qui est présenté comme canonique dans la plupart des grammaires (à droite dans le Tableau 1) s'avère minoritaire dans les pratiques langagières spontanées.

<sup>13</sup> « Les élèves qui emploient cette structure à l'écrit et dans des exercices grammaticaux à l'oral se font corriger par leurs instituteurs » (Coveney, 2003 : 116).

<sup>14</sup> <http://pepoulavie.eklablog.com/les-oralbums-au-secours-a106652596>

<sup>15</sup> Les conventions de Boisseau (2005), que nous suivrons dans cet article, sont les suivantes : Dét=déterminant, GN=Groupe nominal, GV=Groupe verbal, N=Nom, Pn=Pronom, V=verbe.

TABLEAU 1 – QUELQUES EXEMPLES DE RÉDUCTION DES DISPOSITIFS DU FRANÇAIS PARLÉ À UNE STRUCTURE UNIQUE EN ÉCRIT NORMÉ

	PARLÉ SPONTANÉ		ÉCRIT NORMÉ
(i)	il y a un chien qui aboie	⇒	Un chien aboie.
(ii)	c'est sa mère qui l'a appelé	⇒	Sa mère l'a appelé.
(iii)	son père il est malade	⇒	Son père est malade.

Blanche-Benveniste (2003 : 83 & 88) observe que « dans les récits faits par oral et dans les conversations privées, la proportion de sujets nominaux placés directement devant leurs verbes ne dépasse pas 20 % », et « les mécanismes généraux de la langue semblent montrer que [...] le français évite de placer des sujets lexicaux devant leurs verbes ». Sur le corpus d'enfants CLEA<sup>16</sup>, Roubaud & Sabio (2018 : §33) observent 42,7 % de dislocations à gauche (480/1124) et seulement 11,1 % (125/1124) de GN.

### L'importance déterminante de la structure Pn GV selon Boisseau (2005)

C'est dans la lignée de tels constats que s'inscrit l'approche didactique prônée par Boisseau (2005 : 5) pour qui « c'est la syntaxe qui doit être la priorité du pédagogue du langage ». Il rappelle, à juste titre, que « la phrase prototype de nos grammaires, qui est la phrase noyau de l'écrit [...] n'a guère à voir avec l'oral, encore moins avec l'apprentissage de cet oral » (2005 : 178). Pour lui, « la phrase noyau de l'oral de l'enfant est donc d'évidence la forme Pn GV qui correspond à 60 % de ses phrases tout au long de l'enfance », sachant que les dislocations (20 %) se greffent naturellement sur cette structure de base, GN-Pn GV (*La souris elle court vite*) ou Pn GV-GN (*Elle court vite la souris*) (2005 : 179). Ainsi :

La forme Pn GV est le matériau de base, l'atome à partir duquel l'enfant re-produit toutes les structures de notre langue. Il réalise cette reconstruction à travers trois opérations successives, mais qui se chevauchent largement : la différenciation des pronoms de Pn GV, la différenciation des temps des verbes de Pn GV, puis la montée en complexité par additions de Pn GV. (Boisseau, 2005 : 181).

Cette « montée en complexité » résulte du fait que « les phrases Pn GV s'additionnent entre elles [...] pour mieux rendre compte de la complexité de certaines relations temporelles [...], de relations de causalité [...]. Ces additions se font en *que, parce que, pour que, quand, si, [...]* » (2005 : 191). En témoignent les énoncés suivants :

[5] I veut *qu'*t'attrapes le chat.

[6] J'ai fermé la porte *pour pas qu'*on a froid.

[7] *Quand* j'vais à la piscine, elle me dit *que* j'nage bien. (Boisseau, 2005 : 191)

Comme l'illustrent ces quelques exemples, « les additions se font essentiellement sur des formes Pn GV à sujet pronom [...] et non [...] sur des déclaratives simples, dont le sujet est un groupe nominal, et qu'on ne rencontre presque jamais dans le langage enfantin » (2005 : 191). Il est donc important, selon Boisseau (2005 : 5), de ne pas « se laisser contraindre par un académisme qui tente d'imposer prématurément les carcans de l'écrit, avec le risque de rigidifier et scléroser la construction du langage oral chez l'enfant ». L'appropriation de la syntaxe de l'écrit s'effectuera après la complexification sous la forme d'une « concentration » (2005 : 194-201). L'énoncé [8] montre le résultat d'une complexification fondée sur l'addition de Pn GV GN à Pn GV à l'aide de *pour que* :

[8] Elle ferme bien sa porte *pour qu'*i (ne) rentre pas, le renard. (2005 : 197)

De là la possibilité d'« une opération de concentration (ici effacement du "i"), d'académisation » pour obtenir [9] :

[9] Elle ferme bien sa porte *pour que* le renard (ne) rentre pas. (2005 : 197)

<sup>16</sup> Corpus *Comment les enfants apprennent à parler à l'école*, constitué sur la base de 12 séances de langage avec des élèves de 4 à 6 ans autour d'un texte narratif fictionnel (Roubaud & Sabio 2018 : §3). Le corpus est disponible à l'adresse <http://journals.openedition.org/pratiques/3919>.

Boisseau (2005 : 197) précise à cet égard que « l'ordre des opérations n'est pas aléatoire [...]. Habituellement, la complexification s'amorce bien avant que la concentration ne devienne possible », et « lorsque les conditions familiales et scolaires sont favorables, la complexification puis la concentration se développent totalement, aboutissant au langage académique à la fois complexe et concentré qui permet à celui qui s'en est doté la tenue aisée des discours scientifiques, politiques, etc. » (2005 : 196).

## De la phrase orale simple à la phrase complexe dans *Dire Écrire Lire* (2011)

Précisons tout d'abord que *Dire Écrire Lire* étant conçu comme un « guide [...] principalement pensé dans le cadre de la formation des enseignants du Cycle 1 de l'école » (2011 : avant-propos), les réflexions qui y sont développées sont susceptibles d'orienter non seulement l'approche didactique des futur-e-s enseignant-e-s mais aussi leurs représentations métalinguistiques.

Comme l'intitulé *Dire Écrire Lire* le laisse entendre, la dimension écrite est explicitement revendiquée. Ainsi, bien qu'il soit précisé dans l'avant-propos qu'« il n'est évidemment pas question d'amener les enfants de 4 ans à une "primarisation" directe de leur cursus scolaire, à travers un savoir lire et écrire », Auvergne *et al.* (2011) considèrent néanmoins qu'il faut donner à ces jeunes élèves « les conditions d'"entrer" progressivement dans la scolarisation, d'en poser les fondements par l'entrée dans l'écrit en français » (nous soulignons). Pour elles, « développer la culture de l'écrit revient d'une part à donner accès à la littérature, tout en tenant compte du lien existant entre la langue écrite et orale ». Si les auteures reconnaissent que « l'entrée dans ces apprentissages ne peut se faire sans tenir compte du rôle essentiel du développement de la langue orale », leur ambition principale reste cependant d'amener l'enfant à « prend[re] petit à petit conscience de la différence entre le langage oral familier et le langage oral littéraire et s'imprègne[r] de ses structures » (2011 : 23).

Une telle entreprise risque cependant de déstabiliser l'enfant, à fortiori s'il-elle est issu-e d'un milieu social moins favorisé, ou si le français n'est pas sa langue maternelle. En effet, la « prise de conscience » des différences entre deux entités n'est envisageable qu'à partir du moment où ces deux entités sont clairement identifiables et suffisamment stables pour autoriser leur comparaison. Or, à ce stade, pour le-la jeune enfant, le « langage oral familier » et le « langage oral littéraire » constituent deux univers fluctuants, aux contours mal définis. Si, parmi ces deux univers, la langue parlée s'impose à l'enfant comme première référence, son appropriation est toujours en cours dans ses dimensions syntaxique, morphologique, lexicale, sémantique et pragmatique (voire phonétique). Quant au « langage oral littéraire », qui reproduit les structures caractéristiques de l'écrit normé, il constitue la cible à laquelle l'enfant ne peut accéder sans s'appuyer sur la langue qu'il-elle parle, et l'aide d'un-e adulte.

Dans *Dire Écrire Lire* (2011 : 46), il est clairement stipulé que « pour évoluer, l'élève a besoin de parler et d'être entendu et valorisé dans son expression », sachant qu'une telle préoccupation « nécessite [...] d'inscrire les apprentissages au plus près des réalités de la classe et des compétences des élèves ». Or, comme le montrent les recherches de Boisseau (2005), Lentin (1972/1984) et Canut, Masson & Leroy-Collombel (2018), entreprendre d'« inscrire les apprentissages au plus près [...] des compétences des élèves » devrait inciter à tirer le maximum de profit de ce que sont déjà capables de produire les jeunes enfants : « la condition numéro un de l'efficacité du pédagogue du langage, c'est [...] qu'il ait en tête en permanence une trame de construction de la syntaxe orale lui permettant de s'adapter au mieux aux propositions spontanées de l'enfant » (Boisseau, 2005 : 176). Ambivalente s'avère cependant la nature de l'oral ciblé dans *Dire Écrire Lire*. En témoigne le schéma de synthèse « Comprendre et produire des textes à l'oral et à l'écrit », où l'un des objectifs du *dire* consiste à « intégrer certaines structures de phrases, de textes lus, entendus... » (2011 : 29). Les cinq schémas syntaxiques suivants illustrent, selon les auteures (2011 : 49), que « c'est ainsi que la phrase orale simple progresse peu à peu vers la phrase complexe » :

TABLEAU 2 – LE PASSAGE DE LA PHRASE ORALE SIMPLE À LA PHRASE COMPLEXE (AUVERGNE ET AL., 2011 : 49-50)

	SCHÉMA	EXEMPLE
①	N + V	<i>Ivan court.</i>
②	[Dét. + Adj. + N] + [V + Adv. + Prép. + Dét. + N]	<i>La petite fille joue bien avec son amie.</i>
③	[Dét. + Adj. + N] + [V + Dét. + Adj. + N + Adj. + Conj. + Adv. + Adj.]	<i>Le petit garçon mange cette belle pomme rouge et bien mûre.</i>
④	[Adv. + N + V + Prép. + Dét. + N + Adv. <sup>17</sup> + Dét. + N + Adv. + Adj.]	<i>Maintenant, bébé s'endort avec son Doudou dans son lit bien chaud.</i>
⑤	GN + GV Subordonnant + S + GV	<i>Le grand Hugo mange ses pommes de terre parce qu'il a une faim de loup.</i>

En dépit d'une part d'incertitude dans l'usage des abréviations<sup>18</sup>, aucun doute n'est possible sur la nature des exemples, dont aucun ne contient l'« atome » Pn GV, qui, rappelons-le, constitue « 60 % des phrases tout au long de l'enfance » (Boisseau, 2005 : 179). La structure syntaxique du sujet dans les schémas ②, ③ et ⑤ s'avère en définitive très peu représentative des pratiques langagières des enfants (2 % selon Boisseau, 2005 : 181) et même des adultes (moins de 20 % selon Blanche-Benveniste, 2003 : 83). Au vu des exemples proposés, il est clair que ce type de « phrase orale » ne permet pas de rester « au plus près [...] des compétences des élèves » (Auvergne *et al.*, 2011 : 46). Puisqu'il s'agit ici d'une synthèse d'un des trois pans fondamentaux de *Dire Écrire Lire*, on peut imaginer qu'elle contribuera à renforcer les représentations des enseignant·e·s à l'égard des usages de la dislocation à gauche et d'autres dispositifs langagiers mis en œuvre dans la fonction sujet en français parlé (voir Tableau 1).

En somme, alors que la démarche et les outils proposés par Boisseau visent clairement à développer la syntaxe du français parlé du/de la jeune enfant – en s'appuyant sur l'« atome » de base Pn GV – pour le-la conduire progressivement vers la complexification puis la concentration (voir ex. [9]), les rédactrices de *Dire Écrire Lire*, mues par le projet délicat d'articuler le dire avec l'écrire et le lire, incitent à l'imitation d'un canon syntaxique fortement empreint d'écrit normé. Il est alors possible qu'une telle ambition s'avère contreproductive chez certains élèves : « si l'on pousse l'enfant à [...] effacer prématurément les “i” et les “y” a ... qui ... », on risque de scléroser la complexification en lui enlevant les “béquilles” dont il a encore besoin pour la réaliser » (Boisseau, 2005 : 196-197).

## Qu'en conclure ? La dislocation, on la corrige, on la tolère ou on l'enseigne ?

La dislocation constituerait-elle une « erreur orale » ? Quel discours tenir à ce propos en formation des enseignant·e·s ? Si l'on considère que l'école primaire a un rôle primordial à jouer dans le développement de la langue parlée des élèves, alors la formation des enseignant·e·s du premier cycle doit impérativement intégrer des traits langagiers du français parlé et prévoir un travail sur les représentations métalinguistiques des futur·e·s enseignant·e·s. À cet effet, des analyses contrastives entre français parlé et écrit normé peuvent se révéler extrêmement bénéfiques pour mettre en évidence les tensions entre normes subjectives et objectives<sup>19</sup>. Consécutivement, les moyens d'enseignement romands pour le français devraient également intégrer des activités qui visent le développement de *l'oral en soi*. Un tel point de vue conduirait naturellement à intégrer la dislocation dans la syntaxe du français parlé. En

<sup>17</sup> Il s'agit bien entendu de « Prép. ».

<sup>18</sup> Les auteurs revendiquent explicitement Lentin (1972/1984 : 25-28) comme source d'inspiration mais transforment en partie l'original. Par exemple, le schéma ① de Lentin (1972/1984 : 25), également de type N V, inclut le pronom : « il court », « elle rit ».

<sup>19</sup> La norme objective s'établit sur la base de calculs de fréquence au sein d'un corpus afin de déterminer *objectivement* quelle variante est la plus utilisée. La norme subjective renvoie quant à elle à « l'usage valorisé » et « impose aux locuteurs une contrainte collective à laquelle ils adhèrent fortement, qui donne lieu à des jugements de valeurs constitutifs de leur attitude courante, quelle que soit leur propre façon de parler » (Gadet 2007 : 28).

effet, pour le-la jeune enfant, la dislocation constitue un atout pour le perfectionnement de sa langue. À titre d'illustration, observons l'échange [10] entre un adulte (A) et un enfant (E, 6 ans) :

[10] E<sub>1</sub> : i(l) dit à maman que euh ma **mes piles** i(ls) sont **i(ls) marchent pas** du tout

A<sub>1</sub> : oui il dit que **les piles ne marchent pas**

E<sub>2</sub> : i(l) dit à maman que **les piles i(ls) marchent pas** (CANUT & VERTALIER, 2010 : 308)

En E<sub>1</sub>, l'enfant utilise erronément le masculin pour *pile*. Or, en A<sub>1</sub>, en adoptant une reformulation conforme à la syntaxe de l'écrit normé, l'adulte prive l'enfant d'une information fondamentale, qu'aurait pourtant révélée le recours à la dislocation « les piles, **elles** ne marchent pas », permettant ainsi d'éviter la même erreur en E<sub>2</sub> ! Comme quoi, la dislocation à gauche, elle est peut-être utile...

## Références bibliographiques

- Auvergne, Martine, Jaquier, Marie-Claude, Lathion, Floriane, Rouèche, Aline, Richoz, Carole & Saada-Robert, Madelon (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Blanche-Benveniste, Claire (2003). Les formes grammaticales de réalisation des sujets et leur inégale représentation en français contemporain. In J.-M. Merle (Ed.), *Le sujet* (pp. 73-90). Gap : Ophrys.
- Boisseau, Philippe (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Canut, Emmanuelle & Vertalier, Martine (2010). Des données représentatives... de quoi en acquisition du langage ? : constitution de données à observer et objectifs d'analyse. *Verbum*, 30(4), 150-154.
- Canut, Emmanuelle, Masson, Caroline & Leroy-Collombel, Marie (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Vanves : Hachette.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Coveney, Aidan (2003). Le redoublement du sujet en français parlé : une approche variationniste. In A.B. Hansen & M.-B. M. Hansen (Ed.), *Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé* (pp. 111-143). Copenhagen : Museum Tusulanum Press.
- Gadet, Françoise (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Lentin, Laurence (1972/1984). *Comment apprendre à parler à l'enfant : aperçu d'une expérience en cours (Tome 2)*. Paris : Éditions E.S.F.
- Litsios, Susan, Frossard, Danièle, Panchout-Dubois, Martine & Gagnon, Roxane (2017). *125 cartes à raconter*. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Roubaud, Marie-Noëlle & Sabio, Frédéric (2018). Syntaxe et affiliation du lexique : les réalisations du sujet chez les jeunes enfants (4-6 ans). *Pratiques*, 177/178, doi : 10.4000/pratiques.3929.

## L'ÉCRITURE DITE *INCLUSIVE* À L'ÉCOLE : QUELLES NORMES ENSEIGNER ?

Anne Dister (Université Saint-Louis – Bruxelles),  
Dominique Lafontaine (Université de Liège)  
et Marie-Louise Moreau (Université de Mons)

On ne peut que souscrire à l'objectif poursuivi par ce qu'on appelle communément *l'écriture inclusive*, puisqu'il s'agit de promouvoir l'égalité des sexes en visibilisant les femmes à travers l'usage de la langue, mais aussi en dénonçant les expressions à caractère sexiste.

Les moyens linguistiques pour parvenir à cette égalité touchent trois domaines de la langue qui nous semblent devoir être distingués : 1) la féminisation lexicale ; 2) le champ des expressions à caractère sexiste ou discriminatoire ; 3) les pratiques qui visent à éviter des mots au masculin en utilisant différentes stratégies rédactionnelles.

Quel sort l'école devrait-elle réserver à ces pratiques linguistiques ? C'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre, en nous éloignant des débats purement idéologiques et en tenant compte de la réalité du terrain de l'école.

### « Le juge est une femme » ou la féminisation des noms de professions

Depuis plus de 40 ans (le Québec, dans les années 1970, est pionnier), les organismes officiels de la Francophonie nord préconisent d'utiliser des mots au féminin pour désigner une ou des femmes : on dira ainsi *Madame la juge* et non *Madame le juge* ; *les expertes immobilières* et non *les experts immobiliers* ; *une agente secrète* et non *un agent secret*, etc.

Cette *féminisation* des noms de professions est loin d'être une nouveauté, car elle correspond au fonctionnement de la langue et à son histoire. En effet, le français a toujours féminisé les noms lorsque la fonction était exercée par une femme (*drapière, fermière, marchande...*), et cela même pour les positions prestigieuses : Marie de Médicis était dite *régente* du roi de France, et non *régent*.

Dans le courant du 20<sup>e</sup> siècle, on assiste à une modification du corps social, les femmes accèdent à des postes traditionnellement occupés par des hommes (dans le domaine de la justice, de l'armée, de la magistrature, elles exercent des postes à responsabilité dans les entreprises, etc.). On assiste alors à un changement des habitudes langagières et l'on voit naître des résistances à l'emploi de mots au féminin. Ainsi *avocat, administrateur, grand couturier, ambassadeur, chirurgien...* vont être utilisés pour désigner une femme. Notons que ce sont souvent les femmes elles-mêmes qui répugnent au féminin de leur titre, pour toute une série de raisons, souvent stratégiques, et aussi parce qu'elles se disent *féministes* (voir pour plus de détails Dister et Moreau, 2009).

Aujourd'hui, utiliser un mot au féminin pour désigner une femme est entré dans l'usage au point que c'est le masculin qui paraît étrange, et la féminisation lexicale est sans doute l'un des changements linguistiques les plus rapides que le français ait connu (Moreau, 2004 ; Cerquiglini, 2018). C'est que le mécanisme est simple et les règles intégrées très tôt par les enfants, qui sont d'ailleurs capables de fournir des équivalents féminins même pour des noms qu'ils n'ont jamais rencontrés. De plus, rien ne différencie l'usage oral de l'usage écrit de la langue. Ce volet de l'inclusion linguistique ne devrait par conséquent poser aucun problème dans l'apprentissage des enfants, et ce dès le début de leur scolarité.

### « Le panier de la ménagère » ou les expressions à caractère discriminatoire

On entend fréquemment dire que le français est une langue sexiste. Or ce n'est pas parce que certaines formules revêtent un caractère sexiste que la langue en elle-même est sexiste. Ce n'est pas parce que

certains tiennent des propos racistes que l'on qualifie la langue de raciste. Cela étant, des expressions en français peuvent être considérées comme sexistes, parce qu'elles présentent de manière déséquilibrée la répartition des rôles entre les femmes et les hommes. Ainsi en est-il de *en bon père de famille* et *le panier de la ménagère* qui gagneraient à être abandonnées au profit de tournures moins stéréotypées comme *en personne prudente et raisonnable* et *le panier du ménage*.

Pour justifier l'allégation que le français est une langue sexiste, on renvoie souvent à la règle « Le masculin l'emporte sur le féminin ». C'est avec raison qu'on dénonce cette formule : elle donne en effet facilement lieu à des transpositions inadéquates en dehors du cadre de la grammaire, où les garçons auraient une préséance sur les filles, seraient plus forts qu'elles... Cette contestation de la formule s'accompagne chez certains d'une remise en cause de la règle elle-même au profit d'un accord de proximité, qui a existé en moyen français, tout en n'étant jamais d'usage majoritaire (Moreau, 2019). Si le masculin « ne l'emporte plus », il n'y aurait alors pas de raison de dire (et d'écrire) *Le garçon et la fille sont amoureux* plutôt que *Le garçon et la fille sont amoureuses*. Or ce n'est pas parce que cette formulation de la règle est désastreuse qu'il s'agit d'une mauvaise règle. En effet, elle participe à ce que les linguistes appellent *l'économie du langage*, qui privilégie les formes les plus simples, non marquées. C'est aussi par économie que les reprises pronominales, dans le cas de donneurs mixtes, se font au masculin. Très tôt, en dehors du cadre scolaire, les enfants disent en effet *Le garçon et la fille... ils sont amoureux*, sans que cela ne relève d'un apprentissage explicite.

Alors que cette formule navrante est très populaire dans les classes (la plupart des enfants l'ont apprise ainsi), elle n'apparaît cependant pas dans les manuels de grammaire scolaire (Chervel, 2019 : 80). Elle se transmet donc oralement dans les classes, des enseignants vers leurs élèves, des parents vers leurs enfants. Elle devrait être remplacée par une tournure plus neutre, qui ne donne pas prise à des interprétations sexistes, comme « L'accord se fait au masculin ».

L'une des missions de l'école est de faire des élèves des citoyens responsables ; elle a donc un véritable rôle à jouer dans la dénonciation d'expressions discriminatoires, qui enferment les hommes et les femmes dans des rôles stéréotypés.

### « Cachez ce masculin que je ne saurais voir... »

Si les deux premiers points que nous venons d'aborder participent bien d'une meilleure représentation de la place des femmes et d'une manière plus égalitaire d'envisager leur rôle dans la société, à travers la langue, ce que le grand public en général, et le monde de l'école en particulier, entend souvent par *écriture inclusive* est parfois réduit, de manière un peu caricaturale, à l'emploi de procédés abrégatifs dupliquants comme dans *les enseignant-e-s* ou *cher-e-s collègues*. Ces procédés abrégatifs ne sont que l'un des moyens parmi d'autres d'éviter le masculin seul, dont l'usage est *dénoncé* lorsqu'il s'agit de renvoyer à des ensembles mixtes.

Si les partisans de l'écriture dite inclusive veulent éviter le masculin, c'est au motif que celui-ci invisibiliserait les femmes, qu'il ne pourrait pas « parler des femmes », les représenter, qu'il leur donnerait le sentiment que les textes où on l'emploie ne s'adressent pas à elles, ne les concernent pas, etc. Différentes stratégies sont proposées pour contourner ce masculin seul. On suggère alors d'utiliser :

- **des doublets.** Il s'agit de mentionner explicitement, pour chaque nom au trait sémantique +Humain, la présence des hommes et des femmes en dédoublant les mots en entier : *les électeurs et les électrices* ; *l'étudiant ou l'étudiante*...
- **des doublets abrégés.** La même volonté de mentionner explicitement la présence du masculin et du féminin se retrouve ici, mais on ne duplique pas entièrement la forme au féminin. Apparaît donc seulement la terminaison du féminin, à la suite de la forme au masculin, et différents moyens graphiques sont proposés : *les lecteur(trice)s*, *les lecteur/ricels*, *les lecteurs-rices*, *les lecteur.rice.s*, *les lecteur.rices*, *les lecteurRICES*...
- **des noms épïcènes** (qui ont la même forme aux deux genres) : *les spécialistes* pour *les experts* ; *les scientifiques* au lieu de *les chercheurs*...
- **des noms collectifs** : *le lectorat* plutôt que *les lecteurs* ; *la population étudiante* pour *les étudiants*...

- **des noms sans alternance de genre** : *les personnes inscrites au doctorat pour les doctorants ; les individus qui souhaitent introduire une demande pour les demandeurs...*
- **des formulations sans marque de genre**, avec mise au passif, tournures impersonnelles... : *les dossiers de candidature doivent être déposés...* pour *chaque candidat dépose son dossier de candidature...*
- **des néologismes** qui fusionnent en une seule unité un mot au masculin et un mot au féminin *iels* pour *ils et elles* ; *lecteurice* pour *lecteur et lectrice* ; *celleux* pour *celles et ceux* ; *toustes* pour *tous et toutes...*

La plupart des prescripteurs de ces nouvelles normes préconisent également des accords qui impliquent systématiquement les deux genres : *Tous les lecteurs seront prévenus* serait alors réécrit *Tou-te-s les lecteurs et lectrices seront prévenus-e-s*. De même pour les anaphores pronominales : au lieu du pronom *ils* dans *Élisa et Pierre viendront, mais ils arriveront en retard*, on aurait *elle et lui* ou *iels...*

Ces nouvelles normes ne sont pas sans poser certains problèmes sur lesquels nous reviendrons au point 5.

## Comment fonctionne le masculin en français ?

On l'a dit, les partisans de l'écriture dite *inclusive* dénie au genre grammatical masculin la possibilité de pouvoir désigner des groupes comprenant des femmes et des hommes. Mais qu'en est-il exactement ?

En français, le masculin a deux valeurs : l'une exclusive (spécifique) et l'autre inclusive (générique, englobante, neutralisante). Dans *Les Français sont nombreux à avoir des problèmes de prostate*, on a un usage exclusif : *Français* ne désigne que des hommes. Par contre, dans *Les Français voteront en septembre prochain*, on a un usage inclusif, englobant, du masculin. Qui peut prétendre, en 2022, que les Françaises ne sont pas appelées aux urnes dans cette phrase ? Le masculin occulte-t-il la présence des femmes ? On a ici une utilisation englobante, qui relève de la possibilité pour ce genre grammatical de pouvoir renvoyer aussi à des ensembles mixtes. Le masculin inclusif, que l'on rencontre aussi au singulier (*Un avocat est tenu au secret professionnel*), participe de ce que les linguistes appellent *l'économie du langage*. Et c'est aussi par économie langagière que l'on utilise le masculin pour les accords et les reprises pronominales : *Mon père et ma mère sont inquiets, et ils espèrent être vaccinés rapidement*. Il s'agit d'un fonctionnement basique de la langue, qui existe depuis que le français est français, et qui est intégré très tôt par les enfants, en dehors du cadre scolaire.

En fait, on ne peut soutenir l'idée que le masculin exclut les femmes que si on se borne à une analyse très superficielle et lacunaire des usages de la langue, sans tenir compte du contexte.

Notre interprétation dépend en effet de nombreux facteurs : notre connaissance du monde (seuls les hommes ont une prostate ; en France, les femmes ont le droit de vote), du contexte de la phrase (*prostate*), du contexte d'énonciation, des connaissances partagées par les interlocuteurs, du public auquel on s'adresse, etc. On peut d'ailleurs remplacer dans les deux phrases *Français* par *Russes* ou *Belges* – qui sont épïcènes –, l'interprétation sera la même. Ce n'est donc pas le genre masculin, en l'occurrence, qui guide l'interprétation, puisque celle-ci, englobant les femmes ou non, reste la même avec des mots sans marque de genre.

Mais tous les noms référant à des humains n'activent pas les mêmes représentations : ainsi, il y a une différence d'interprétation du masculin entre *Les menuisiers sont arrivés* et *Les enseignants sont arrivés*. En effet, *les menuisiers* active la représentation d'un groupe social composé d'hommes (comme *maçons* ou *grutiers*, mais aussi *bagagistes* et *sidérurgistes*, termes pourtant épïcènes, mais professions exercées très majoritairement par des hommes), là où nous savons que le groupe des *enseignants* ou des *retraités* est composé d'hommes et de femmes. Ces représentations peuvent évoluer dans le temps, parce que la société change : aujourd'hui, *les ministres* n'active plus la même représentation qu'il y a 30 ans, où les ministres étaient presque exclusivement des hommes...

Pour les catégories socioprofessionnelles très majoritairement masculines, il y a un réel intérêt à mentionner explicitement la présence des femmes afin de déconstruire les stéréotypes. On dira ainsi *les*

*menuisiers et les menuisières ; les sidérurgistes, tant les hommes que les femmes...* Et inversement, on mentionnera *les infirmiers et les infirmières ; les pédicures, hommes et femmes...*

Dans le cadre de l'école, travailler la langue en contexte est évidemment essentiel, et déjouer les stéréotypes liés aux métiers est un enjeu crucial pour la future identité professionnelle que se construisent les petits garçons et les petites filles.

## Les difficultés de la rédaction inclusive à l'école

Si nous avons utilisé jusqu'ici le terme *écriture inclusive*, il nous semble plus approprié, pour les procédés décrits au point 3, de parler de *rédaction*. En effet, si l'on veut appliquer les différentes stratégies qui permettent d'éviter le masculin, il faut développer des habiletés rédactionnelles, qui ne sont pas sans poser des difficultés pour les enfants en cours de scolarisation.

- L'écart entre oral et écrit s'en trouve encore accru : dans les conversations non planifiées, il est impossible de dédoubler constamment et de recourir aux stratégies d'évitement du masculin ; le masculin garderait dès lors sa valeur englobante, inclusive, à l'oral (qu'il a dans la plupart des cas, cf. Branca et Dister, 2022), mais pas à l'écrit où employé seul, il ne serait plus qu'exclusif ;
- Comment oralise-t-on d'ailleurs des phrases comme *Les premier-e-s réfugié-e-s ukrainien-ne-s sont arrivé-e-s* ?
- Si l'on dédouble, il faut veiller à être systématique tout au long du texte. Sans cela, la valeur spécifique du masculin se voit renforcée ;
- Les doublets abrégés demandent une connaissance de la morphologie du français pour faire un bon découpage en morphèmes, analyse que ne maîtrisent pas la plupart des adultes. Aujourd'hui, on est confronté à une anarchie des pratiques, et la marque du pluriel n'est elle-même pas stabilisée (dupliquée également, ou seulement à la fin du féminin) ?;
- Les doublets abrégés créent des graphies inexistantes dans l'orthographe du français, notamment pour les mots où un accent apparaît au féminin : *cher.e infirmier.e* ;
- Les nouvelles normes complexifient considérablement les règles orthographiques et entrent en conflit avec les normes ordinaires, alors même que celles-ci sont loin d'être maîtrisées. En ce qui concernent les accords en genre et en nombre de l'épithète dans le groupe nominal, toutes les études convergent (p. ex., Andreu et Steinmetz, 2016 ; Cogis et Brissaud, 2019 ; Dister et Moreau, à paraître) : cet accord, pourtant simple, est loin d'être maîtrisé à l'entrée dans le secondaire.
- Les substituts épiciens peuvent fonctionner au pluriel (*les fonctionnaires*), mais pas au singulier, où le déterminant genré réapparaît généralement (*le fonctionnaire, la fonctionnaire*). Il faut alors rédiger la phrase de telle sorte à pouvoir utiliser un déterminant également épicien (*chaque fonctionnaire*), et veiller à ce que les adjectifs le soient aussi ;
- Les substituts au masculin, qu'ils soient des noms épiciens ou collectifs, ne sont pas toujours les synonymes des termes genrés : *spécialiste* ne recouvre pas toujours le sens d'*expert...* ;
- Les procédés qui consistent à mettre au passif, à utiliser des tournures impersonnelles, etc. sont ceux que tous les guides de rédaction claire demandent d'éviter, car ils rendent le propos moins précis, le texte plus abstrait, et ils ont tendance à être stylistiquement moins satisfaisants. En outre, si on cherche à éviter à la fois le masculin *lecteurs* et une forme abrégée comme *lecteur-trice*, et qu'on opte pour *lectorat*, on passe largement à côté de l'objectif déclaré : le nom collectif ne rend pas les femmes plus visibles que le masculin. De même pour les autres solutions de rechange suggérées.

Utiliser les procédés relevés ci-dessus n'est donc pas une simple tâche mécanique. On ne peut, par exemple, partir d'un texte en normes usuelles et le transformer en un texte qui serait inclusif. Tous les guides sont d'accord sur ce point : rédiger de manière inclusive demande de penser autrement la rédaction, dès le départ (cf. Vachon-L'Heureux et Guénette, 2007). On le voit aisément, éviter à tout prix le masculin générique demande des habiletés rédactionnelles que peu d'adultes lettrés possèdent. Et comme le dit Noailly (2021 : 27), « Alors, quand on parle, choisit-on les mots pour ce qu'ils veulent dire ou pour ce qu'ils évitent de dire ? »

Pour ce qui est de la lecture, les textes qui adoptent les nouvelles normes se révèlent également problématiques à plus d'un égard, notamment pour l'école :

- La lecture de textes avec des formes dédoublées se trouve complexifiée, particulièrement lorsque celles-ci sont abrégées. Or plusieurs enquêtes internationales (Schillings *et al.* 2017) indiquent qu'en Belgique et en France, à 10 ans et encore à 15 ans, les élèves restent nombreux à rencontrer des difficultés dans la compréhension de textes. Parce qu'elles compliquent les tâches de décodage lors de la lecture et alourdissent la charge cognitive, les nouvelles normes risquent d'augmenter le déficit et d'exclure de la communication écrite encore plus d'enfants, mais aussi les adultes qui sont en délicatesse avec l'écrit.
- La lecture des formes dupliquées abrégées suppose un travail cognitif important, d'autant qu'elles rompent avec un principe fondamental des écritures alphabétiques : la linéarité (Manesse, 2019). *Candidat.e* renverrait à *candidat* ET à *candidate* et correspondrait donc à deux unités lexicales.
- Même lorsqu'il ne s'agit que de l'adjonction d'un *-e* au féminin, seul le contexte permet de déterminer quel est le terme coordonnant : *l'étudiant.e* doit-il être compris comme *l'étudiant* ou *l'étudiante* ou *l'étudiant* et *l'étudiante* ? *les chercheur.euses* comme *les chercheurs* et *les chercheuses* ? *le chercheur* et *les chercheuses* ? *le chercheur* et *la chercheuse* ? *les chercheurs* et *la chercheuse* ?

## Conclusion

Promouvoir l'égalité des hommes et des femmes, des petits garçons et des petites filles, est un enjeu essentiel dans une société démocratique. L'école a évidemment un rôle primordial à jouer pour atteindre cet objectif, qui passe aussi par l'usage que l'on fait de la langue. Ainsi, désigner une femme ou des femmes avec des mots au féminin et combattre les représentations stéréotypées véhiculées par certaines expressions participent d'une représentation égalitaire des humains. Ces pratiques ne sont pas difficiles à mettre en œuvre dans les classes, et ce dès le plus jeune âge, notamment parce qu'elles ne distinguent pas les usages oraux et écrits de la langue. Par contre, il n'en est pas de même pour les nouvelles pratiques rédactionnelles qui visent à éviter le genre grammatical masculin pour désigner des ensembles mixtes : éloignant encore davantage l'oral (quotidien) de l'écrit (scolaire), elles rendent indéniablement plus complexes les tâches de productions d'écrits mais aussi, quand ce sont des formes dupliquées abrégées qui sont utilisées, le travail cognitif de décodage et de compréhension lors de la lecture. Ces nouvelles normes prescriptives sont aujourd'hui très loin d'être stabilisées et généralisées et elles constituent des pratiques qui peuvent exclure, d'autant plus pour les élèves fragiles. Ceci est paradoxal à l'heure où les politiques éducatives inscrites en Belgique dans le Pacte pour un enseignement d'excellence plaident clairement pour une école davantage inclusive (voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>, axe 4 du Pacte « Vers une école plus inclusive »). Alors qu'une majorité d'enseignants se prononcent pour une réforme de l'orthographe (Dister et Moreau, 2012), que l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* est remis en question (FIPF, 2016), veut-on vraiment enseigner dans les classes un nouveau français écrit dont les normes vont à l'encontre de l'objectif démocratique de simplification de l'orthographe et de lisibilité des textes ?

## Références bibliographiques

- Andreu, Sandra & Steinmetz, Claire (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). *Note d'information DEPP*, 28.
- Branca Sonia & Dister Anne (à paraître, 2022). Le genre grammatical des noms désignant des référents humains. Ce que nous montre l'analyse de données orales non planifiées. In *La linguistique descriptive : perspectives interlinguistiques. Hommage à Claire Blanche-Benveniste, Travaux de linguistique*.
- Cerquiglini, Bernard (2018). *Le La ministre est enceinte ou la grande querelle de la féminisation des noms*. Paris : Seuil.

- Chervel, André (2019). La place du masculin dans la langue française : pourquoi le masculin l'emporte sur le féminin. In D. Manesse & G. Siouffi (Éd.), *Le féminin & le masculin dans la langue : l'écriture inclusive en questions* (pp. 79-94). Paris : Éditions Sciences humaines.
- Cogis, Danièle & Brissaud, Catherine (2019). À la poursuite des marques de genre. In C. Mortamet (Dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (pp. 43-71). Rouen : Publications de l'Université de Rouen et du Havre (PURH).
- Dister, Anne & Moreau, Marie-Louise (2009). *Féminiser ? Vraiment pas sorcier ! La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres*. Bruxelles : De Boeck : Duculot.
- Dister, Anne & Moreau, Marie-Louise (2012). Réforme de l'orthographe française : craintes, attentes et réactions des citoyens. *Glottopol*, 19.
- Dister, Anne & Moreau, Marie-Louise (2020). *Inclure sans exclure : les bonnes pratiques de rédaction inclusive*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) (2016). *Résolutions à l'issue du XIV<sup>e</sup> Congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français, Liège, 21 juillet 2016*. Liège : FIPF. [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/resolutions\\_liège.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/resolutions_liège.pdf).
- Lafontaine Dominique, Bricteux Sophie, Hindryckx Geneviève, Matoul Anne et Quittre Valérie (2019). *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. <https://events.uliege.be/pisa-fwb/wp-content/uploads/sites/18/2020/06/Synth%C3%A8se-R%C3%A9sultats-PISA-2018.pdf>
- Manesse Danièle (2019a). La langue à tous ses niveaux face à l'écriture inclusive. In D. Manesse et G. Siouffi (Éds) *Le féminin & le masculin dans la langue : L'écriture inclusive en questions* (pp. 35-56). Paris : Éditions sciences humaines.
- Manesse Danièle (2019b). L'école au front ou face à l'écriture inclusive. In D. Manesse et G. Siouffi (Éds), *Le féminin & le masculin dans la langue : L'écriture inclusive en questions* (pp. 115-128). Paris : Éditions sciences humaines.
- Moreau Marie-Louise (2004). Les femmes et la langue. In J.-C. BEACCO, S. BOUQUET, R. PORQUIER (dir.), *Niveau B2 pour le français ; textes et références* (pp. 239-250). Paris, Conseil de l'Europe, Didier.
- Moreau, Marie-Louise (2019). L'accord de proximité dans l'écriture inclusive : peut-on utiliser n'importe quel argument ? In A. Dister & S. Piron (Éd.), *Discours de référence sur la langue française* (pp. 351-378). Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis.
- Noailly, Michèle (2021). Former un féminin est-il si difficile ? *L'information grammaticale*, 170, 25-32.
- Schillings Patricia, Dupont Virginie, Géron Stéphanie & Matoul Anne, sous la supervision scientifique de Dominique Lafontaine (2017). *PIRLS 2016 : Note de synthèse*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/216693>
- Vachon-L'Heureux, Pierrette & Guénette, Louise (2007). *Avoir bon genre à l'écrit : guide de rédaction épiciène*. Québec : Les Publications du Québec.

# ORTHOGRAPHE ANCIENNE ET RECTIFIÉE : QUELLE(S) NORME(S) EN APPLICATION ?

Jessy Marin (Université du Québec à Rimouski)  
et Natalie Lavoie (Université du Québec à Rimouski)

L'orthographe française est d'une grande complexité. Elle se caractérise par des marques inaudibles, des phonèmes multigraphémiques, des doubles consonnes, etc. Ces différents éléments rendent son apprentissage difficile. Dans cet article, il est question des rectifications orthographiques de 1990 et de leur enseignement. Même si plus de 30 ans se sont écoulés depuis cette dernière réforme, il semble encore pertinent de s'y intéresser puisque, au Québec notamment, les enseignants sont toujours libres d'enseigner selon l'orthographe ancienne (OA)<sup>20</sup> ou rectifiée (OR). Cette situation soulève diverses questions qui seront abordées dans la présente contribution : à l'égard de l'orthographe, quelle(s) norme(s) les enseignants choisissent-ils ? Quelles sont les conséquences des différents choix pour les élèves ? Est-il opportun de prescrire une norme à enseigner ?

## L'orthographe en évolution

L'orthographe française a fait l'objet de différentes réformes et tentatives de réforme visant à supprimer des exceptions, des irrégularités ou des anomalies en vue de simplifier certaines graphies (Chervel, 2008 ; Wilmet, 2015). La dernière, proposée par le Conseil supérieur de la langue française (CSLF), a été publiée en 1990 sous le titre *Les Rectifications de l'orthographe* (CSLF, 1990). Les sept principaux domaines du système concernés sont les suivants : le trait d'union, les marques du nombre dans les noms composés, le tréma et les accents, les verbes en *-eler* et *-eter*, le participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif, les mots empruntés, les anomalies. Plus récemment, des ouvrages proposent différents regroupements allant de cinq à quatorze règles (ou principes) de l'orthographe rectifiée (ex. Conférence inter-cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2021 ; Contant, 2009 ; Dupriez, 2018). Celles-ci correspondent néanmoins toutes aux propositions de 1990.

Maurice Druon, secrétaire perpétuel de l'Académie française, dans sa lettre adressée au Premier ministre visant à présenter les rectifications de l'orthographe, conclut de la manière suivante : « [...] la langue étant chose vivante, il faudra recommencer le travail, dans trente ans, sinon même avant » (CSLF, 1990 : 5). Certains partagent cet avis et jugent qu'une réforme majeure de l'orthographe française serait aujourd'hui souhaitable. Quelques-uns considèrent que l'orthographe devrait se calquer le plus possible sur l'oral, alors que d'autres pensent plutôt qu'une telle réforme pourrait rendre plus difficile le recours à l'étymologie (Rondal & Broonen, 2021). L'évolution de l'orthographe française a souvent fait l'objet de débats. L'intérêt de ceux-ci est de nous permettre de réfléchir sur la langue écrite et, parfois, de la faire évoluer. Actuellement, des équipes cherchent à moderniser la langue écrite en faisant diverses propositions. Le paragraphe suivant en présente un exemple.

Dans la réforme de 1990, l'accord du participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif est revu. Dans le document présentant les rectifications de l'orthographe, il est mentionné qu'« [...] il est impossible de modifier la règle dans les participes de verbes en emplois pronominaux sans modifier aussi les règles concernant les emplois non pronominaux : on ne peut séparer les uns des autres, et c'est l'ensemble qu'il faut retoucher » (CSLF, 1990 : 11). Malgré cela, il a été décidé à l'époque de s'en tenir uniquement au participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif puisque l'accord était incertain dans l'usage. Pourtant, des chercheurs faisant partie de différents regroupements (ex. Conseil international de la langue française (CILF), Groupe d'études pour une rationalisation de l'orthographe française d'aujourd'hui (EROFA)) poursuivent aujourd'hui la réflexion à propos des liens entre l'accord du participe passé des verbes en emplois pronominaux ou non et proposent finalement que tous les participes passés employés avec l'auxiliaire être (forme pronominale ou non) s'accordent avec le sujet et tous les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir* restent invariables (Gruaz, 2013 ; Wilmet, 2016). Au Québec, l'Asso-

<sup>20</sup> Nous utiliserons le terme *orthographe ancienne* pour qualifier l'orthographe avant la réforme de 1990.

ciation québécoise des professeurs de français (AQPF) s'est prononcée en faveur de ces changements en octobre 2021 (Dumaine, 2021). Elle emboîte ainsi le pas à la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) et à l'Association belge des professeurs de français (ABPF).

## L'enseignement de l'orthographe rectifiée au Québec et ailleurs

En France, depuis 2016, et en Suisse, depuis 2021, l'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications de 1990. En Belgique, les enseignants sont invités à enseigner les graphies rénovées. Au Canada, la situation varie selon les provinces où une partie de l'enseignement se fait en français. Par exemple, en Nouvelle-Écosse, l'OR est enseignée depuis septembre 2011 alors que, au Québec, les enseignants ont le choix d'enseigner l'OA ou l'OR. Dans tous les cas, les deux orthographe restent admises lors de la correction des travaux et des examens (Association pour la nouvelle orthographe, 2016 ; Office québécois de la langue française, 2018). Dans les programmes de formation de l'école québécoise, des précisions relatives à l'OR sont parfois apportées. Entre autres, dans le programme destiné aux élèves du deuxième cycle du secondaire, on spécifie relativement à la place du tréma que : « Les dictionnaires récents attestent la tendance actuelle à déplacer le tréma de manière à marquer la voyelle qui doit être prononcée séparément (ex. *aigüe, ambigüité*) » (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), 2009 : 138). Certains changements sont ainsi nommés, mais il n'y a pas de précision sur la façon de les enseigner.

Lorsque les enseignants ont le choix, est-ce que c'est l'OA ou l'OR qui est enseignée ? Ou les deux ? Certaines études ont porté sur les connaissances, les représentations ou les opinions d'enseignants à l'égard des rectifications orthographiques (ex. Combaz-Champlaine, 2020 ; Dister & Moreau, 2012), mais peu ont porté sur les pratiques d'enseignement. Certains auteurs soulignent aussi que les données issues d'enquêtes sont manquantes pour décrire les différentes pédagogies de l'orthographe mises en œuvre à chacun des niveaux scolaires (Chiss & David, 2018). Cela dit, deux études parues dans les 10 dernières années ont été recensées.

En 2012, une enquête internationale menée par le Groupe Réforme Orthographique (RO) a interrogé 1738 enseignants (de niveaux primaire et secondaire) et futurs enseignants relativement à leurs connaissances et usages des rectifications de 1990. En ce qui concerne les usages, ce sont les enseignants belges qui déclarent enseigner en plus grand nombre selon l'OR ou les deux orthographe (66,2 %). Ils sont suivis des enseignants suisses (58,5 %) puis des enseignants québécois (52,6 %). En dernier lieu se retrouvent les enseignants français (40 %). Lorsqu'on fait la distinction entre les cinq règles dont il est question dans la recherche (traits d'union des numéraux, accent circonflexe, conjugaison des verbes en *-eler et -eter*, pluriels des noms étrangers, nombre des noms composés), au Québec, celle qui est davantage enseignée selon l'OA est la conjugaison des verbes en *-eler* et en *-eter* et celle qui tend davantage vers l'OR est la règle concernant le trait d'union des numéraux suivie de la règle relative au pluriel des noms étrangers (Groupe RO, 2012).

Plus spécifiquement au Québec, Da Rocha (2014) a interrogé 115 enseignants de français langue d'enseignement ou langue seconde (du niveau primaire à l'université) sur leurs connaissances, leurs opinions et leurs pratiques relatives aux rectifications de 1990. À l'égard des pratiques, 38,68 % des répondants déclarent enseigner selon l'OR ou les deux orthographe. Ce résultat est inférieur à celui obtenu par le Groupe RO (2012). Cela peut s'expliquer notamment par le profil des participants qui diffère. Sur les neuf règles relatives à l'OR identifiées dans l'étude de Da Rocha (2014), six sont davantage enseignées selon l'OA et trois sont davantage enseignées selon les deux orthographe (trait d'union dans les nombres, pluriel des emprunts et accent grave), ce qui rejoint certains résultats obtenus par le Groupe RO (2012). Da Rocha (2014) souligne que les enseignants sondés ne semblent pas disposés à enseigner uniquement les graphies proposées par la réforme de 1990 ; ils souhaitent en priorité une meilleure formation, des manuels à jour ainsi qu'une directive précise du gouvernement.

Bref, il semble que passer par l'enseignement des deux orthographe soit nécessaire pour évoluer vers un enseignement uniquement basé sur l'OR. Cette pratique apparaît « réconfortante » pour les enseignants.

## Conséquences pour l'élève de l'enseignement de l'orthographe rectifiée

La réforme de 1990 a contribué à simplifier l'orthographe française. Certaines règles sont maintenant davantage régulières et cohérentes (ex. le déplacement du tréma sur la lettre devant être prononcée), ce qui facilite l'explication de ces règles. Aussi, les rectifications de l'orthographe ont fait en sorte que plusieurs mots sont plus transparents (ex. : oignon, assoir, clé). Le fait que l'association entre les phonèmes et les graphèmes de ces mots soit moins opaque facilite la tâche des scripteurs débutants et de ceux plus avancés qui éprouvent des difficultés. Malheureusement, des exceptions demeurent. Prenons l'exemple de la simplification des doubles consonnes qui propose que les verbes en *-eler* et en *-eter* s'écrivent, lorsque cela est nécessaire, avec un accent grave et une consonne simple (ex. j'achète) sans que cette règle ne s'applique à quelques verbes très fréquents comme *appeler* et *jeter* sous prétexte que ceux-ci sont stabilisés dans l'usage. On doit se demander, dès lors, comment s'en sortent les élèves lorsqu'ils appliquent l'OR.

Certaines études qui se sont intéressées à l'apprentissage de l'orthographe ont apporté un éclairage sur cet aspect. C'est le cas de l'enquête (dictée de mots) de Pothier et Pothier (2016) menée auprès d'environ 1500 enfants de niveau primaire en France et au Canada, qui indique que les aspects orthographiques ayant été modifiés par la réforme de 1990 qui entraînent le plus de réussite chez les élèves sont les graphies sans accent circonflexe sur le *i* ou le *u* et le retrait du trait d'union dans certains mots (ex. plateforme). Dister et Moreau (2019), à partir de dictées soumises à 9006 élèves belges de la fin du primaire, constatent aussi que ceux qui appliquent l'OR relativement à l'accent circonflexe commettent moins d'erreurs. Elles observent par ailleurs que certains mots présentant une modification comparable reçoivent un traitement différent. Par exemple, *croutes* est utilisé dans 64,8 % des cas contre 4,6 % pour *cout*.

D'un point de vue plus global, Dister et Moreau (2019) remarquent que les formes rectifiées ne sont pas généralisées. En fait, elles sont majoritaires dans seulement 14 des 48 mots touchés par les rectifications. Enfin, ces deux auteures soulignent que les élèves pratiquent le panachage, ce qui signifie qu'ils ont recours à l'OA et à l'OR. En fait, une minorité d'élèves seulement n'utilise que l'OA ou que l'OR.

### Discussion

Plus de 30 ans après la réforme, il semble que la période de transition soit encore en cours. En effet, l'OA cohabite avec l'OR pour, éventuellement, permettre à cette dernière de prendre la place. Malheureusement, au cours de cette période, deux types de variations graphiques s'installent dans la conscience des scripteurs francophones, ce qui peut s'avérer complexe et pourrait entraîner des conséquences sur leur apprentissage (Matthey, 2019 ; Puchovská, 2020).

Mais pourquoi la progression vers l'OR prend-elle autant de temps ? Comme les deux systèmes de graphies sont acceptés sans sanction, les enseignants conservent leurs pratiques sans nécessairement les ajuster à l'OR et les éditeurs n'ont pas de raison de se précipiter pour modifier leurs publications à la faveur de l'OR. Tant que des directives claires quant au passage de l'OA à l'OR ne seront pas données par les ministères de l'Éducation, au Québec notamment, et qu'on ne renforcera pas l'accompagnement des enseignants pour s'assurer qu'ils soient au fait des rectifications et de la façon de les aborder avec les élèves, nous continuerons de cheminer lentement.

Des avancées scientifiques sont aussi nécessaires pour soutenir cette transition afin de mieux connaître la situation et de prendre des décisions qui favoriseront la réussite des élèves. À notre connaissance, il existe peu d'études empiriques s'étant intéressées à l'enseignement de l'OA et/ou de l'OR et à l'influence de l'une ou de l'autre modalité sur les apprentissages des élèves. Il serait donc nécessaire de réaliser des recherches à ce sujet et de faire une distinction selon différents contextes spécifiques : enseignement de l'OA, enseignement de l'OR, combinaison des deux (certaines règles ou principes sont enseignés selon l'OA et d'autres selon l'OR), double enseignement (pour une même règle ou un même principe l'OA et l'OR sont enseignés). Puisque dans différents pays (ou provinces) les deux orthographe peuvent être abordées, il serait opportun de documenter la situation. Sachant que les pratiques prennent toujours du temps à se transformer, cela vaut aussi pour les endroits où l'OR est la référence depuis peu.

Conti et De Pietro (2019) soulignent que pour tendre vers une didactique de l'orthographe qui prend en compte les rectifications, il serait souhaitable que cet objet soit abordé autrement dans les classes. Une telle recherche permettrait de faire ressortir les pratiques les plus prometteuses, selon différents contextes, ce qui serait susceptible de guider les enseignants dans leurs choix pédagogiques et de les soutenir dans leurs pratiques lors de l'enseignement de l'orthographe.

## Conclusion

Dans le cadre de cet article, la norme a été abordée sous l'angle de l'orthographe, à savoir l'OA et l'OR. À la lumière de ce qui est exposé, on constate, à la fois chez les enseignants et chez les élèves, qu'un changement d'une norme vers une autre s'opère lentement, ce qui peut entraîner des conséquences positives ou négatives. Dans certains pays (ou provinces), l'OR est maintenant la référence. Cette prescription contribue certainement à activer la transition de l'OA vers l'OR. Néanmoins, afin d'accélérer cette transition, ne devrait-on pas considérer seulement l'OR lors de la correction des travaux et des examens ? Une chose est certaine, avant qu'une telle mesure soit prescrite, il faudrait s'assurer que les futurs enseignants et que ceux en place soient bien formés relativement à l'OR et à son enseignement. Par ailleurs, puisque dans la plupart des écoles se manifestent des différences de conceptions et de pratiques individuelles concernant l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, la question de la norme (OA et OR) devrait être discutée : dans des moments de rencontres, assis à une même table, tous les acteurs impliqués devraient s'efforcer de développer une compréhension commune de cette norme orthographique et de la façon de favoriser son enseignement et son apprentissage.

Enfin, est-ce que la cohabitation de l'OA et de l'OR peut perdurer dans le temps ? Pour différentes raisons évoquées dans cet article, la présence des deux normes semble nécessaire pour favoriser le passage de l'une vers l'autre. Toutefois, à long terme, une nouvelle norme considérant à la fois des règles ou principes appartenant à l'OA et à l'OR pourrait-elle s'établir ? Celle-ci pourrait-elle devenir la norme de référence pour une génération ? Afin d'éviter qu'une troisième norme s'installe chez les élèves, il serait éventuellement souhaitable, à notre avis, de se rendre à une application unique de l'OR.

## Références bibliographiques

- Association pour la nouvelle orthographe. (2016). *La nouvelle orthographe et l'enseignement*. <http://www.orthographe-recommandee.info/enseignement/index.htm>.
- Chervel, André (2008). *L'orthographe en crise à l'école*. Paris : Retz.
- Chiss, Jean-Louis & David, Jacques (2018). *Didactique du français : enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Malakoff : Armand Colin.
- Combaz-Champlaine, Catherine (2020). Les rectifications orthographiques de 1990 comme révélateur du rapport des enseignants à l'orthographe. *Glottopol*, 33, 43-56.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2021). *Le petit livre d'OR : principes de l'orthographe rectifiée (OR) de 1990 et sensibilisation au langage épiciène*. Neuchâtel : CIIP. [https://www.ciip.ch/files/199/Comm\\_Presse\\_CIIP\\_Evolang/02\\_Petit-livre-d-OR.pdf](https://www.ciip.ch/files/199/Comm_Presse_CIIP_Evolang/02_Petit-livre-d-OR.pdf).
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF). (1990). Les rectifications de l'orthographe. *Journal officiel de la République française*, 100. [https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf).
- Contant, Chantal (2009). *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*. Montréal : De Champlain S.F.
- Conti, Virginie & De Pietro, Jean-François (2019). Vers une orthographe au service des élèves. *Forumlecture.ch*, 3 (23 p.).

- Da Rocha, Karina Da Silva (2014). *Rectifications orthographiques françaises de 1990 : connaissance, opinion et pratiques d'enseignants de français*. Montréal : Université du Québec. <https://archipel.uqam.ca/6407/1/M13314.pdf>.
- Dister, Anne & Moreau, Marie-Louise (2012). L'orthographe du français : ce qu'en pensent les formateurs et les futurs formateurs. *SHS web of conferences (3<sup>e</sup> Congrès mondial de linguistique française, Lyon, France, 4-7 juillet 2012)*, 1, 2083-2100. [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2012/01/shsconf\\_cmlf12\\_000192/shsconf\\_cmlf12\\_000192.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2012/01/shsconf_cmlf12_000192/shsconf_cmlf12_000192.html)
- Dister, Anne & Moreau, Marie-Louise (2019). Les tribulations d'une réforme dans un championnat d'orthographe : comment des élèves en fin de scolarité primaire ont intégré les rectifications de 1990. *Le français moderne*, 2, 281-295.
- Dumaine, Antoine (2021). *L'AQPF est en faveur de la réforme des règles d'accord du participe passé*. St-Boniface : Association québécoise des professeurs de français (AQFP). <https://drive.google.com/file/d/1VgyFWHwnmaMdVJIU1UeYbNH27SpSvO6L/view?fbclid=IwAR2w-9wVIHlhMYun-9H4ijePif0QpzwrrpPuwy1Ql9QfozMCD-E9aSz39QOE>.
- Dupriez, Dominique (2018, 3<sup>e</sup> éd.). *La nouvelle orthographe en pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Groupe RO. (2012). Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990 : état des connaissances et des usages en 2010. *Glottopol*, 19, 130-148.
- Gruaz, Claude (2013, 2<sup>e</sup> éd.). *L'accord du participe passé*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Matthey, Marinette (2019). Variation orthographique : réflexion sur un oxymore. *Forumlecture.ch*, 3 (11 p.). [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/681/2019\\_3\\_fr\\_matthey.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/681/2019_3_fr_matthey.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS.
- Office québécois de la langue française. (2018). *Recommandations générales liées aux rectifications de l'orthographe*. Banque de dépannage linguistique. [https://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit\\_bdl.asp?id=3275#:~:text=Les%20graphies%20rectifi%C3%A9es%20sont%20%C3%A9galement,titre%20que%20les%20anciennes%20graphies.&text=L'enseignement%20de%20l'orthographe%20rectifi%C3%A9,est%20obligatoire%20depuis%20septembre%202011](https://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3275#:~:text=Les%20graphies%20rectifi%C3%A9es%20sont%20%C3%A9galement,titre%20que%20les%20anciennes%20graphies.&text=L'enseignement%20de%20l'orthographe%20rectifi%C3%A9,est%20obligatoire%20depuis%20septembre%202011).
- Pothier, Béatrice & Pothier, Philippe (2016). *L'orthographe rectifiée à l'école : quels impacts sur les apprentissages ?* Paris : Retz.
- Puchovská, Zuzana (2020). L'attitude et la pratique des locuteurs francophones face à la nouvelle orthographe : la résistance de la double consonne dans la conjugaison des verbes en -eler et -eter. *Cahiers de praxématique*, 74, 1-20.
- Rondal, Jean-Adolphe & Broonen, Jean-Paul (2021). *Une réforme radicale de l'orthographe française ? Pourquoi oui ? Comment ? Pourquoi non ?* Bruxelles : Mardaga.
- Wilmet, Marc (2015). *Petite histoire de l'orthographe française*. Paris : Le Livre de Poche.
- Wilmet, Marc (2016). *Positions et propositions : la réforme du participe passé, les rectifications orthographiques, l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Conseil international de la langue française. <https://fr.calameo.com/read/000903947483570fbc463>.

# LA TERMINOLOGIE GRAMMATICALE EN FORMATION : ENTRE SAVOIR ET NORME

Virginie Degoumois (Haute école pédagogique de Vaud)  
et Florence Épars (Haute école pédagogique de Vaud)

Cette contribution est une réflexion didactique qui fait suite aux résultats d'une évaluation diagnostique soumise en 2021 à plus de 300 étudiant·e·s au début de leur 2<sup>e</sup> année de la formation pour le Bachelor en enseignement primaire (élèves de 4 à 12 ans) à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Le module impliqué concerne le fonctionnement de la langue : grammaire, lexique et orthographe. Le volet grammaire de ce module aborde notamment la grammaire de phrase, la grammaire de texte et la conjugaison. Outre la compréhension des objets étudiés, il y est exigé une utilisation commune du métalangage nécessaire à la description de ces objets. L'évaluation évoquée ici portait sur les savoirs grammaticaux des étudiant·e·s<sup>21</sup>. Conçue tout d'abord dans un but d'autoformation, elle a également été prise en compte pour l'amélioration de la formation et nos premières observations se sont focalisées sur la maîtrise du métalangage grammatical.

Avant de considérer le métalangage en tant qu'élément normatif lié à un cadre prescriptif, il est nécessaire de revenir notamment sur son origine et sa justification théorique. L'exemple de la terminologie grammaticale est intéressant, car il s'agit plutôt d'un domaine de réflexion de nature scientifique, c'est-à-dire se basant sur des savoirs linguistiques éprouvés, mais l'intégration d'un métalangage au sein d'un cadre prescriptif – lié à la formation et au contexte scolaire – opère un basculement qui tend à lui donner un statut conventionnel, une valeur normative.

La terminologie grammaticale qui prévaut aujourd'hui dans l'école romande s'est développée au cours de son histoire à partir de sources plurielles. D'un point de vue linguistique, les modèles théoriques qui l'ont nourrie ont été multiples : distributionnalisme, grammaire générative, pragmatique, interactionnisme, etc. D'un point de vue culturel, les diverses traditions grammaticales francophones, parfois conservatrices, colorent encore des pratiques terminologiques qu'on peut rencontrer dans certaines classes et certains manuels. Finalement, d'un point de vue didactique, cette diversité référentielle se retrouve disséminée, entre autres, au sein du cadre prescriptif (en l'occurrence le Plan d'études romand, désormais PER<sup>22</sup>) des manuels, de la formation des enseignant·e·s, mais également au travers de pratiques sur le terrain potentiellement hétérogènes.

Le métalangage scolaire a été modifié au fil du temps, afin de suivre les savoirs scientifiques eux-mêmes en constante évolution et de prendre en compte les savoirs, plus ou moins novateurs, développés par la recherche. Par exemple, la grammaire rénovée reprend certains principes des grammaires structurale et générative pour décrire le caractère de dépendance syntaxique de ce qui constitue le complément de verbe. La terminologie employée est modifiée pour éviter les critères sémantiques (Bulea Bronckart, 2015) : le complément d'objet direct (COD) devient alors le complément de verbe direct (CVD). On le voit, utiliser le terme CVD revient non seulement à adhérer à une conception scientifique – censée fonder la compréhension du phénomène en jeu – mais à définir une norme terminologique en vue de l'enseignement.

Pour la formation en grammaire à la HEP Vaud, nous sommes tenu·e·s de suivre le cadre prescriptif du PER, lui-même issu d'une volonté d'harmoniser l'enseignement de la grammaire en Suisse romande. Mais ce cadre constitue dès lors, de fait, une norme...

Notre évaluation diagnostique a ainsi été pensée d'une part pour évaluer les savoirs des étudiant·e·s au sujet des concepts grammaticaux de base, d'autre part pour vérifier leur maîtrise de la terminologie de la grammaire rénovée. Nous aimerions dès lors, dans le cadre de cet article, faire part de quelques-unes de nos observations en lien avec les questions suivantes :

<sup>21</sup> Il s'agit ici des savoirs de base attendus pour enseigner la grammaire au sens large.

<sup>22</sup> <https://www.plandetudes.ch/per> ; CIIP, 2010.

1. Dans quelle mesure les étudiant-e-s maîtrisent-ils/elles le métalangage de la grammaire rénovée avant d'entamer le module de formation consacré au fonctionnement de la langue ?
2. Si la terminologie n'est pas maîtrisée, faut-il y voir un simple problème d'étiquetage – autrement dit de « norme terminologique » – ou est-ce la trace d'une mauvaise compréhension du système de la langue ?
3. Plus largement, dans quelle mesure un savoir scientifique, ici la terminologie grammaticale, doit-il revêtir un caractère normatif en formation et quels enjeux en découlent ?

## Le contexte suisse romand de la formation

Dès les années 70, la rénovation de l'enseignement grammatical a fortement impacté la didactique de la grammaire et notamment son appareillage terminologique. Plusieurs didacticien-ne-s se sont penché-e-s sur la question de cet enseignement et plus particulièrement sur ses aspects terminologiques (Béguelin *et al.*, 1999 ; Conti & De Pietro, 2006 ; De Pietro *et al.*, 2010 ; De Pietro, 2014). Il s'agissait de proposer un cadre terminologique romand commun, tout en prônant une simplification et un allègement (Conti & De Pietro, 2006). Dans les classes et en formation, cette entreprise d'harmonisation, déjà complexe vu la diversité des cadres de référence, a été rendue plus compliquée encore par le choix de manuels exogènes (français en l'occurrence), qui ont demandé un énorme travail d'adaptation (Panchout-Dubois & Tardin, 2010).

C'est toujours dans cette conjoncture peu optimale que se trouve actuellement la formation initiale en didactique de la grammaire : une tension constante entre la norme terminologique issue du cadre prescriptif (PER) et celles des moyens d'enseignement hétéroclites en vigueur, pour ne citer que ces deux variables.

Dans le cadre du module concerné par notre étude, la terminologie grammaticale est strictement harmonisée avec celle du PER, afin d'assurer une cohérence entre la formation et le terrain. Cependant, que faire lorsque le cadre prescriptif lui-même maintient plusieurs incohérences terminologiques ? Prenons rapidement l'exemple de la fonction *Sujet* : désignée de cette manière dans le PER au cycle 2 (8 à 12 ans), nous la trouvons déjà, de manière ponctuelle, au cycle 1 (4 à 8 ans) sous la dénomination GNS (groupe nominal sujet) – terme qui implique une confusion entre classe et fonction (voir Chartrand, 2012). Autre exemple : la fonction *Prédicat* consiste également en une forme de bricolage didactique pour les formateurs et les formatrices, puisqu'elle n'apparaît comme telle qu'au cycle 3 (12 à 15 ans), alors qu'aux cycles 1 et 2 elle apparaît sous le terme de GV (Groupe Verbal) qui ne désigne évidemment pas une fonction<sup>23</sup>.

Le PER a ainsi le statut d'une norme prescriptive tout en étant également l'objet de critiques fondées didactiquement et linguistiquement, puisqu'il n'est pas en adéquation parfaite avec le savoir scientifique qu'il est censé représenter.

## Contexte des données analysées

Au début du module de l'année 2020-2021, un test diagnostique initial a donc été proposé aux 311 étudiant-e-s de 2<sup>e</sup> année, afin d'avoir un état des lieux de leur niveau de maîtrise des concepts de base en grammaire et d'adapter le contenu de l'enseignement. Ce test a porté notamment sur des questions en lien avec la grammaire de phrase : l'identification des classes grammaticales et des fonctions syntaxiques, l'identification d'éléments de conjugaison (repérage de l'infinitif, temps, modes, voix) ; la grammaire de texte était abordée par des questions sur les organisateurs textuels et les reprises anaphoriques.

Parmi les données recueillies, nous en avons choisi quelques-unes qui nous semblent présenter un intérêt particulier pour notre propos. Précisons que nous procédons de manière heuristique et que ce test n'a pas été initialement élaboré à des fins de recherche.

<sup>23</sup> Nous ne reviendrons pas ici sur la légitimité didactique, largement démontrée de cette fonction (Conti & De Pietro, 2006 ; Chartrand, Lord & Gauvin., 2010 ; De Pietro *et al.*, 2010 ; Panchout-Dubois & Tardin, 2010 ; De Pietro 2014).

## Résultats du test

Nous aimerions nous focaliser en particulier sur trois fonctions que les étudiant-e-s devaient identifier : le sujet, le prédicat et le complément de verbe direct (CVD).

Voici la consigne donnée aux étudiant-e-s et une partie des phrases qui leur ont été soumises :

**Dans les phrases suivantes, identifiez les fonctions syntaxiques des mots ou groupes de mots soulignés :**  
**Exemple :** *Marie mange du pain* → Marie = Sujet (de la phrase)

1. Chaque midi, je mange chez ma grand-mère des menus incroyables.
2. La petite fille qui habite la ferme a mangé tous les œufs du panier.
3. La petite fille qui habite la ferme a mangé tous les œufs du panier.
4. Il a pris les miens pour aller travailler.

Les résultats obtenus sont présentés et discutés ci-après pour chaque fonction.

### La fonction *Sujet*

Cette fonction est celle qui est la mieux maîtrisée par la cohorte représentée. Il faut cependant noter un biais de taille dans les résultats, puisque la consigne de l'exercice donnait explicitement le terme « sujet » pour exemplifier un groupe nominal remplissant cette fonction.

	Sujet	GS/GNS	GN	autre	vide
<i>La petite fille qui habite la ferme</i>	80%	4.2%	4%	8.9%	2.9%

RÉSULTATS CONCERNANT LA RECONNAISSANCE DE LA FONCTION *SUJET* (N = 311)

La case grisée correspond à la réponse attendue. Le pourcentage indique la proportion d'étudiant-e-s ayant donné l'une ou l'autre réponse. Nous aimerions principalement relever ici l'utilisation de la dénomination « GNS » (Groupe nominal sujet), qui est une contraction de la formulation « Groupe nominal ayant pour fonction d'être sujet »<sup>24</sup>. Comme nous l'avons déjà souligné, ce raccourci terminologique, présent dans le PER, désactive la distinction entre classe et fonction et il ne nous est dès lors pas possible de savoir si cette distinction est maîtrisée par les étudiant-e-s. Or, c'est la compréhension même du système grammatical qui semble ici directement en lien avec la terminologie employée, puisque utiliser GNS laisse à penser que tout sujet est incarné par un groupe nominal et/ou qu'un GN remplit nécessairement la fonction de sujet. Nous observons d'ailleurs, dans le cadre de nos formations, une grande difficulté de la part des étudiant-e-s à identifier un sujet lorsqu'il est constitué d'un groupe verbal comme dans l'énoncé « Manger des fruits est recommandé par les nutritionnistes ». Pour avoir accès au niveau de compréhension syntaxique de nos sondé-e-s, il aurait donc fallu leur proposer un énoncé ayant pour constituant, en fonction de sujet, un groupe verbal : la terminologie qu'ils auraient alors employée pour désigner la fonction sujet nous aurait permis de déceler une éventuelle mécompréhension de la distinction entre classe et fonction.

On voit ici que la terminologie utilisée dans le PER ne doit pas être considérée comme une simple convention, mais qu'elle doit incarner un savoir indispensable à la bonne compréhension du système global. Or, du fait de sa présence dans le PER, la désignation GNS – qui est pourtant objet de critiques fondées didactiquement et linguistiquement – acquiert un caractère prescriptif. Que faire, par conséquent, lorsque le prescrit, qui tend à rendre ces désignations grammaticales normatives, n'est pas cohérent sur le plan des savoirs scientifiques ?...

<sup>24</sup> Les réponses classées dans la catégorie « autre » présentent un joyeux pêle-mêle de presque toutes les fonctions syntaxiques existantes !

## La fonction *Complément de verbe direct*

Cette fonction a pu être évaluée par deux énoncés très différents dans lesquels le CVD est réalisé soit par un groupe nominal (des menus incroyables), soit par un groupe pronominal (les miens). Rappelons que les cases grisées représentent les réponses attendues.

	CVD	COD	CV	SV	autre	vide
<i>des menus incroyables</i>	33.4%	21.2%	19.3%	1.6%	21.4%	3.1%
<i>les miens</i>	31.2%	21.8%	18.9%	1.3%	15.5%	11.3%

RÉSULTATS CONCERNANT LA RECONNAISSANCE DE LA FONCTION *COMPLÉMENT DE VERBE DIRECT* (N = 311)

On observe que la grande majorité des réponses s'est concentrée sur les dénominations CVD, COD et CV. Les autres réponses se répartissaient entre d'autres fonctions (par ex. « complément de phrase », « COI » ou « attribut du COD ») ou des désignations de classes (GN).

Selon la terminologie utilisée dans le PER, qui constitue, répétons-le, la base de référence de la formation, nous attendions l'usage de la dénomination CVD. Les étudiant-e-s qui ont utilisé le terme CV manquent un peu de précision mais sont également en adéquation avec le PER. Que faire avec la dénomination COD, issue de la grammaire traditionnelle et encore largement utilisée ? On ne peut raisonnablement considérer que les étudiant-e-s n'ont pas compris à quelle fonction ils avaient affaire. Parler de CVD ou de COD désigne la même réalité syntaxique et dans les deux cas le régime verbal transitif doit être repéré. Nous sommes d'abord confrontées ici à une différence d'étiquetage, qui reflète des conceptions théoriques pouvant par la suite devenir des normes de désignation grammaticale concurrentes (grammaire traditionnelle VS grammaire rénovée). Cette différence autorise une « passerelle » facile à franchir : le CVD = le COD. Cela dit, elle n'est pas anodine, car la grammaire rénovée prône un choix terminologique se basant sur des propriétés morphologiques et syntaxiques et non plus sémantiques des classes grammaticales : ce qui devient finalement la norme terminologique adoptée dans le contexte scolaire a aussi pour vocation de rendre meilleure la compréhension de ce qu'elle désigne.

En formation, il est facile de rectifier l'usage erroné d'une terminologie lorsqu'elle ne semble pas refléter un problème de compréhension du système syntaxique. Si la norme à laquelle nous nous attachons – celle de la grammaire rénovée sur laquelle s'appuie le PER – prescrit l'utilisation du terme CVD, nous pouvons plus facilement exiger de nos étudiant-e-s l'utilisation de cette terminologie, afin d'assurer une harmonisation des pratiques sur le terrain. Cette exigence « normative » ne doit néanmoins pas masquer les raisons d'un tel choix : faire prendre conscience aux étudiant-e-s que la norme terminologique est en lien avec des savoirs scientifiques en évolution est un gage de meilleure intégration de cette terminologie... et l'espoir d'un enseignement plus opératoire.

## La fonction *Prédicat*

Cette fonction est celle qui a posé le plus de problèmes, puisque seuls 10.6 % des étudiant-e-s l'ont nommée « prédicat » (terme attendu).

	Prédicat	GV	Verbe + COD/CVD/SV	autre	vide
<i>a mangé tous les œufs du panier</i>	10.6%	44%	11.9%	24.2%	9.3%

RÉSULTATS CONCERNANT LA RECONNAISSANCE DE LA FONCTION *PRÉDICAT* (N = 311)

Comme évoqué plus haut, le terme « prédicat » n'a pas été, jusqu'à aujourd'hui<sup>25</sup>, introduit aux cycles 1 et 2 dans le PER. L'utilisation pour cette fonction de la dénomination « groupe verbal » montre que l'évolution de la connaissance dans la description du fonctionnement de la langue n'a, dans un premier temps, pas été prise en compte par les prescripteurs du PER aux cycles 1 et 2. Or, ne pas distinguer les

<sup>25</sup> Le PER est sur le point d'être modifié pour corriger cette confusion entre classe et fonction. Le terme « prédicat » sera utilisé pour les cycles 1 et 2 également.

dénominations « GV » et « prédicat » n'est pas uniquement une question d'étiquetage : cela induit une mauvaise compréhension du système des fonctions de base de la phrase et des classes, diverses, susceptibles de les réaliser. Tout GV ne joue pas nécessairement le rôle de prédicat. La terminologie ici liée au prescrit n'est donc pas en accord avec le cadre théorique de référence et, par conséquent, soulève de véritables difficultés chez les formateurs et formatrices, notamment en termes de posture – difficultés qui risquent fort de se répercuter sur les étudiant·e·s. Non seulement on peut postuler que la notion de « prédicat » ne leur a pas été enseignée à l'école (ou qu'en tout cas ils ne l'ont pas retenue), mais on peut également supposer que leur expérience dans les classes et leur recours au PER a renforcé la confusion entre la classe et la fonction. Ainsi, la réponse « groupe verbal » remporte la palme avec 44 % de la cohorte<sup>26</sup>. Cette réponse ne nous permet en fait pas de vérifier si les étudiant·e·s ont plutôt en tête la classe ou la fonction, mais elle nous autorise à penser que la distinction entre classe et fonction, lorsqu'on parle du groupe verbal, n'est guère perçue et potentiellement non maîtrisée pour le repérage des constituants obligatoires de la phrase.

## Conclusion

Au cours de nos réflexions, nous avons pris pleinement conscience du caractère à la fois conventionnel et normatif qu'acquiert une terminologie grammaticale – censée pourtant être fondée scientifiquement et didactiquement – lorsqu'elle est intégrée au sein d'un cadre prescriptif (en l'occurrence le PER). Une fois installées dans ce prescrit, les désignations grammaticales, issues plus ou moins adéquatement de savoirs scientifiques, sont dotées nécessairement/inévitablement d'un caractère normatif, relayé par les personnes en charge de la formation et les enseignant·e·s. Idéalement, la norme terminologique scolaire devrait par conséquent correspondre à une transposition didactique rigoureuse de l'état des savoirs du cadre théorique de référence. La situation peut en revanche devenir problématique lorsque l'outil prescriptif présente des incohérences ou, pour le moins, des imprécisions, dans son utilisation et sa transposition des connaissances de référence.

Ce que nous disent les exemples et les résultats analysés dans cette contribution implique différents enjeux de formation à la HEP Vaud en didactique de la grammaire.

Nous percevons en effet une diversité terminologique importante chez les étudiant·e·s, potentiellement liée aux différents cadres théoriques en présence : termes de la grammaire traditionnelle intégrés durant leur propre parcours scolaire ou utilisés par les moyens d'enseignements en classe, termes issus de la grammaire rénovée, voire termes découverts lors d'enseignements universitaires en linguistique. Si les étudiant·e·s démontrent une identification correcte du phénomène grammatical pointé, mais que l'étiquetage terminologique est variable (par exemple, l'utilisation du terme COD pour identifier un CVD), l'objectif de formation reste accessible. En effet, cette dernière peut prendre en charge la mise en place de « passerelles terminologiques » (Elalouf, 2010) entre termes et concepts pour uniformiser les différentes désignations en vigueur. La diversité du métalangage ne semble pas impacter, ici, la compréhension du fonctionnement de la langue. L'enjeu est alors de montrer aux étudiant·e·s que la « norme terminologique » liée à la grammaire rénovée du fait de son inscription dans un cadre prescriptif découle d'une meilleure description scientifique de la langue.

Mais, dans d'autres cas, lorsque la terminologie n'est pas maîtrisée, il est difficile de savoir s'il s'agit d'un simple problème d'étiquetage ou de la trace d'une mauvaise compréhension du système de la langue. Lorsque le cadre prescriptif qui détermine la norme terminologique s'écarte des savoirs scientifiques de référence, les incohérences ainsi produites risquent en fait d'accentuer encore les problèmes de compréhension des étudiant·e·s. Ici, l'enjeu de formation est de taille et pose la question du rapport des formateurs et formatrices avec le cadre prescriptif – un rapport qui se doit d'être à la fois respectueux de son bien-fondé, mais également critique lorsqu'il présente certaines incohérences.

Si l'exercice critique avec les étudiant·e·s permet de remettre en perspective la norme terminologique avec les savoirs scientifiques – ce qui est une excellente manière de toucher à une compréhension fine

<sup>26</sup> Les dénominations « autres » sont très dispersées et mentionnent notamment des fonctions (COD/CVD, CP, attribut du sujet) ou des classes (GN, G Adj, G Prép) et même le « groupe gris ».

du cadre théorique et des savoirs sous-jacents –, cet objectif est en revanche extrêmement ambitieux vu le temps de formation réduit consacré à la didactique de la grammaire.

Au final, ces quelques réflexions issues de notre test nous ont surtout rappelé, d'une part, qu'un savoir scientifique revêt inévitablement un caractère normatif dès lors qu'il intègre un cadre de formation (et d'enseignement) prescriptif, d'autre part, qu'il est important que la terminologie utilisée soit scientifiquement et didactiquement fondée, afin d'éviter qu'elle ne devienne purement conventionnelle, peu opératoire, mais néanmoins normative...

## Références bibliographiques

- Béguelin, Marie-José, de Pietro, Jean-François & Näf, Anton [éds] (1999). La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques. *Tranel*, 31.
- Bulea Bronckart, Ecaterina (2015). *Didactique de la grammaire. Une introduction illustrée* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Chartrand, Suzanne (2012). Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *Correspondance*, 17(2), 20-21.
- Chartrand, Suzanne, Lord, Marie-Andrée & Gauvin, Isabelle (2010). La terminologie grammaticale pour l'enseignement du français langue première au Québec : état des travaux de l'équipe québécoise de l'AIRDF. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 42-49.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch>
- De Pietro, Jean-François (2014). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues?. *Babylonia*, 2, 41-46.
- Conti, Virginie & de Pietro, Jean-François (2006). *Propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP (Rapport GREF).
- De Pietro, Jean-François, Cherpillod Robinson, Annie, Erard, Serge, Jeanneret, Thérèse, Panchout-Dubois, Martine & Tardin, Christian (2010). L'enseignement grammatical en Suisse francophone : un état des lieux et des questions. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 7-17.
- Elalouf, Marie-Laure (2010). La terminologie grammaticale française au crible de quelques malentendus. Pour un traitement didactique. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 34-42.
- Panchout-Dubois, Martine & Tardin, Christian (2010). Quelle compatibilité entre les traditions grammaticales des différents pays francophones ? : l'exemple de l'adaptation de moyens d'enseignement français en Suisse romande. *La Lettre de l'AIRDF*, 45-46, 53-58.

## POLYPHONIE, NORMES INTERPRÉTATIVES ET DINDE DE THANKSGIVING<sup>27</sup>

Raphaël Baroni (Université de Lausanne)

### Qui parle ainsi ?

Si l'on se fonde sur les discours des didacticiens de la littérature qui défendent avec vigueur les droits du sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004), on pourrait supposer que la pratique de la lecture littéraire en contexte scolaire a beaucoup évolué au cours des dernières décennies, les élèves étant davantage

<sup>27</sup> Cet article est lié au projet « Pour une théorie du récit au service de l'enseignement » financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (projet n° 100019\_197612).

encouragés à formuler des interprétations personnelles, des appréciations ou des jugements esthétiques, sans être a priori canalisés par une approche des textes où une interprétation prévaudrait sur d'autres possibles. Mais cet idéal d'une approche ouverte à la diversité des sujets lecteurs (Sauvaire, 2015) est-il véritablement pratiqué dans les classes et est-il seulement praticable ? La classe peut en effet apparaître comme un lieu de socialisation des lectures, qui conduit à canaliser ces dernières en fonction de normes, conscientes ou inconscientes, qui se sédimentent en pratiques par un travail disciplinaire (Ronveaux & Schneuwly, 2018). La question se pose alors de savoir si certaines de ces normes ne conduisent pas à réduire le champ des possibles et si l'on peut envisager des approches plus fécondes, qui permettraient d'élargir le champ des virtualités interprétatives sans se perdre dans une approche purement intuitive ou idiosyncrasique des textes.

Une manière d'envisager le problème consiste à interroger l'arrière-plan théorique sous-tendant certains rapports au texte pour en questionner les angles morts. Parmi ces approches qui ont la vie dure et risquent de se figer en idéologie, la doctrine de la mort de l'auteur me semble devoir être réinterrogée en priorité. Ainsi que le montre l'histoire de la lecture littéraire, pour émanciper le sujet lecteur, il a fallu d'abord le libérer du joug que faisaient peser sur lui les intentions supposées de l'écrivain (cf. Dufays, Gemenne & Ledur, 2015 : 63-75). Toutefois, cette liberté chèrement acquise porte en elle le risque de négliger l'importance des dynamiques interprétatives fondées sur la polyphonie textuelle, lesquelles peuvent difficilement faire l'économie d'une quête des origines. Quand on se pose la question des voix que l'on entend dans un texte, Barthes suggère cependant que la pluralité des réponses possibles conduit à une impasse :

Qui parle ainsi ? Est-ce le héros de la nouvelle, intéressé à ignorer le castrat qui se cache sous la femme ? Est-ce l'individu Balzac, pourvu par son expérience personnelle d'une philosophie de la femme ? Est-ce l'auteur Balzac, professant des idées « littéraires » sur la féminité ? Est-ce la sagesse universelle ? La psychologie romantique ? Il sera à tout jamais impossible de le savoir, pour la bonne raison que l'écriture est destruction de toute voix, de toute origine. (1983 : 63)

Pourtant, face à cette pluralité irréductible des voix, est-il inévitable et productif de conclure que l'écriture neutraliserait toute identité, qu'elle serait « destruction de toute voix, de toute origine ». Ne vaudrait-il pas mieux admettre que relier un énoncé à une intentionnalité est un processus inhérent à tout acte de compréhension et que la pluralité des voix audibles au sein d'un récit est inséparable de la richesse des lectures, le caractère parfois conflictuel ou discordant de ce concert de voix expliquant en partie l'existence de désaccords interprétatifs.

Si l'on poursuit cet idéal d'une lecture plurielle, a-t-on bien mesuré le danger qu'il y aurait à rabâcher aux élèves que la voix de l'auteur ne devrait jamais être confondue avec celle de ses narrateurs ou de ses personnages ? Comme l'affirmait Bakhtine, il ne s'agit pas de conclure que l'auteur serait inaudible, mais d'envisager la possibilité que certains personnages acquièrent une autonomie vis-à-vis de son autorité, de sorte que le texte devient polyphonique, tout en ajoutant que les écrivains sont déjà travaillés par le dialogisme de leurs propres discours, par cette hétérogénéité constitutive dont découle le constat que nous *sommes parlés* autant que nous parlons (Authier-Revuz, 1984 : 99).

La dynamique interprétative qui autorise ces lectures plurielles se conçoit mieux si on l'aborde à la manière d'une fouille archéologique visant à dégager différentes strates énonciatives, comme un feuilleté de voix entremêlées. Ainsi que l'explique Bal, si l'on prend au sérieux l'idée que les récits sont des discours, il devient alors nécessaire de mener une enquête en vue de définir les responsabilités des actes de langage qu'on y trouve :

La question « qui » n'est pas seulement une personnification, sans doute problématique, d'un aspect textuel, mais aussi un début d'enquête, une question *whodunnit*, qui a commis ce crime, qui indique que s'il y a paroles qui portent, qui *font acte* comme nous l'a appris la théorie des actes du langage, il y a responsabilité pour ces actes. (2001 : 9-10)

Dans ce court article, je n'ai pas la prétention d'offrir un cadre théorique suffisamment élaboré pour fournir la base d'un travail scolaire sur la polyphonie des récits de fiction. Ce que j'aimerais suggérer, en revanche, c'est qu'une « critique polyphonique » (cf. Baroni, 2022) permet d'éclairer les valeurs éthiques, esthétiques et aléthiques des récits de fiction. Je fais par ailleurs l'hypothèse qu'une telle approche est praticable aux différents degrés de l'école obligatoire et post-obligatoire, pour autant que

l'on adapte ses modalités, de sorte qu'une disciplinarisation d'une approche pluralisante et argumentée des textes devienne enseignable. À un niveau élémentaire, il suffirait de poser la question suivante : qui s'exprime ici ? Qui est vraiment responsable de ce discours ? Qui d'autre pourrait dire cela ? Même une formalisation aussi complexe que la terminologie proposée par Ducrot (1984), qui peut devenir un outil intéressant pour prendre conscience des mécanismes de la polyphonie, est potentiellement enseignable dans les degrés supérieurs, pour autant que l'on adopte une approche appropriée.

Ainsi que le suggèrent les travaux de Laugier (2019) et Goudmand (2016 ; 2021), les études des discours produits par les fans de séries télévisées soulignent la richesse et la complexité des postures interprétatives adoptées par ces publics, qui naviguent habilement entre immersion et distanciation, entre considérations internes et jugements sur le contexte de production. La deuxième partie de cet article consiste dès lors à proposer l'interprétation d'une courte scène tirée de l'une des séries les plus populaires de l'histoire de la télévision, pour montrer comment la lecture stratifiée d'une représentation télévisuelle est susceptible d'éclairer les mécanismes de la polyphonie. En m'attachant à décrire le potentiel didactique d'un objet qui relève davantage du champ de la culture populaire que des corpus écrits réputés littéraires, je voudrais suggérer aussi la possibilité d'un transfert de compétences s'appuyant sur les pratiques spectatorielles pour enrichir la pratique de la lecture scolaire, tout en montrant en retour la pertinence de cette dernière pour offrir un espace d'élaboration critique renforçant l'autonomie des apprenants.

## Elle t'a mis les mots dans la bouche

Dans la scène inaugurale de l'épisode 8 de la dernière saison de *Friends*, Monica et Chandler entrent dans leur bar favori, le *Central Perk*, et font une annonce qui consterne leurs amis :

Monica : Nous devons vous parler de quelque chose.

Chandler : Oui, nous ne pensons pas pouvoir nous occuper de la fête de Thanksgiving cette année.

Les autres : Quoi ???!

Ross : Est-ce que tu plaisantes ?

Chandler : Eh bien, c'est qu'avec le travail et le stress de l'adoption, nous ne pensons pas avoir l'énergie nécessaire. Par ailleurs, nous trouvons que ce n'est pas juste que, chaque année, la tâche nous incombe.

Ross : Ça ne te ressemble pas... C'est Monica qui parle !

Chandler : Non ! non ! Nous avons pris cette décision ensemble.

Ross : Elle t'a mis les mots dans la bouche !

Joey : Il ne faut pas mettre des mots dans la bouche des gens ! Il faut mettre de la dinde dans la bouche des gens<sup>28</sup> !

On constate dans ce dialogue la présence d'un désaccord portant sur une question fondamentale : qui parle ici ? Pour expliquer ce phénomène avec la terminologie du linguiste Ducrot, on peut considérer que Chandler, en tant que *locuteur*, est le producteur de l'énoncé, mais dans son discours, il inclut son épouse comme coénonciatrice, puisqu'il affirme : « nous ne pensons pas que nous pouvons nous occuper de la fête de *Thanksgiving* cette année » (en v.o. : « *We don't feel like we can host Thanksgiving this year* »). Par ailleurs, Ross envisage d'abord la possibilité que l'annonce ne soit qu'une plaisanterie (en v.o. : « *Are you kidding ?* »). Il fait donc l'hypothèse que le caractère scandaleux de l'information transmise par Chandler puisse n'être qu'une façon indirecte d'inviter les allocutaires à identifier une intention humoristique implicite.

Pourtant, Chandler confirme, avec un ton sentencieux, le sérieux de l'énoncé, et il est visiblement assumé également par sa co-énonciatrice, qui se tient à ses côtés. La présence silencieuse de Monica, qui ne contredit pas son époux, semble confirmer que les époux ont pris cette décision ensemble et,

<sup>28</sup> *Friends*, n° 226, saison 10, épisode 8, « The One With The Late Thanksgiving », première diffusion le 20 novembre 2003. Scénario Shana Goldberg-Meehan, réalisation Gary Halvorson. Traduction littérale.

en tant que *sujets parlants*, qu'ils en assument la responsabilité. Cette distinction entre *sujet parlant*, énonciateur et *locuteur* peut se résumer ainsi :

1. Le *locuteur* est la personne qui articule le discours : en l'occurrence, c'est Chandler qui prend la parole ;
2. L'énonciateur est la (ou les) personne(s) désignée(s) par les structures énonciatives intégrées dans le discours comme étant à l'origine de celui-ci : en l'occurrence le « nous » de l'énoncé renvoie à Chandler et à Monica ;
3. Le *sujet parlant* est l'instance véritablement à l'origine du discours et qui, en conséquence, doit en assumer la responsabilité : en l'occurrence, il s'agit apparemment de Chandler et de Monica, mais on peut toujours mettre en doute cette origine. On verra dans un premier temps que Ross estime que c'est uniquement Monica qui s'exprime et, dans un deuxième temps, que le public peut considérer que ce discours exprime les intentions d'un sujet parlant extradiégétique, de nature auctoriale.

On constate donc que l'analyse ne s'arrête pas sur le seuil de ce qui est produit par l'appareil phonatoire du locuteur ou de ce qui est construit linguistiquement par l'appareil formel de l'énonciation, car la détermination de l'instance véritablement responsable de ces paroles est complexe et peut être contestée. Ross, le frère de Monica, estime que ce n'est pas véritablement le couple qui s'exprime à travers la voix de Chandler, mais seulement sa sœur. Après tout, la prise de parole de Chandler semble avoir été préparée et elle a même pu être rédigée et répétée. Comme l'auditoire n'était pas présent au moment de cette création différée, on peut mettre en doute l'honnêteté du locuteur lorsqu'il prétend endosser la responsabilité du discours avec sa co-énonciatrice.

En dépit de la dénégation de Chandler, Ross affirme donc que Monica serait le véritable sujet parlant, tandis que son mari ne serait qu'un porte-parole. Il est intéressant de constater que si le frère de Monica perçoit une incohérence dans le discours, c'est sur la base d'une intuition que l'on pourrait qualifier de stylistique, car il perçoit une *dissonance* dans le discours de Chandler (en v.o. : « It doesn't *sound* like you. »). Mieux que quiconque, Ross se montre ainsi capable d'entendre l'écho de paroles qu'il attribue à sa sœur, ce qui l'amène à affirmer que cette dernière lui a littéralement « mis les mots dans la bouche » (en v.o. : « She has put the words in your mouth. »). Ici, selon Ross, l'hétérogénéité du dire de Chandler serait telle que sa parole ne lui appartiendrait pas du tout. Ce soupçon peut également être confirmé par un indice contextuel, à savoir qu'il est de notoriété publique que Chandler ne s'occupe jamais de la cuisine ou des préparatifs d'une fête, ces activités constituant le domaine exclusif de Monica : cette dernière est chef dans un restaurant et elle est atteinte d'une névrose obsessionnelle compulsive ; elle est dès lors viscéralement incapable de déléguer la moindre tâche domestique à son mari, qui est lui-même particulièrement incompetent, maladroit et paresseux. Aussi, l'argument selon lequel, chaque année, la tâche d'organiser *Thanksgiving* incombe au couple (en v.o. : « We don't think it's fair each year the burden falls on *us*. ») apparaît peu crédible. On peut donc en conclure que l'attribution suivante serait plus réaliste : locuteur = Chandler ; énonciateurs = Chandler et Monica ; sujet parlant = Monica.

La question de l'origine de la parole peut cependant nous amener beaucoup plus loin, puisqu'en réalité, ce ne sont ni Monica ni Chandler qui ont réellement *écrit* ce discours. Et les personnes auxquelles ils s'adressent ne se limitent évidemment pas aux allocutaires fictifs. Lorsque Joey demande à Monica de mettre « de la dinde » au lieu de « mots » dans la bouche des gens, l'irruption métalectique de rires enregistrés rappelle ainsi que les discours servent en fait à produire une réaction sur le public.

Il faut noter par ailleurs que la thématique de cette scène se rattache autant à la temporalité fictive de l'épisode qu'à celle, bien réelle, à laquelle sont assujettis les spectateurs ayant assisté à la diffusion originale de l'épisode, le 20 novembre 2003. Chaque année, le public s'attend en effet à assister au traditionnel « épisode de *Thanksgiving* », le calendrier fictionnel recoupant à peu près celui de la grille des programmes dans le contexte de la télévision dite linéaire<sup>29</sup>. L'annonce de Chandler peut ainsi être interprétée comme une manière pour les producteurs de parler de l'évolution d'un récit dont tout le monde sait qu'il a atteint sa dernière saison. Ainsi, les réponses scandalisées de Ross et de Joey, qui demandent que l'on continue à les nourrir, pourrait s'interpréter comme une mise en abyme de la

<sup>29</sup> Cette année-là, la véritable fête de *Thanksgiving* a eu lieu le 27 novembre 2003, soit une semaine après la diffusion de l'épisode.

frustration programmée des téléspectateurs, lesquels sont toujours prompts à exiger une saison ou un épisode supplémentaire<sup>30</sup>.

La raison évoquée par Chandler pour justifier l'interruption de ce rendez-vous programmé s'explique d'ailleurs par un changement dans le mode de vie du couple, désormais marié et entrant dans la parentalité, ce qui réduit la place des relations amicales. Or, la dynamique narrative de la série reposait précisément sur l'instabilité professionnelle, relationnelle et familiale de ce groupe de jeunes adultes en transition vers une vie bourgeoise, pour lesquels les relations amicales constituaient un mode de socialisation privilégié. La stabilisation du couple Monica-Chandler présage ainsi celle du couple Rachel-Ross, qui constituera le véritable dénouement de l'arc narratif global de la série. Le public est donc invité à entendre dans cette scène un discours réflexif portant sur le fait qu'il assiste à la diffusion de l'ultime épisode de *Thanksgiving* de la série, même si rien ne garantit que l'ensemble des téléspectateurs aura saisi le message.

Pour compléter le tableau, on pourrait aussi mentionner les instances collectives qui sous-tendent les discours scénographiés par la fiction. Pour comprendre les enjeux de la séquence, il faut par exemple saisir l'importance de la fête de *Thanksgiving*, dont la fonction sociale est de réunir périodiquement les familles américaines, que leur mode de vie condamne à un éparpillement aux quatre coins de ce pays-continent. En ce sens, il s'agit d'une fête emblématique de la série, car le spectacle télévisuel constitue un rendez-vous périodique pour un public invité à s'identifier à ces jeunes adultes vivant à Manhattan, qui habitent en colocation dans des appartements contigus et se retrouvent quotidiennement au *Central Perk*. Cette socialité fictive constitue ainsi une sorte de rituel offrant au public américain une compensation fantasmatique dans une vie marquée par le deuil des relations familiales et amicales. On peut même aller plus loin et lire dans cet échange un discours beaucoup plus général, qui renverrait à la difficile transition entre les âges de la vie, ou exprimant tout simplement un sentiment de nostalgie ou d'angoisse qui accompagne la disparition d'une routine.

Il ressort de cette analyse que l'identification du *sujet parlant*, au-delà du *locuteur* et de l'énonciateur, demeure toujours incertaine et sujette à débat et à interprétation. En revanche, les interprètes ne peuvent donner sens à l'acte de parole qu'en le rattachant à ces intentionnalités plus ou moins étayées par des indices discursifs et/ou contextuels. Plusieurs interprétations apparaissent compossibles et certaines peuvent engendrer des désaccords ou des conflits, alors que d'autres peuvent demeurer provisoirement inaccessibles. En l'occurrence, Ross peut avancer que Chandler est de mauvaise foi sans parvenir à lui faire changer l'orientation de son discours. Par ailleurs, pour un spectateur européen visionnant l'épisode sur une chaîne en *streaming*, qui ignorerait qu'il s'agit de la saison finale de la série ou qui ne comprendrait pas l'importance de la fête de *Thanksgiving*, le sens métaphorique de la séquence disparaîtra. Différentes lectures sont possibles, en lien avec différentes strates énonciatives, et le travail scolaire sur les récits pourrait consister à creuser pour dégager des couches de signification additionnelles.

## Pistes pour un enseignement polyphonique

Comment organiser la discussion en classe sans reconduire à une interprétation qui réduirait la polyphonie constitutive des textes et sans basculer dans une approche purement idiosyncrasique des textes ? Il me semble que le point de départ consiste à ne pas disqualifier une lecture auctoriale des énoncés en acceptant le principe que les auteurs *font parler* leurs personnages autant qu'ils ou elles *sont parlés* par des instances qui les traversent. Il n'est pas faux de dire « L'auteur dit ici que... » mais il faut ajouter « il n'est peut-être pas seul à s'exprimer ». Qui d'autres peut-on entendre dans ce discours ? Qui parle contre lui ou à travers lui ? Il est alors possible d'élargir le spectre des voix audibles en recourant à diverses formes de « cadrage » de l'interprétation (Korthals Altes, 2014).

On constatera que l'analyse polyphonique de la scène de *Friends* que j'ai proposée s'appuyait sur différents cadres interprétatifs qui aboutissent à des résultats différents : une interprétation fine de la structure énonciative des énoncés fictionnels conduit à entendre les voix de différents personnages ; en

<sup>30</sup> Ce vœu a d'ailleurs été exaucé en 2021, par le biais d'un épisode intitulé « Friends : Les retrouvailles » (*Friends Reunion*), lequel a consisté en une longue interview des acteurs sur le plateau de la série.

revanche, la prise en compte du contexte de diffusion du récit et l'exploration d'aspects autoréflexifs intégrés dans le médium télévisuel orientent vers d'autres instances. On pourrait imaginer de mobiliser d'autres cadres interprétatifs pour induire d'autres lectures : j'ai mentionné les approches culturelles ou anthropologiques, auxquelles on pourrait ajouter une approche psychanalytique, qui conduirait à entendre dans ce dialogue un conflit entre les instances du *surmoi* (que Monica incarne à la perfection) et du *ça* (que Joey incarne idéalement).

Quant aux approches narratologiques, si les modèles structuraux ont eu tendance à écraser la polyphonie en excluant l'instance auctoriale, il faut rappeler que la théorie du récit offre de nombreuses alternatives, qui sont malheureusement trop souvent méconnues des francophones. La narratologie rhétorique développée dans le sillage de Booth (1977) pose ainsi comme principe fondamental une réflexion sur la *distance* que l'on peut percevoir entre le narrateur, qui n'est pas toujours fiable, l'auteur implicite, les personnages et les lecteurs. Penser les voix narratives en termes de proximité ou de distance, en incluant auteurs et lecteurs dans l'équation, me semble être une voie très féconde, car elle amène presque nécessairement à lier la polyphonie à une discussion sur la valeur des récits.

## Références bibliographiques

- Authier-Revuz, Jacqueline (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- Bal, Mieke (2001). Voix/voie narrative : la voix métaphorée. *Cahiers de narratologie*, 10(1), 936.
- Baroni, Raphaël (à paraître en 2022). *Lire Houellebecq : essais de critique polyphonique*. Genève : Slatkine.
- Barthes, Roland (1984 [1968]). La mort de l'auteur. In R. Barthes, *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV* (pp. 63-69). Paris : Seuil.
- Booth, Wayne C. (1977). Distance et point de vue : essai de classification. In R. Barthes, W. Kayser, W.C. Booth & P. Hamon, *Poétique du récit* (pp. 85-113). Paris : Seuil.
- Ducrot, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dufays, Jean-Louis, Gemenne, Louis & Ledur, Dominique (2015, 3<sup>e</sup> éd.). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Goudmand, Anaïs (2016). «*Oh my God! They've killed... !*» : le récit sériel entre autonomie et hétéronomie : conséquences du départ non planifié des acteurs. *Télévision*, 7, 65-83.
- Goudmand, Anaïs (2021). «Noël ne sera plus le même sans *Downtown*» : l'engagement sériel dans tous ses états : étude du *live-tweet* de l'épisode final de *Downtwon Abbey*. *Réseaux*, 229, 175-209.
- Korthals Altes, Liesbeth (2014). *Ethos and narrative interpretation : the negociation of values in fiction*. Lincoln & London : University of Nebraska Press.
- Laugier, Sandra (2019). *Nos vies en séries : philosophie et morale d'une culture populaire*. Paris : Flammarion.
- Ronveaux, Christophe & Schneuwly, Bernard (Dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Berne : Peter Lang.
- Rouxel, Annie & Langlade, Gérard (Dir.) (2004). *Le sujet lecteur : lectures subjectives et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sauvaire, Marion (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-115.

# RAPPORT À LA NORME ET ENSEIGNEMENT DE LA POÉSIE AU PRIMAIRE

Kelly Moura (Haute école pédagogique de Vaud)

La poésie est une forme de parole particulière. Malgré certaines contraintes, liées à son inscription culturelle et concernant par exemple la versification et la mise en page, elle est aussi un espace propice à la créativité, au jeu avec la langue, et probablement à un rapport plus intime avec le langage. Dès lors, la poésie interroge inévitablement la question de la norme dans l'enseignement des langues.

Au primaire, le travail effectué autour des poèmes se situe principalement au niveau de leur mémorisation, récitation et oralisation (Brillant Rannou & Petit, 2015). On observe souvent une œuvre bien pensée-calibrée, et on lui reste fidèle lors de la mise en voix. Selon Duval (2004 : 43), pourtant, la poésie présente « un aspect déroutant qui force les élèves à développer d'autres façons de lire ». Il semble par conséquent inévitable que le traitement du texte poétique soit lui aussi particulier (Legros, 1991) et on se demandera en quoi est-ce que l'enseignement de la poésie permet de se détacher en partie d'un rapport trop normé à la langue ? Dans « rapport normé à la langue », on peut entendre la norme du point de vue du genre textuel (les contraintes formelles, structurales), mais aussi la norme comme une sorte de conformisme où la subjectivité peine à être reconnue ou exprimée.

Nous allons traiter cette question autour d'un même poème et à partir de l'analyse de deux dispositifs expérimentés en classe : l'un en réception, le débat interprétatif, et l'autre en production, l'écriture à contraintes à partir d'un texte modèle.

## De la subjectivité des interprétations...

La réflexion porte au départ sur le dispositif du débat interprétatif (Eduscol, 2016). Dufays (2013) considère la lecture littéraire dans un va-et-vient entre distanciation critique (respect des « droits du texte » et de règles interprétatives communes) et participation psychoaffective (lecture libre, appropriation personnelle ; priorité aux émotions et à la reconfiguration subjective). Le dispositif du débat interprétatif, permettant de mettre en doute ses interprétations et les confronter à celles d'autres lecteurs, peut autoriser cet aller-retour entre réflexivité et subjectivité.

Dans le cadre de l'enseignement au primaire ici analysé, a été expérimenté un débat interprétatif, avec des élèves de 2P (5-6 ans) autour du poème « Quelque part » de Carl Norac (Norac & Alibeu, 2017).

Quelque part

Je me tais quand le jour se tait,  
pas l'oiseau.

Je m'ennuie quand la pluie s'ennuie,  
pas l'oiseau.

Je m'arrête quand la cloche sonne,  
pas l'oiseau.

Je m'endors quand la nuit est là,  
pas l'oiseau.

Mais le matin, je siffle  
pour la lune qui part,  
le soleil qui se lève tôt.

Ce n'est pas un hasard :  
je crois que je suis un oiseau  
quelque part.

Une première observation concerne la forme de ce poème, qui répond à un certain nombre de caractéristiques textuelles propres au genre. Par groupes, les élèves ont spontanément repéré des répétitions de mots ou de vers entiers ; ils ont alors ciblé leur attention sur ces éléments précis du texte pour tenter d'enquêter autour de son sens global, notamment en faisant des liens avec les illustrations (recueil illustré) et ce malgré des capacités encore restreintes en lecture. Le parallélisme qui organise la progression des vers de la première strophe, la rupture avec la suite du poème, les rimes et la typographie sont autant d'éléments qui, octroyant une structure claire au texte, facilitent l'analyse des élèves. Ces éléments observables concrets peuvent être partagés et désignés par les élèves sans un métalangage très outillé.

Suite à leurs quelques constats, et à plusieurs relectures orales du poème, il y a eu confrontation en collectif de plusieurs idées différentes autour de la compréhension du texte. La question : « qui est "je" ? » a notamment guidé la réflexion : « c'est quelqu'un qui raconte ce qu'il fait », « c'est un autre animal, pas l'oiseau », « c'est quelqu'un qui veut faire comme un oiseau », « il siffle sur une branche comme un oiseau », « il se tait », « il est quelque part dans la nature et il y a le soleil », « c'est un oiseau »... Le retour aux observables évoqués précédemment a permis de valider/invalidier les hypothèses exposées par les élèves et d'entrer dans une posture réflexive. C'est un premier pas, marqué par la subjectivité des interprétations et régulée par les interactions avec la classe, vers une appréhension plus approfondie du poème.

### ... à une interprétation par le mouvement...

Le débat interprétatif a été approfondi par une interprétation du poème par le mouvement, afin d'enrichir l'accès aux différents sens de ce poème, en exploitant l'idée que la poésie est une langue liée au corps tout entier / à la danse (Jean, 1996). Les élèves ont essayé, par groupes, de tendre vers un consensus pour mettre en mouvement le poème. Ce passage par le mouvement ayant pour ambition d'amener les élèves à s'interroger sur le sens de chaque vers et à établir des liens entre eux, notamment par la transition entre plusieurs gestes, postures ou par la gestion de l'espace, l'argumentation dans chaque groupe a naturellement pris une place importante, en accord avec le dispositif du débat interprétatif.

Ce passage par le mouvement a-t-il permis d'atteindre un plus grand consensus et de confirmer ou infirmer les interprétations subjectives issues du débat interprétatif précédent ? Les différents groupes ont repris chaque vers et tenté de proposer un mouvement qui corresponde à leur compréhension (par exemple utilisation de l'index devant la bouche pour « je me tais quand le jour se tait »). Ensuite, ils ont essayé de mettre toutes leurs propositions bout à bout et de s'entraîner à les enchaîner. Ce qui est intéressant, c'est que les différents groupes ont obtenu des enchaînements très similaires, bien qu'il y ait eu quelques variations (par exemple, toujours pour le premier vers, l'entier de la main ou les deux mains devant la bouche). L'aspect social de la gestualité est ici à mettre en évidence : tout comme lors du débat interprétatif, pour que la subjectivité puisse s'exprimer, être partagée et faire sens, elle doit pouvoir être validée par les autres. Les ressources personnelles dont les élèves disposent pour imaginer leur interprétation sont en grande partie sociales, connues et partagées. Les mots du vers invitent d'ailleurs à ces mouvements conventionnels, ce qui me ramène à l'idée de conformisme développée plus haut.

La subjectivité peut-elle alors encore s'exprimer malgré la force consensuelle, voire normative, des mouvements partagés ? C'est dans l'exécution de ces différents mouvements qu'il y a eu des nuances. Par exemple, un groupe a souhaité proposer des gestes lents et plutôt « aérés », et expliqué lors de la justification de ses choix que c'était pour faire comme un oiseau (idée de comparaison présente dans le poème). Alors que la majorité des groupes ont choisi d'imaginer « pas l'oiseau » en faisant un hochement de tête ou geste avec l'index indiquant le « non », un des groupes s'est baissé et a ouvert les bras pour représenter un oiseau immobile ; l'intention communiquée n'est alors ici plus tout à fait la même et l'interprétation est potentiellement modifiée.

Comme ils ont dû collaborer et discuter ensemble, la plupart des élèves étaient au clair sur leurs choix de mouvements et l'intention sous-jacente. Dans le cas contraire, la mise en commun a permis de faire ressortir parfois des éléments liés à la spontanéité. Un élève a par exemple expliqué qu'il ne savait pas pourquoi il avait proposé à son groupe de faire un mouvement circulaire avec les bras puis de tourner

avec le corps tout entier : « c'est venu tout seul ». Une autre élève a alors dit : « moi je sais, c'est parce que ça fait penser à un oiseau qui ne s'arrête pas », comme dans le poème.

Comment interpréter ces différences ? La justification des élèves devient ici d'autant plus essentielle. La première étape d'analyse, de réflexion autour des éléments observables du poème a été cruciale afin que les élèves puissent par la suite se mettre d'accord sur leur mise en mouvement, se comprendre dans cette communauté de lecteurs. Ainsi, tout en s'appuyant sur une analyse rationnelle, le débat interprétatif autour de la mise en mouvement a aussi laissé place à une lecture plus affective et subjective. On retrouve donc bien ici l'idée d'une approche qui combine distanciation critique et participation psychoaffective, entre la pression normative du groupe et la créativité/l'interprétation personnelle. Le dispositif, selon les modalités pensées, participerait donc de manière sous-jacente à cet équilibre entre norme et liberté.

### ... et à la subjectivité des productions

L'écriture à contraintes interroge aussi cet équilibre entre norme et liberté. Produire à l'aide d'un texte préexistant, par exemple, peut s'avérer très aidant pour de jeunes élèves. Les contraintes dudit texte permettent de donner un cadre rassurant à l'élève qui pourra fortement s'en inspirer. L'idée d'un tel dispositif est malgré tout de préserver une part de créativité. Selon Ouzoulias (2004 : 163), « les situations génératives laissent à chaque enfant une marge de créativité réelle ». Toutefois, s'il est vrai qu'avoir un texte comme modèle peut aider à la recherche d'idées et à la structuration du texte, notamment avec de jeunes élèves, ce cadre peut aussi s'avérer enfermant. La créativité peut certes s'exprimer, mais avec un potentiel de déploiement limité.

Suite au travail de compréhension sur « Quelque part », les élèves ont pu grâce à ce dispositif très rapidement proposer un autre poème, composé principalement de variations du premier. L'idée de base est la même, la structure est identique, mais le contenu a un peu évolué parce qu'un personnage et toutes les informations qui en découlent ont été remplacés. L'analyse des objectifs réellement travaillés avec ce type d'activité montre que l'intérêt didactique se situe surtout au niveau du repérage et du choix/de la sélection de mots qui appartiennent à la même thématique ou catégorie grammaticale de manière à obtenir un texte un peu différent mais tout de même cohérent. Un nouveau texte apparaît, que les élèves ont le sentiment d'avoir écrit, ce qui génère aussi un sentiment de fierté non négligeable, de par la posture d'auteur endossée.

Toutefois, lors de ce moment d'écriture a été observé un essoufflement de la créativité ; à devoir respecter les contraintes du texte de départ, les élèves, qui ont habituellement une imagination débordante, se sont trouvés un peu freinés. Un étayage rapproché a été nécessaire dans la phase de recherche d'idées, comme s'ils craignaient de ne pas réussir à répondre aux attentes de la tâche.

Dans ce type de tâche, l'élève peut comprendre qu'il faut respecter un certain nombre de règles et de contraintes lorsque l'on écrit. Mais, en partant d'une situation générative d'écriture avec des élèves encore au stade de l'entrée dans l'écrit, ne risque-t-on pas ainsi d'inconsciemment instaurer très tôt un rapport trop fortement normé à la langue ? Rapport certes important mais qui aurait alors comme travers d'agir comme un filtre, un inhibiteur de la créativité et de la confiance de l'élève dans ses écrits. On peut ainsi légitimement interroger cette pratique du point de vue du rapport à la production écrite qu'elle impose.

### Concilier norme et créativité...

L'exploration de pistes en lien avec d'autres formes d'expression (mouvement, danse...) peut aider les élèves à construire un rapport intime au langage, à son rythme, à ses sonorités, à tout ce qu'il peut exprimer et nous donner à ressentir. Selon Rompre (1970 : 80), « l'activité poétique est essentiellement passage : passage d'un ordre rationnel et discursif à un ordre affectif ». C'est entre autres cet aspect affectif, cette propension à toucher la sensibilité du lecteur, qu'il est particulièrement intéressant d'approfondir avec les élèves, à travers diverses formes d'interprétation (danse, écriture à partir d'un modèle, théâtralisation, oralisation, ...).

Sur ce point, il y aurait un équilibre à trouver entre des écritures à contrainte et des tâches d'expression plus libre, ce qui permettrait d'outiller les élèves tout en favorisant la créativité et la singularité de leurs textes.

La tendance à l'école primaire est de rester la plupart du temps dans des œuvres classiques, mais confronter les élèves à la diversité des styles, des typographies, de l'écriture en vers ou en prose par exemple, afin de leur offrir une vision large de ce que peut être la poésie, peut les aider à se construire une représentation du langage poétique et surtout leur donner confiance en leurs futurs écrits. Mettre les élèves en contact régulier avec des textes poétiques peut les aider à découvrir une multitude de styles et en conséquence à oser faire des essais, trouver leur propre style, entre norme et créativité.

Le débat interprétatif organisé autour de la compréhension d'un poème ainsi que le passage par d'autres formes d'art pour permettre aux élèves d'entrer dans une relation plus affective aux textes littéraires sont, selon moi, de bonnes pistes à prospecter. Ce faisant, il importe de chercher un équilibre entre un travail de découverte des caractéristiques des textes poétiques et un travail plus exploratoire en lien avec l'expression poétique. Il est alors possible d'amener les élèves à produire des « textes poétiques » de façon guidée, à l'aide de situations génératives d'écriture par exemple, *tout en étant* attentif à la mise en place d'enseignements qui permettent de travailler en parallèle les aspects plus sensibles liés à la poésie, condition indispensable pour laisser la place à l'expression et la créativité.

\*\*\*

Lorsque j'ai présenté le recueil de poèmes de Carl Norac à mes élèves, ils m'ont tout de suite demandé si je pouvais leur lire des poèmes de temps en temps. Un enthousiasme face à la poésie que j'ai retrouvé dans toutes mes classes jusqu'ici. Des textes qui ont un pouvoir motivationnel aussi grand méritent qu'on leur porte une attention particulière ; je suis convaincue que la poésie doit avant tout permettre de développer la créativité, l'expression singulière de chacun, et un rapport plus intime au langage, et c'est entre autres ce que je souhaiterais encore explorer dans de futures recherches afin de pouvoir apporter des pistes concrètes aux enseignants.

## Références bibliographiques

- Brillant Rannou, Nathalie & Petit, Céline (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? *Repères*, 52, 159-176.
- Dufays, Jean-Louis (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & travaux*, 83, 77-88.
- Duval, Isabelle (2004). La poésie et l'enseignement du français. *Québec français*, 135, 42-45.
- Eduscol (2016). *Le débat interprétatif*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://eduscol.education.fr/document/16336/download>.
- Jean, Georges (1996). La poésie comme acheminement vers la lecture. In C. Garcia-Debanco, M. Grandaty & A. Liva (Ed.), *Didactique de la lecture : regards croisés* (pp. 169-177). Toulouse : Presses universitaires du Midi : CRDP Midi-Pyrénées.
- Legros, Denis (1991). Le traitement du texte poétique. *Psychologie française*, 36(2), 187-196.
- Norac, Carl & Alibeau, Géraldine (2017). *Poèmes pour mieux rêver ensemble*. Paris : Actes Sud Junior.
- Ouzoulias, André (2004). La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier. In. FNAME (Éd.), *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire* (pp. 149-198). Paris : Retz.
- Rompre, Paul (1970). Poésie, sens et fonction. *Liberté*, 12(1), 77-88.

# LA RHÉTORIQUE AU SERVICE DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : À LA DÉCOUVERTE DE SON STYLE PAR L'APPRÉHENSION DE « NORMES D'ÉCRITURE »

Lucas Haensler (Sorbonne Université)

La rhétorique est l'art de convaincre et de persuader son auditoire par la force de son argumentation et la puissance de son style. Cette discipline héritée de l'Antiquité part du principe que l'art du discours, loin de dépendre uniquement du talent naturel, peut être appris, maîtrisé et transmis, par tout un processus cohérent et progressif de techniques et d'exercices pratiques. Ainsi, depuis une vingtaine d'années, plusieurs universités francophones (Bruxelles, Lausanne, Nanterre, Lille, Créteil...) mènent une réflexion sur la manière dont la rhétorique peut être réactualisée en tant que système d'enseignement destiné à former les citoyens des sociétés démocratiques modernes. Des expériences de terrain, qui sont compilées dans l'ouvrage de Chiron et Sans (2020), ont ainsi cherché à mettre en application les méthodes et les exercices issus des corpus antiques avec des élèves et des étudiants, en leur proposant une formation rhétorique complète, qui implique de nombreuses dimensions : acquisition des compétences d'expression écrite et orale, maîtrise de l'argumentation, capacité de décryptage des discours, développement du jugement critique et de l'empathie...

Tout en s'inscrivant dans cette toile de fond, mon approche se focalise plus spécifiquement sur l'éducation dans le secondaire, où les expérimentations pédagogiques en rhétorique sont encore assez rares, ou bien restent à la marge de la formation globale de l'élève. Dans cet article, je chercherai à montrer comment la rhétorique, tournée vers la production discursive, peut contribuer à la didactique du français. En me fondant sur une expérience d'enseignement rhétorique menée dans le cadre de ma thèse, je réfléchirai à la manière dont la rhétorique aborde la notion de « norme d'écriture », participe à la production textuelle et permet de développer un style individuel.

## La logique rhétorique des idées-types : des normes objectives d'écriture

Afin de développer la compétence d'expression écrite, la rhétorique décompose le processus d'écriture en trois étapes : la recherche des idées (*inventio*), l'organisation du propos (*dispositio*) et la mise en forme du discours (*elocutio*). La didactique s'est emparée de ce modèle en parlant de processus rédactionnels, sous forme de conception, de planification et de mise en texte, mais aussi de révision et de diffusion (Garcia-Debanc, 1986 : 27-28).

La première phase d'*inventio* ne consiste toutefois pas à attendre passivement que vienne l'inspiration, mais s'appuie sur un questionnement actif et méthodique, qui prend la forme de rubriques prédéfinies et organisées en listes : les lieux rhétoriques (*loci*). Il s'agit, comme le précise Pernot (1986 : 260), de « tiroirs à idées » dans lesquels sont suggérés différents contenus que l'orateur peut choisir d'incarner en fonction de la cause qu'il défend.

Pour comprendre la particularité des lieux rhétoriques, on peut partir de la distinction établie par Goyet (2013 : 8-10) entre la norme, qui vaut comme loi prescriptive, et le type, qui est une idée régulière. La rhétorique fait certes fond sur des contraintes compositionnelles (*dispositio*) ou des caractéristiques formelles (*elocutio*) qui feraient office de normes prescriptives, mais elle propose également une typologie de rubriques prédéfinies pour trouver des idées d'écriture (*inventio*), dont le traitement particulier peut varier. Plutôt que de *lieux*, nous préférons donc parler d'*idées-types*, de manière à faire ressortir leur dimension régulière et normale (mais non normative), ce qui correspond à la notion linguistique de *norme objective* (Moreau : 217-223).

Dans cette perspective, la logique rhétorique des idées-types nous a semblé particulièrement pertinente pour travailler la compétence d'expression écrite, dans la mesure où elles interviennent à trois niveaux différents : dans l'analyse, dans la production et dans l'évaluation.

## Les trois niveaux de l'expérience pédagogique : analyse, production et évaluation

L'expérience pédagogique présentée ici s'est déroulée dans une classe de collège au niveau 4<sup>e</sup> (13-14 ans)<sup>31</sup> et s'inscrit dans la thématique littéraire et culturelle « Dire l'amour » du programme de français. L'objectif de la séquence consistait à apprendre à exprimer l'amour interdit, en le mettant en scène dans une scène de confidence à l'occasion de la tâche finale. Nous nous sommes inspirés des idées-types qui sont fournies par Cicéron dans le *De Inventione*, lorsqu'il aborde le moment d'*amplification* à la fin du discours (*péroration*), et qui se présentent sous la forme de deux listes visant à provoquer les émotions de pitié et d'indignation chez les jurés (trad. Achard, 2018 : 134-140). Par exemple, pour susciter l'indignation, on peut opposer le bonheur qu'on a connu et le malheur dans lequel on se trouve maintenant, ou bien montrer que le malheur a frappé au moment où on l'attendait le moins. Cicéron met ainsi à la disposition de l'orateur un ensemble d'embrayeurs utiles pour toucher aisément son auditoire.

En suivant la logique cicéronienne, nous avons cherché avec les élèves les idées-types qui permettent d'exprimer le sentiment d'amour interdit. Pour ce faire, nous sommes partis du modèle littéraire de la scène d'aveu de Phèdre à sa confidente CÉnone (Racine, *Phèdre*, Acte 1, Scène 3). À l'issue de cette étude, plusieurs idées-types ont été repérées en commun et répertoriées dans le tableau suivant :

Idée-type	Manière de l'utiliser	Illustration dans <i>Phèdre</i>
L'interdit	Exprimer l'impossibilité de l'amour	Phèdre refuse d'avouer son amour incestueux et de trahir son mari.
Les émotions	Exprimer ce que ressent l'être aimant	Phèdre est d'abord surprise, puis une passion incontrôlable la saisit, ce qui la fait sombrer dans le désespoir, la honte, l'horreur et enfin une haine de la vie.
Les effets physiques	Montrer que l'amour a une influence sur le corps	Quand elle rencontre Hippolyte, Phèdre rougit, pâlit, devient aveugle et muette, et son corps s'enflamme.
Les réactions concrètes	Évoquer les comportements et les actions effectuées par l'être aimant envers l'être aimé	Phèdre va au temple chercher l'aide des dieux, puis persécute et chasse Hippolyte, et enfin veut se tuer.
Le caractère exceptionnel	Montrer en quoi l'être aimé est unique	Hippolyte est à la fois un être adoré comme un dieu et un ennemi responsable de son tourment.

La liste ainsi constituée a tout d'abord fourni un cadre d'analyse fécond pour lire des textes littéraires similaires, puisque les élèves ont pu appliquer ces idées-types à d'autres scènes d'aveu et observer la manière dont elles y étaient illustrées (Rostand, *Cyrano de Bergerac*, Acte 1, Scène 5 ; Hugo, *Ruy Blas*, Acte 1, Scène 3). Une telle pratique, consistant à entrer dans un nouveau texte littéraire avec un cadrage préalable et familier, a ainsi permis aux élèves de repérer de manière méthodique l'absence ou la présence des éléments constitutifs du sentiment amoureux dans les scènes d'aveu, tout en ouvrant la discussion sur les divergences et sur les points communs entre les choix d'écriture propres à chaque texte.

Mais cette liste d'idées-types aide également à la production. Comme le souligne Charles (1985 : 51-52), contrairement à la culture du commentaire, la culture rhétorique « est tournée vers la création, et n'étudie les discours que comme propédeutique à l'élaboration d'autres discours ». En se référant à un cadre explicite et fonctionnel pour trouver des idées en lien avec l'amour interdit, on évite aux élèves de faire reposer l'écriture sur leur seule imagination, au risque de se retrouver devant une rédaction sans savoir quoi écrire. C'est ce qui explique l'usage de la tournure à l'infinitif dans la deuxième colonne du tableau, ayant pour but d'inciter les élèves à se saisir plus facilement des différentes idées-types pour composer leurs propres productions.

<sup>31</sup> L'expérience s'est déroulée au collège Le Gymnase à Strasbourg, en collaboration avec une enseignante de français, Madame M. Libbrecht.

Dans le courant de la séquence, nous avons invité les élèves à solliciter ces idées-types dans une tâche intermédiaire d'écriture. Nous leur avons proposé un exercice rhétorique, l'*éthopée*, qui consiste, comme le décrit Chiron (2018 : 163), à rédiger le discours direct et monologique d'un personnage incarné. Les élèves ont pu choisir parmi plusieurs sujets d'aveu d'un amour interdit, où ils devaient développer les différentes idées-types<sup>32</sup>. Par exemple, pour le sujet de confession du moine amoureux, une copie a très bien su exprimer l'impossibilité de l'amour :

Dieu ! Mon grand Dieu. Je fais appel à vous car je suis confus. Moi, bon moine, je n'ai commis aucun péché depuis dix ans que je suis religieux. Mais aujourd'hui Lucifer s'est jeté sur moi, il m'a pris mon cœur. Je vous ai désobéi, j'en suis désolé. [...] Je l'aime, mais cela est impossible car je vous aime aussi et je ne me résous pas à choisir entre cette magnifique déesse et vous mon Dieu. [...] Je ne peux même pas songer au suicide : ce serait encore une fois vous atteindre. Mais cela je ne le supporterais pas une deuxième fois.

Dans cet extrait, la dimension d'interdit est d'autant plus intériorisée par le personnage que même l'ultime recours au suicide est compris comme un échec vis-à-vis de sa relation à Dieu. Une autre copie, avec une tonalité plus lyrique et une syntaxe plus complexe que la première, a cherché à montrer en quoi la femme aimée est exceptionnelle pour le moine :

Elle me fixait, je te jure que c'est moi qu'elle regardait, de son regard de saphirs où je pouvais lire de l'amour, de la résignation, de l'admiration, toutes ces lueurs dans ses yeux qui parmi tous les gens autour la faisait briller de mille feux. Alors je m'abandonnai à une fervente prière, tentant ainsi d'oublier cet être. Hélas, mon regard ne cessait de dévier de ma lecture sainte à ce démon déguisé. Oui, Seigneur, ce démon. Qui d'autre pourrait m'apporter une telle confusion ?

La dimension d'exception est double : la femme aimée est à la fois mise sur un piédestal, et en même temps reléguée au statut infernal de succube tentatrice, ce qui témoigne d'une capacité à adapter avec pertinence l'idée-type au lexique et à l'univers de référence du moine. Cette même dimension fait l'objet d'un traitement différent à propos du prétendant aimé par Pénélope, qui l'identifie cette fois-ci à un ennemi, dans un extrait plus scolaire mais néanmoins imprégné du style racinien :

J'aime cet homme comme je n'ai jamais aimé quelqu'un d'autre, c'est un dieu pour moi et c'est également mon ennemi, contre lequel je dois lutter, mon superbe ennemi. Ce prétendant me paraît être l'homme parfait pour moi et il a énormément de valeur à mes yeux.

Enfin, les idées-types fonctionnent comme des critères d'évaluation de la production écrite : les élèves étaient évalués en fonction de leur capacité à solliciter les cinq idées-types de l'amour interdit dans une scène d'aveu, et à les adapter au contexte du sujet. Le barème impliquait donc à la fois la présence et le développement suffisant des différentes idées-types, que les élèves devaient forcément utiliser, mais selon leur propre traitement. Afin de s'assurer que les élèves étaient bien conscients des procédés mis en œuvre, nous leur avons demandé d'explicitier dans la marge l'idée-type qu'ils étaient en train de développer dans le corps de leur texte.

Par ailleurs, les modalités d'évaluation se situent à plusieurs niveaux : les élèves ont pu non seulement s'évaluer entre pairs, mais aussi vérifier que leur propre production répondait aux attentes et aux enjeux du sujet selon les critères définis en amont, tandis que la tâche de correction de l'enseignant s'est trouvée facilitée grâce à ces rubriques partagées que les élèves connaissaient et comprenaient. Pour favoriser le dialogue entre élèves et enseignant autour de l'évaluation, nous avons notamment élaboré, à partir des productions de la tâche intermédiaire, un recueil anonyme de plusieurs citations d'élèves, illustrant chacune des idées-types vues en classe. Le but était de donner aux élèves un cadre tolérant et stimulant pour commenter et discuter les travaux de leurs pairs à l'aune des différentes idées-types, et pour s'en inspirer selon les réussites et les affinités stylistiques de chacun, tout en se préparant à la tâche finale plus exigeante et plus complète. Notons qu'une telle pratique en faveur de l'émulation entre pairs se rapproche de ce qui se fait dans les ateliers d'écriture (Houdart-Mérot, 2018).

<sup>32</sup> Les sujets d'éthopées proposés étaient les suivants : « Que dirait Pénélope amoureuse d'un prétendant à la nourrice d'Ulysse ? » (sujet littéraire) ; « Que dirait un moine amoureux d'une femme à Dieu ? » (sujet historique) ; « Que dirait un garçon homosexuel dont la famille est homophobe à sa meilleure amie ? » (sujet social) ; « Que dirait une elfe amoureuse d'un nain à son père ? » (sujet imaginaire).

## Bilan de l'expérience : des normes explicites et intériorisées au style individuel

Nous avons vu que la logique des idées-types permettait de tirer des textes lus des suggestions de contenu pour produire des écrits. Dans le cadre scolaire, la nécessité d'évaluer l'appropriation des savoirs et des compétences nous a conduits à donner aux idées-types un caractère momentanément normatif, en tant que critères d'évaluation. Toutefois, dans la mesure où les élèves ont déduit ces critères de leurs lectures, qu'ils les ont formulés de manière explicite, qu'ils ont éprouvé leur efficacité dans différents textes et qu'ils les ont réinvestis dans leurs propres productions, ceux-ci ne valent pas comme des consignes arbitraires et coercitives qui sont imposées d'en haut, mais comme des normes objectives d'écriture, qui sont comprises et acceptées pour leur caractère effectif dans un contexte précis.

Dans cette perspective, l'enseignement rhétorique fonctionne comme un instrument d'équité scolaire : devant une rédaction, les élèves ne se reposent pas uniquement sur les seules ressources de leur talent naturel pour inventer *ex nihilo* des idées originales. Au contraire, ils partent d'une base de réflexion commune et rassurante permettant de sélectionner les contenus les plus pertinents et de les traiter de la manière la plus appropriée possible au sujet. Ainsi soutenue par cette méthodologie rhétorique et didactique, la compétence d'écriture ne relève donc plus complètement du domaine de l'intuitif, mais fait, autant que possible, l'objet d'un apprentissage encadré et d'une appropriation personnelle par l'élève.

Dans cette expérience, on ne peut que souligner la facilité et l'enthousiasme avec lesquels les élèves ont découvert le fonctionnement des idées-types, et s'en sont emparés dans leurs propres productions. Une telle démarche est adaptable à d'autres publics scolaires et à d'autres prérogatives du programme, dans la mesure où le principe des idées-types fonctionne dans tout contexte impliquant une forme de régularité de contenu. Ainsi, on pourrait retrouver ces mêmes idées-types de l'amour interdit dans d'autres textes que ceux du théâtre classique, comme dans la correspondance épistolaire, ou composer d'autres rubriques pour l'expression d'autres sentiments.

Quelle part reste-t-il cependant à l'originalité et à l'individualité dans un tel système d'écriture explicité ? En réalité, les productions des élèves ont montré une grande diversité de propositions : deux copies qui utilisent la même idée-type n'en proposent pas le même traitement. En englobant toute une variété d'incarnations singulières possibles, l'utilisation des idées-types est suffisamment flexible pour ne pas brimer la créativité, comme le conclut Sans (2015 : 5) à partir de ses propres expérimentations. En effet, la liberté de l'élève s'exprime pleinement dans le traitement particulier et l'adaptation fine et pertinente des suggestions de contenu à un sujet comportant ses propres contraintes.

Or, c'est par la fréquentation des divers traitements qui sont proposés pour une même idée-type que la démarche rhétorique concourt à aider les élèves à construire progressivement leur style individuel. On trouve cette idée dans le manuel d'exercices des *Progymnasmata* rédigé par Aélius Théon, un professeur de rhétorique du Ier siècle ap. J.-C. (trad. Patillon & Sans, 1997 : 105) :

Lorsque quelqu'un admire ce qu'il y a de bon chez tous et entreprend d'y conformer sa pensée, du fait qu'il existe en lui une sorte de matrice du discours, que chacun peut modeler d'après sa propre nature, il ne se voit pas contraint à fixer les yeux sur un seul style, mais il acquiert spontanément à son usage personnel une part de tous ces biens. Le plus utile de tout sera donc qu'on recueille ce qu'il y a de beau dans tous les ouvrages, qu'on le récite et qu'on en rappelle fréquemment le souvenir en y joignant l'action appropriée au sujet. (trad. M. Patillon & G. Bolognesi)

Dans ce passage, l'image de la *matrice* fait du style une sorte de « patchwork » propre à chacun, qui se développe à partir de différentes sources d'inspiration concaténées, qu'elles soient littéraires, magistrales ou scolaires. Dans la conception antique, l'orateur est moins un artiste qu'un artisan : son style n'est pas inné, mais il se façonne. L'appropriation de normes objectives d'écriture et l'imprégnation d'autres styles permettent donc à chaque élève de construire son style individuel, que la logique rhétorique ne vient pas contraindre en formatant, mais guider en explicitant.

En conclusion, nous avons voulu montrer que les idées-types rhétoriques constituent un outil didactique efficace pour s'approprier des normes objectives d'écriture en intervenant au triple niveau de l'analyse, de la production et de l'évaluation. Si celles-ci sont présentées dans un premier temps comme

des normes prescriptives dans l'évaluation scolaire, leur explicitation et leur intériorisation par les élèves permet d'éviter l'écueil de la norme arbitraire et coercitive. Nous avons la conviction qu'un tel enseignement raisonné et structuré de la rhétorique a toute sa place dans le cursus scolaire des humanités, en lien avec le développement croissant des ateliers d'écriture, parce qu'il permet de faire travailler de manière cohérente, accessible et personnalisée la compétence d'expression écrite des élèves.

## Références bibliographiques

- Théon, Aelius (trad. Michel Patillon & Giancarlo Bolognesi). (1997). *Progymnasmata*. Paris : Les Belles Lettres.
- Charles, Michel (1985). *L'arbre et la source*. Paris : Seuil.
- Chiron, Pierre (2018). *Manuel de rhétorique : ou comment faire de l'élève un citoyen*. Paris : Les Belles Lettres.
- Chiron, Pierre & Sans, Benoît (2020). *Les Progymnasmata en pratique, de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Cicéron (trad. Guy Achard). (2018). *De l'invention*. Paris : Les Belles Lettres.
- Garcia-Debanc, Claudine (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Goyet, Francis (2013). Le problème de la typologie des discours. *Exercices de rhétorique*, 1, 1-14.
- Houdart-Mérot, Violaine (2018). *La création littéraire à l'université*. Paris : Presses universitaires de Vincennes.
- Moreau, Marie-Louise (1997). *Sociolinguistique : les concepts de base*. Sprimont : Mardaga.
- Pernot, Laurent (1986). Lieu et lieu commun dans la rhétorique antique. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1, 253-284.
- Sans, Benoît (2015). Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse. *Exercices de rhétorique*, 5, 1-24.

## **BALANCE TES NORMES : RÉPONDRE À L'INSÉCURITÉ PAR LE STYLE**

Stéphanie Pahud (Université de Lausanne)

Il y a toujours dans une langue une autre langue à l'infini.  
(Deleuze, 2003 : 344)

La présente contribution s'inscrit dans la continuité d'une réflexion sur les liens entre les normes langagières et l'insécurité linguistique, amorcée dans *LANORMALITE*<sup>33</sup> (Pahud, 2016). Elle se base sur mon expérience de linguiste, engagée depuis une dizaine d'années dans l'enseignement universitaire du français langue étrangère, après l'avoir enseigné autrefois à d'autres publics non académiques, notamment dans des écoles de langues romandes. Mais elle se base aussi sur mon expérience de transfuge de classe plurilingue endolingue, de locutrice francophone habituée à passer d'un style à un autre en français au sein de contextes de communication appelant des compétences discursives très différentes.

Comme je l'ai écrit dans *LANORMALITE*, si je me fiais à l'oreille rigoriste de certains amis parisiens quand je laisse échapper un « t'aurais pas un foehn » pour obtenir un sèche-cheveu, ou un « ça joue ? »

<sup>33</sup> Le néologisme majuscule « LANORMALITE » a été proposé par l'artiste Anthony Bannwart dans le contexte de l'écriture de l'essai dont il est devenu le titre (Pahud, 2016) pour rendre vi-visible la tension permanente entre normalité et anormalité – notamment langagière – à laquelle sont soumis les individus, de fait en perpétuelle (dé)stabilisation et (re)configuration identitaire.

pour prendre des nouvelles, ou quand j'omets, dans un échange informel, de rectifier « le désordre » syntaxique du Gros de Vaud – « il faudrait que je ça fasse » –, ou d'assourdir les vestiges de mon accent d'enfance quand je suis « épuisée » [ɛpyize :j], je devrais confesser à mes étudiant-e-s allophones que je ne peux leur promettre de proposer des cours uniquement « de » et « en » bon français. Dans la perspective sociolinguistique qui est la mienne, je les amène plutôt à réaliser que : (1) ce « bon français » est une fiction normative ; (2) le français d'aujourd'hui est « une langue aux multiples facettes » (Bigirimana, 2019), dynamisée par la circulation discursive de masse et forcément défiée par l'hybridité croissante de nos formes de vie contemporaines, où se mêlent aspirations communautaires et individualistes : si pour les allophones le français est d'abord une langue « étrangère », par son « étrangeté » constitutive, elle s'avère également « étonnante ».

## Sortir de la confusion « norme »/« langue »

Comme l'avancent Canut et Guellouz, « dépasser l'idéologie monolingue [...] dans l'enseignement, notamment envers les im-migrants, suppose de questionner les notions mêmes de langue et de norme [...] afin d'aboutir à une “hétéroglossie comme pratique et pédagogie” » (2018 : 10), et d'enseigner avec la variété qui traverse les productions langagières.

D'un point de vue sociolinguistique, une langue est un dispositif symbolique évolutif nous permettant : de mettre en discours, par des signifiants (phoniques et/ou graphiques), nos expériences ; de nous froter/nous ajuster au(x) monde(s) – réel(s) et/ou virtuel(s), actuel(s), passé(s) et/ou projeté(s) – ; de décrire et raconter, (s')identifier en matière de sexe, de genre, de religion, de classe, etc., et, par-là, de se situer (Billiez, 1985 ; Castellotti & De Robillard, 2001), d'exclure, de revendiquer, protester, aimer, disqualifier, réparer, et nous relier. Dans une perspective actionnelle, une langue se trouve au cœur de dispositifs de pouvoir et permet, grâce aux caractéristiques susmentionnées, d'élaborer et d'exprimer des visions du monde, d'accéder à des savoirs et des savoir-faire et, partant, d'agir sur soi, les autres, et le monde. Enfin, complémentaiement saisie sous un angle éthique, la langue compte au nombre des ressources poétiques et politiques (« poétiques », Pinson, 2013) de création de liens, de maintien de leur « justesse » mais aussi d'« engagement », d'« attention affective et intellectuelle » (Goffman, 1981 : 270) et d'élargissement des expériences de soi par le biais de celui de notre « imagination morale » (Bachelard, 1943 ; Pierron, 2012). Loin d'être réduite à sa fonction de communication, la langue cumule ainsi non pas seulement les six fonctions jakobsoniennes – référentielle, expressive, conative, poétique, phatique, et métalinguistique –, mais aussi des fonctions ludique, identitaire, cryptique, politique, cathartique, culturelle, démocratique et solidaire.

Quand on fait remarquer à un locuteur qu'une tournure comme [ʃɛpakeskispas]<sup>34</sup> « n'est pas du français », ou que l'on conteste un mot parce qu'il ne figure pas dans le dictionnaire (Walter, 1988), on confond « langue » et « norme » : si la forme n'est pas celle « de référence », elle appartient bien à la langue française « telle qu'elle se parle » (et telle que la linguistique de corpus la décrit) » (Surcouf & Giroud, 2016 : 24), irréductible à une définition uniforme puisqu'elle est dynamique (Candéa & Véron, 2019). C'est cette confusion qu'identifient Allouche et Maurer, ainsi que Suchet, dans les évaluations enseignantes, révélant un double standard :

« Mal dit », « lourd », « style » sont des appréciations récurrentes dans les marges des copies, en FLE mais également en FLM : À quoi tient donc cette impression de lourdeur, d'inélégance qui révèle souvent le caractère non-natif de celui qui tient la plume ? (Allouche & Maurer, 2011 : 25)

On s'attend [...] à ce que les « beaux livres », ceux que l'on considère comme « bien écrits », illustrent ou même défendent « la langue ». On accepte qu'ils aménagent le bocal au besoin, mais sans en sortir. La différence est perceptible lorsqu'on corrige un locuteur allophone en lui faisant remarquer que tel énoncé non standard « n'est pas du français » (ce qui revient à le rejeter hors des limites de « la langue ») tandis qu'on s'émerveille du style d'un écrivain même lorsqu'il s'écarte de la norme (ce qui revient à intégrer ou à récupérer l'écart pour continuer à fabriquer « la langue »). (Suchet, 2014 : 267)

<sup>34</sup> On pourra en entendre une occurrence médiatiquement circulante dans la chanson « Femme like U » du rappeur K. Maro (2004), tout comme dans la reprise plus actuelle de cette dernière par la chanteuse québécoise Cœur de Pirate (2019).

## Des normes au style

Comme le suggère Benzitoun, il est indispensable de « mettre au jour les constructions idéologiques qui empêchent de raisonner avec lucidité sur la langue française » (2021 : 21). Je m'enquiers ainsi systématiquement des motivations, besoins et représentations en matière d'appropriation du français des étudiant·e·s. Je leur demande notamment « quel français » ielles souhaitent apprendre. Voici quelques réponses obtenues cette année<sup>35</sup> (en respectant la graphie des textes) :

1. La première chose qui me vient à l'esprit c'est : je voudrais apprendre le français des francophones, le français familier, parlé dans tout genre de contextes. J'aimerais bien apprendre le français qui me permet de me communiquer naturellement, et de me sentir à l'aise.
2. Le français basique, ça veut dire que je voudrais apprendre le français qu'on utilise dans la vie quotidienne. Cela n'indique pas le français trop spécial for un certain métier etc.
3. J'aimerais apprendre le français académique et plus ou moins scientifique mais je sais que pour arriver à ces niveaux il faut commencer par les bases et à un type de française que je soumettrai aussi à l'EFLE.
4. J'aimerais apprendre le français académique, parce que après les cours, je vais faire mon master.

J'ai demandé à ceux qui avaient utilisé la désignation « français académique » ce qu'elle recouvrait : le français « qui circule à l'université », « littéraire », « spécialisé », « qui permet de construire des arguments et de développer son esprit critique ». Une étudiante a quant à elle formulé une explication surprenante, mais éclairante : « Je ne sais pas ce que c'est ; je dis que c'est le français que je veux apprendre parce que j'imagine que c'est ce que je dois acquérir pour comprendre ce que je ne comprends pas encore ». Cette réponse est symptomatique de ce qu'au-delà de percevoir un écart entre cette variante « académique » et d'autres jugées moins prestigieuses, la plupart des apprenant·e·s n'ont qu'une idée vague des normes langagières en jeu. Une autre enquête menée auprès du même public a confirmé mon impression. J'ai demandé aux étudiant·e·s de dresser la liste des normes langagières relatives au français qu'elles avaient en tête. À peine ma question formulée, une étudiante a posé la suivante : « Mais c'est quoi, les normes ? » Une seule de ses camarades a pu avancer, sans certitude, que cela devait être « un peu comme des règles ». En leur proposant dans la foulée une « expertise » d'une dizaine de phrases actualisant des variations diachroniques, diatopiques, mais aussi diamesiques du français, j'ai pu vérifier que leurs critères de discrimination des énoncés « corrects » ou « incorrects » n'étaient guère stabilisés et relevaient souvent de normes « fantasmées » (Moreau, 1997) : le fait de ne jamais avoir entendu une phrase, ou de ne pas comprendre « son sens », ont fait pencher la balance du côté de l'incorrection. Les énoncés « La vraie vie, c'est prudent » (slogan publicitaire, 2022) et « Diex ne m'i puet nuire, ne riens aider » (extrait du *Miracle de Théophile* de Rutebeuf, 1260) ont par exemple été rejetés par une majorité des étudiant·e·s, quelle que soit leur langue 1. Ces observations m'amènent à partager pleinement l'avis de Benzitoun : « il est [...] nécessaire de diffuser largement des informations précises sur ce que recouvre la norme et sur l'importance de la faire évoluer pour combattre l'échec scolaire et réduire les inégalités » (2021 : 45), tout comme l'insécurité, ajouterai-je, d'autant plus dans des contextes multilingues et multiculturels qui tendent à l'amplifier.

Globalement, les normes langagières peuvent être définies comme des procédures d'accommodation. Deux types sont distingués par Rey (1972) : (1) *subjectives/prescriptives*, discriminant le « correct », et consistant en un faisceau de recommandations fixant le « bon usage » ou les variétés « de prestige » ; (2) *objectives/descriptives*, discriminant le « normal », et assimilables à des régularités significatives d'un usage majoritaire dans un espace-temps donné. À ces deux types de normes, Rey en ajoute un troisième : les normes *évaluatives* incarnées par les jugements de valeur sur la langue des sujets. Pour illustrer ces dernières mais surtout induire une attitude réflexive, je propose notamment aux étudiant·e·s un extrait d'une interview d'Hélène Pfersich, elle aussi enseignante à l'EFLE jusqu'en 2020. Elle y confie sa propre insécurité de Française émigrée en Suisse romande :

Moi je suis née en français, le français me définit. J'ai vécu en France jusqu'à l'âge de 20 ans. Mon père était excessivement à cheval sur la correction de la langue : on était constamment « repris ». À l'adolescence, je ne parlais pas comme les autres jeunes, j'étais toujours en décalage. Je n'arrivais pas vraiment à m'intégrer parce que

<sup>35</sup> Public du cours « Introduction à la linguistique et TP », diplômé/bachelor 1<sup>re</sup> année, École de français langue étrangère (EFLE), UNIL.

je ne parlais pas la même langue. Quand je disais « ces toilettes sont immondes », on me traduisait : « tu veux dire que ces chiottes sont dég, c'est ça ? ». Le français était comme un tuteur, rigide, un langage léché, qui m'a fait grandir d'une certaine façon, mais m'a aussi fait construire un rapport aux autres plutôt compliqué puisque je ne pouvais pas sortir de ce langage absolument léché. Quand je suis venue en Suisse romande, j'ai quand même connu une forme d'émigration, même si c'était la même langue. [...] J'étais pleine d'élan envers les gens, mais j'ai vu qu'ils restaient en retrait : j'ai compris que ma manière de parler attirait de la méfiance. (Pahud, 2018)

Ce passage illustre le conflit entre uniformité du « modèle linguistique fortement standardisé » offert par les enseignant-e-s et les manuels (Mougeon *et al.*, 2002) et hétérogénéité/hybridité des pratiques. Il permet également de mettre en mot une expérience souvent rapportée par les apprenants-e-s : pour le formuler depuis la perspective de Prieur, le fait que la « logique disjonctive de [leur] subjectivité et leur vertige de “sujets *entre* les langues” est accentué par celui de “la multiplicité des styles et des usages du langage auxquels recourt l'individu monolingue” (2006 : 113), à la mesure de ses identités multiples » (Gadet, 2010 : 114). Le témoignage estudiantin suivant illustre ce double vertige de se vivre entre les langues et entre les styles :

Depuis mon arrivée en Suisse, la communication, les études, les relations et même mes idées sont devenus un défi. Se communiquer en utilisant une langue étrangère c'est toujours difficile, parce qu'on connaît pas toujours l'argot ou les expressions familiaires. À l'université, presque tous les cours sont en français. Avec mes copains d'échange je parle en français et en anglais. Mes pensées vien[n]ent en espagnol, naturellement : c'est ma langue maternelle. C'est un mélange étrange, ce qui me fait avoir une confusion dans mon esprit. Maintenant je rêve en espagnol, je pense en français et je parle le fragno!<sup>36</sup>

## Vers une didactique poétique

Gadet définit minimalement le style dans un numéro de *Langage et société* consacré au concept comme « une façon de désigner le fait que, dans toutes les langues, pour autant que l'on sache, un locuteur ne parle pas constamment de la même façon » (2004 : 1). En sociolinguistique, le concept permet ainsi « de rendre compte du caractère variable des processus d'identification » (Prikhodkine, 2013 : 146). J'ai pour ma part l'habitude de convoquer complémentirement Deleuze et Guattari, d'une part pour rejeter avec les deux auteurs le préjugé selon lequel « ces variations [...] restent marginales, réservées aux poètes, aux enfants et aux fous » (1980 : 126), mais aussi pour abonder dans l'idée que « ce qu'on appelle un style, qui peut être la chose la plus naturelle du monde, c'est précisément le procédé d'une variation continue » :

Parmi tous les dualismes instaurés par la linguistique, il y en a peu de moins fondés que celui qui sépare la linguistique de la stylistique : un style n'étant pas une création psychologique individuelle, mais un agencement d'énonciation, on ne pourra pas l'empêcher de faire une langue dans une langue. (Deleuze et Guattari, 1980 : 123)

Dans la perspective de pratiquer une didactique éthique, une approche par le style permet de tenir compte du fait que la langue participe de la construction identitaire de tout-e locuteurice, lui permet de « prendre une identité parmi un nombre de possibles identitaires préconstruits et/ou qui se créent dans le contexte », de gérer l'altérité (Feussi, 2008 : 82 et 245), voire de « se réinventer », comme en atteste le témoignage suivant d'un apprenant :

Parfois mon français c'est plus claire, en particulier si mon humeur va bien, mais parfois je le déteste. Cela arrive aussi de découvrir des petites personnalités que je ne connaissais pas dans moi-même et cela c'est très amusant, comme si je pouvais me réinventer. (Travaux pratiques de linguistique, novembre 2014)

La conscience du foisonnement de LANORMALITE langagière, mais surtout une confiance dans notre aptitude à nous y (ré)équilibrer perpétuellement, m'apparaissent comme des dispositions susceptibles d'éveiller le désir « de se faire sa langue, comme chaque violoniste », écrit Proust dans une lettre à Mme Straus « est obligé de faire son “son” » (Proust, 1981 : 277). Partant, je présente aux apprenant-e-s les normes langagières comme des outils d'observation et de compréhension des représentations, attitudes et pratiques (à commencer par les leurs), et, dans une perspective linguistiquement

<sup>36</sup> Cours de service « Lire et écrire, allers et retours », EFLE, printemps 2010.

« bientraitante » (Biichlé & Dinvaut, 2020), plébiscite leur appropriation non pour « se conformer », mais pour « se styliser », à savoir identifier les styles « appropriés », permettant d'être « reconnu » et « en sécurité » dans la plus grande diversité possible de situations. Je ne fais rien d'autre par-là que de rejoindre le dessein de la didactique des langues vivantes, orientée depuis les années 1970 vers « l'analyse des besoins » : « l'important n'est plus la maîtrise [du] code [de la langue cible] pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement » (Puren, 1988 : 372). Il me paraît simplement fécond de tendre à une ressaisie éthique du concept d'« acteur », et d'ajouter au nombre des préoccupations didactiques l'empouvoirement des locutrices vulnérables.

Développer une poétique de l'agir accordant toute sa place, par l'intermédiaire du style, à l'imagination morale dans les aventures langagières me semble favoriser le remplacement du fantasme limitant d'un « parler bien », par le fantasme libérateur d'un « parler juste ».

## Références bibliographiques

- Allouche, Victor & Maurer, Bruno (2011). *L'écrit en FLE : travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Bachelard, Gaston (1943). *L'air et les songes : essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : Librairie José Corti.
- Benzitoun, Christophe (2021). *Qui veut la peau du français ?* Paris : Le Robert.
- Bigirimana, Clément (2019). Le français d'aujourd'hui, une langue aux multiples facettes. *Synergies Portugal*, 7, 37-56.
- Biichlé, Luc & Dinvaut, Annemarie (Dir.) (2020). *Mieux vivre en langues : de la maltraitance à la bien-traitance linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Billiez, Jacqueline (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), 95-105.
- Candea, Maria & Véron, Laélia (2019). *Le français est à nous. Petit manuel d'émancipation linguistique*. Paris : La Découverte.
- Canut, Cécile & Guellouz, Mariem (2018). Introduction. Langage et migration : état des lieux. *Langage et société*, 165, 9-30.
- Castellotti, Véronique & De Robillard, Didier (2001). Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique. *Langage et société*, 98, 43-75.
- Deleuze, Gilles (2003). *Deux régimes de fous : textes et entretiens 1975-1995* (édition préparée par David Lapoujade). Paris : Minit.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1980). *Mille plateaux : capitalisme et schizophrénie*. (Tome 2). Paris : Minit.
- Feussi, Valentin (2008). *Parles-tu français ? ça dépend... : penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*. Paris : L'Harmattan.
- Gadet, Françoise (2004). Le style comme perspective sur la didactique des langues. *Langage et société*, 109, 1-8.
- Gadet, Françoise (2010). Le français tel qu'on le parle. In Jean-François Dortier (coord.), *LE LANGAGE. Introduction aux sciences du langage* (pp. 107-114). Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Goffman, Erving (1981). Engagement. In Y. Winkin (Dir.), *La nouvelle communication* (pp. 267-278). Paris : Seuil.
- Moreau, Marie-Louise (Ed.) (1997). *Sociolinguistique : les concepts de base*. Bruxelles : Mardaga.
- Mougeon, Raymond, Nadasdi, Terry & Rehner, Katherine (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, en ligne, URL : <https://journals.openedition.org/aile/847>.

- Pahud, Stéphanie (2016). *LANORMALITE : essai*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Pahud, Stéphanie (2018). « On ne peut pas toucher à la langue sans toucher à la personne » : entretien avec Hélène Pfersich et Fatma Sahindal. *Bon pour la tête*, 26 juin. <https://bonpoulatete.com/actuel/on-ne-peut-pas-toucher-a-la-langue-sans-toucher-a-la-personne>.
- Pierron, Jean-Philippe (2012). *Les puissances de l'imagination*. Paris : CERF.
- Pinson, Jean-Claude (2013). *Poétique : une autothéorie*. Seyssel : Éditions Champ Vallon.
- Prieur, Jean-Marie (2006). Contact de langues et positions subjectives. *Langage et société*, 116, 111-118.
- Prikkhodkine, Alexei (2013). « Le français c'est une langue qu'on ne connaît jamais parfaitement » : idéologies linguistiques et auto-identifications des personnes issues de l'immigration. *Cahiers de l'ILSL*, 36, 141-171.
- Proust, Marcel (1981). *Correspondance VIII*. Paris : Plon.
- Puren, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- Rey, Alain (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16, 4-28.
- Suchet, Myriam (2014). *L'imaginaire hétérolingue : ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*. Paris : Classiques Garnier.
- Surcouf, Christian & Giroud, Anick (2016). À quelle langue accède l'apprenant ? : examen critique du traitement de l'oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants. *Linguistik online*, 78(4), 11-27.
- Walter, Henriette (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.



# ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

## LA FUTURE SECTION AIRDF-MAROC : ENJEUX SCIENTIFIQUES ET ANCRAGE SOCIO-INSTITUTIONNEL

Anass El Gousairi  
et Mohammed Bouchekourte  
(Faculté des Sciences de  
l'Éducation de Rabat)

### Introduction

À quelle(s) condition(s) la future section AiRDF-Maroc peut-elle s'ériger, tout comme les sections existantes, naissantes ou à venir, en un « lieu de débats, de confrontation des recherches et des opinions » (Dufays, 1998 : 28) ? Tout le projet de la section, dont nous présentons ici quelques lignes directrices, se fonde, de fait, sur un tressage délicat entre les orientations de recherche fondatrices de l'AiRDF (Daunay, Reuter & Schneuwly, dir., 2011 ; Denizot & Garcia-Debanç, dir., 2021) et l'approche théorique des faits d'enseignement du FLE/FLS (Cuq & Gruca, dir., 2002) conçue, pratiquement, dans ses relations avec les didactiques des disciplines (Reuter, 2014). Cette intrication entre deux traditions de recherche a priori dissemblables, ou du moins institutionnellement éloignées l'une de l'autre, rend solide le projet de la section. Ce qui s'y joue, à notre sens, c'est un débat consensuel et rassembleur sur la reconstitution épistémologique de la didactique du français au Maroc, sur les difficultés tant scientifiques qu'institutionnelles qu'elle y rencontre, et, de la même manière, sur le rôle décisif qu'elle peut jouer dans l'optimisation des pratiques de formation et d'enseignement, ou encore dans l'amélioration des apprentissages en matière de langue, de littérature ou de pratiques langagières.

Précisons néanmoins d'emblée, pour éviter toute ambiguïté, que cette entrée épistémologique qui, sur certains aspects, pourrait apparaître plus ou moins critique, est, essentiellement pour la future section AiRDF-Maroc, une façon de penser avec d'autres chercheurs issus de contextes nationaux différents des questions qui, au-delà des dissensus, fondent la didactique du français comme champ de recherche.

Dit autrement, il s'agit pour la section marocaine de tenir compte des discussions et des débats qui structurent les idées en didactique du français et favorisent leur circulation internationale. Préalablement donc, nous nous proposons, dans cette contribution à *La Lettre*, de mettre en discussion ce projet et l'effet de nouveauté qui le sous-tend, tout en mettant au clair les préoccupations de recherche qu'il stimule et les problèmes théorico-méthodologiques qui lui sont associés.

Soulignons, et cela nous paraît fondamental pour la future section AiRDF-Maroc, que le colloque qui s'est déroulé les 13 et 14 mai 2022 à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat – lieu de développement et de déploiement significatifs de la didactique du français, aux confins des sciences de l'éducation avec lesquelles elle semble partager les mêmes modes d'existence scientifique et institutionnelle –, renforce la facture scientifique du projet. Bien qu'il soit impossible d'en objectiver nettement la portée heuristique à la seule lecture du texte de cadrage du colloque, nous tenons là une réflexion fondamentale : en s'inscrivant dans une dynamique de recherche, le projet scientifique de la section marocaine ne gagnera en crédibilité que s'il intègre harmonieusement aux axes de réflexion proposés un retour réflexif sur les fondements intellectuels même de la didactique du français au Maroc, et ce en vue d'observer si une identité scientifique se dessine par le statut qu'affiche la discipline vis-à-vis de la sphère socio-institutionnelle dans laquelle elle est inscrite ou par laquelle elle existe et évolue comme telle. Cette perspective est, à n'en pas douter, d'un intérêt épistémologique pour la future section marocaine.

### 1. Les enjeux scientifiques de la future section AiRDF-Maroc

Les questions posées sur les contenus de la discipline « français » (cf. Daunay, 2010 ; Daunay, Fluckiger & Hassan, dir., 2015) sont, et ce n'est pas négligeable, parées d'un « halo » de nouveauté. On pourrait objecter facilement que, pour la recherche en didactique au Maroc, il s'agit de la recrudescence d'une forme d'applicationnisme consistant à recourir à des modèles didactiques exogènes, sans recherche préalable d'adaptabilité et de régulation, sans réflexion sur les spécificités du contexte national lui-même. Mais cela nous semble absolument

discutable, tant que cela mènerait à ne considérer que certains aspects structurels de ce contexte, et, partant, à couper la didactique du français de quelques éléments d'éclairage construits, transversalement et vivement, par son histoire même (Schneuwly, 1990). Le souci de relancer ces questions et d'en soutenir l'intérêt appelle à nuancer les modalités de recherche qui secondarisent, sinon ignorent, la réflexion sur les contenus du français entendus comme des constructions historiquement et socio-institutionnellement situées, qui prennent corps, se déploient, s'assemblent, se combinent, se concurrencent ou s'excluent les uns les autres, en fonction des contextes d'enseignement et d'apprentissages, mais aussi des transformations profondes et incessantes des visions de l'homme et du monde.

Tout porte à croire que la didactique du français, dans les pays où le français est dit « langue étrangère », évolue au gré de ruptures ou de transformations paradigmatiques, selon qu'il s'agisse d'un effet de mode à créer ou d'une exigence de réforme plus ou moins fondée sur l'évolution des sources de savoir et des approches théoriques et méthodologiques qui les abritent, lesquelles sont instrumentées en fonction des spécificités des contextes nationaux et des demandes sociales en matière d'enseignement et d'apprentissage de la langue. De la méthodologie traditionnelle, à la méthodologie audiovisuelle, en passant par les méthodologies directe et active, l'évolution de la didactique du français est, dans une certaine mesure, conditionnée par celles des objectifs généraux, des contenus linguistiques et culturels, des théories de référence et des situations d'enseignement qui varient historiquement, selon les méthodologies privilégiées à tel ou tel moment du développement disciplinaire de la didactique du français (Puren, 1988). Les méthodologies constituées sont les emblèmes historiques de systèmes d'idées relatives aux manières d'enseigner et d'apprendre le français, se croisant, s'influençant réciproquement ou s'excluant les unes les autres, et se définissant par des considérations idéologiques flottantes et en perpétuel changement<sup>1</sup>.

En revanche, cette orientation de type méthodologique ne suffit pas, à elle seule, de par sa centration sur les outils ou techniques de classe, à saisir l'étendue des problématiques de l'enseignement/appren-

tissage du français, pas plus qu'elle ne doit occulter l'exigence de réflexions épistémologiques plus fines sur les contenus disciplinaires en tant qu'ils sont construits et configurés par la forme scolaire constitutive de la discipline « français » (Schneuwly & Thévenaz-Christen, dir., 2006 ; Vincent, Courtebras & Reuter, 2012 ; Schneuwly & Ronveaux, 2021).

Très curieusement, en abordant les dimensions contextuelles de l'objet-langue, la tentation est forte, au vu du paradigme sociolinguistique issu des approches du FLE au Maroc, de ne considérer que la pluralité des « facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs » qui conditionnent enseignants et apprenants (Chiss & Cicurel, 2005 : 26), ou de n'appréhender que « l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique » (Blanchet & Asselah-Rahal, 2008 : 12) qui détermine le fonctionnement des pratiques de classe et des institutions, ou plus largement encore, les choix institutionnels en matière d'éducation et de formation, ajustés à des « réalités locales » (Coste, 2006 : 18). Bien qu'intéressante, cette perspective secondarise le problème, plus épineux, des contenus de la discipline « français », en se centrant plus sur la diversité des contextes d'usage de la langue et des situations de communication qui en découlent, que sur la pluralité des contextes d'élaboration didactique du français, lesquels sont constructibles et donc susceptibles d'ajustements appropriés et évolutifs aux fonctionnements disciplinaires, institutionnels et curriculaires des classes de français.

Dès lors, de nouvelles approches didactiques s'imposent pour repenser les réformes curriculaires du français enseigné et mieux anticiper les contraintes de leur mise en œuvre. Nous souhaitons, et nous trouvons ici l'occasion de le réaffirmer, replacer au centre de la recherche didactique au Maroc la question capitale des contenus d'enseignement et d'apprentissages, tout en levant les équivoques que ce glissement suscite ou les malentendus qu'il risque de provoquer. Quoi de plus probant et de plus convaincant que de faire de l'épistémologie de la discipline « français » l'emblème de la future section AiRDF-Maroc, voire le garant de son originalité en regard des lieux de recherche existants (qu'ils soient universitaires ou autres), de sa légitimation scientifique et de la recevabilité sociale de ses activités de

<sup>1</sup> Pour n'en prendre qu'un seul exemple, et de manière délibérément exacerbée, l'approche actionnelle, largement revendiquée actuellement en contexte francophone, pour ce qui est du français langue étrangère, notamment avec la mise en circulation du CECRL depuis 2001 (Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues), s'inscrit implicitement dans l'idéologie de l'individualisme, structurée selon les principes d'autonomie, de liberté individuelle et d'innovation. Ce gain d'intérêt pour cette approche et son idéologie explique la prolifération de discours dithyrambiques à propos de la nécessaire centration sur l'apprenant et la large diffusion en didactique du français des concepts de sujet et de réflexivité, déjà fort investis à l'intérieur des sciences humaines ou sociales (Bertucci, 2007, pour un état des lieux), avec pour toile de fond une rupture essentielle avec la centration sur l'enseignant qui imprégnait jusque-là les problématiques didactiques.

recherche ! Ce déplacement est requis pour instituer la section et l'étayer sur le long terme. Il est évident que, pour ce faire, des restructurations internes du champ didactique marocain s'avèrent absolument décisives.

À ce titre, le colloque de Rabat, par la complexité des questionnements privilégiés, et par la densité épistémologique des travaux cités et appropriés, préfigure déjà ce projet, en définit les enjeux, en fixe la portée et la teneur épistémiques, en annonce les perspectives et, plus fondamentalement encore, en garantit l'intégrité scientifique. L'objet du colloque est de faire évoluer, de manière systématique, la réflexion didactique – déjà copieuse ici, mais paradoxalement fragilisée dans ses fondements épistémologiques –, vers des questionnements nouveaux et plus nuancés sur les contenus disciplinaires du français, en tant qu'ils sont inscrits dans des contextes institutionnels spécifiques, engagés dans des progressions curriculaires évolutives, et répartis, en synchronie comme en diachronie, entre *prescriptions* et *théories de référence*, entre *finalités affichées* et *objets d'enseignement*, entre *curriculums* et *pratiques observées* (Garcia-Debanc, 2010 : 29-30).

La profusion de recherches identifiant, catégorisant, historicisant, décrivant et élaborant les contenus de la discipline « français », de l'intérieur même de l'AiRDF, révèle un engouement pour les questions d'épistémologie. Cette « responsabilité » exercée sur les contenus de langue enseignés/d'enseignement et sur leur contextualisation institutionnelle et curriculaire – à laquelle convie le militantisme inhérent à l'Association et définitoire de son programme scientifique –, est confrontée à l'exigence première d'un questionnement rigoureux, soutenu par des analyses empiriques, sur les fondements intellectuels de la didactique du français, en vue d'une meilleure intelligibilité des statuts, des fonctionnements et des finalités de la discipline.

On ne saurait négliger pourtant que ces questionnements doivent être « retraduits » dans le champ spécifique de la didactique du français au Maroc. On ne saurait sous-estimer non plus leurs dimensions sociohistoriques nécessitent d'être approfondies, reconstruites ou renouvelées, sous peine d'aboutir, si l'on n'y prend garde, à de vaines spéculations théoriques, parfois, sinon souvent, trop éloignées des spécificités de la didactique du français dans le contexte national considéré. Quatre gestes épistémologiques peuvent ainsi contribuer à la construction de propositions signifiantes et « didactiquement acceptables » :

- La mise en relation des recherches à venir avec les recherches effectuées jusque-là, ce qui implique, en tout état de cause, de ne pas envisager cette articulation comme un simple déplacement mais comme la nécessité de penser les approches du français dans leur complémentarité et leur congruence, au-delà de toute tension ou polémique statutaire, ou encore de tout état de choses fondamental auquel puisse s'identifier machinalement la section AiRDF-Maroc ;
- L'appropriation des constellations conceptuelles qui, accompagnant les questions posées, demeurent encore trop embryonnaires dans notre contexte, mais qui ne doivent pas être vues comme des données stables, indépendantes des fonctionnements disciplinaires, institutionnels et curriculaires de la discipline « français ». Ces constellations, qui commencent à susciter l'intérêt des chercheur.e.s marocain.ne.s, de par leur portée heuristique et les possibles scientifique qu'elle offre, se trouvent étroitement construites autour de la notion de « discipline » et de ses dérivés « disciplinarisation », « disciplination » (Hofstetter & Schneuwly, 1999/2001, 2014) qui ouvrent la voie vers des analyses tant didactiques que sociohistoriques du français tel qu'on l'enseigne ;
- L'identification des frontières (supposées poreuses) entre les différents contenus disciplinaires du français, les niveaux qui les abritent, leurs contextes d'évolution, et, complémentaiement, l'examen de leur possibles interdisciplinaires, c'est-à-dire de leur disposition à circuler et à se diffuser au-delà de la discipline « français » en elle-même ; de l'autre, la contribution (variable selon les lieux de formation, de recherche, de décision et d'édition) au renouvellement et à la refonte curriculaires de ces contenus ;
- L'inscription de la problématique de la disciplinarisation – processus inhérent à l'émergence et au déploiement de la didactique du français, dans lequel s'enchevêtrent des dimensions sociale, institutionnelle et cognitive –, au cœur du projet de la section marocaine. L'avènement de cette section intervient effectivement à un moment crucial où la didactique du français, discipline en pleine mutation scientifique, connaît un léger gain d'intérêt pour les questions d'épistémologie, comme en témoigne cette prise en compte de la nécessité fondamentalement théorique pour la discipline d'interroger les contenus d'enseignement et d'apprentissages du français, en privilégiant leur caractère « construit en situation » (Ronveaux & Schneuwly, 2007).

## 2. L'ancrage socio-institutionnel de la future section AiRDF-Maroc

L'ancrage épistémologique de la section marocaine naissante implique par ailleurs de reconsidérer ses modes de construction institutionnels. Nous proposons maintenant d'appréhender d'autres modalités pour préciser la sphère socio-institutionnelle dans laquelle évoluera la section. Ces modalités n'excluent pas l'entrée épistémologique invoquée, qu'ils complètent ou à laquelle ils peuvent être légitimement combinés.

De fait, les activités scientifiques de la section, qu'inaugure le colloque de Rabat, devraient mener, progressivement, à l'institutionnalisation d'une communauté de chercheur.e.s marocain.ne.s en didactique du français, plus encline au dialogue et à la confrontation des pensées et des approches, plus aguerrie au niveau épistémologique et plus disposée à s'investir, inlassablement, dans le débat social. Or par-delà les communitarismes didactiques, entretenus excessivement par les logiques de spécialisation, de hiérarchisation et d'indifférenciation des lieux de formation et de recherche en didactique du français, la future section AiRDF-Maroc a pour ambition de se construire des soubassements intellectuels relativement stables, des domaines de réflexions aux frontières plus ou moins reconnues et des valeurs partagées, et, corollairement, de se lancer dans une entreprise collective de recherche visant, par ses enjeux cognitifs, ses inscriptions professionnelles, ses figures prototypiques et son ampleur sociale, à renforcer la reconnaissance et la diffusion de son projet.

L'évolution institutionnelle de la didactique du français, qui se double de l'intérêt marqué pour la maîtrise du français, envisagée comme un défi névralgique pour/de la politique d'éducation et de formation, est marquée par la prolifération accrue des structures de formation (licences fondamentales, professionnelles ou d'éducation, masters spécialisés, écoles doctorales) et la diversification notable des dénominations sous lesquelles apparaît la didactique du français, de la « didactique du français » tout court à des syntagmes plus denses (voir El Gousairi, 2019 ; El Gousairi & Bouchekourte, 2021)<sup>2</sup>. Ce mode d'évolution prend aussi d'autres formes. Que l'on pense au REMADDIF (Réseau des Masters et Doctorats en Didactique du Français) qui, créé en 2012, contribue significativement à l'institution-

nalisation de la recherche didactique et à la circulation francophone (sinon internationale) des paradigmes qui la fondent. Que l'on considère, au surplus, les actions de formation-recherche menées par le réseau des IFM (Instituts Français du Maroc), les rencontres-ateliers de l'AMEF (Association marocaine des Enseignants de Français) en étroite synergie avec la FIPF (Fédération internationale des Professeurs de Français), ou encore les programmes interuniversitaires francophones soutenus par l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie).

En pensant à réinventer la didactique du français, en y (ré)introduisant la réflexion sur les contenus d'enseignement et d'apprentissages, l'on ne peut s'empêcher d'évoquer les écueils contre lesquels peut buter la future section AiRDF-Maroc.

Cette fécondité institutionnelle, dont nous prenons acte, est-elle réellement un signe de maturité pour la didactique du français ? On peut s'en douter a priori, quand on se rend compte d'un fait : contrairement à ce qui se fait dans d'autres pays, il n'existe pas, insistons-nous, de gestion communautaire (non communitariste) de la recherche didactique au Maroc. Les recherches foisonnent et, par effet de sédimentation, s'accumulent, sans qu'elles ne communiquent les unes avec les autres, et sans qu'elles ne soient sollicitées ou diffusées auprès des instances décisionnaires concernées par les problématiques de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Ce verrouillage institutionnel, qui semble contraster avec le déploiement des formations universitaires en didactique du français, est vraisemblablement à l'origine de cette impression de ressassement du « même » (mêmes problématiques, mêmes résultats), au-delà des quelques tentatives individuelles, sans doute solitaires, de décentrement qui animent certains lieux institutionnels ou, plus particulièrement, certain.e.s didacticien.nes œuvrant dans le sens d'un renouveau significatif de la didactique du français. On peut s'en douter encore, dès lors que l'on resserre la focale sur la tendance à l'uniformisation des discours et des contenus de la formation en didactique du français, sur fond de prescriptions institutionnelles accréditant des dispositifs ou discréditant d'autres, jugés divergents ou simplement peu conformes à ce qu'il est convenu d'appeler ici des « normes pédagogiques nationales ». On peut s'en douter enfin, en notant l'imperméabilité des frontières entre les sphères d'enseignement, de formation et de recherche, ou encore les discontinuités

<sup>2</sup> « Didactique du français et interculturalité », « didactique du FLE et du FOS », « linguistique didactique et communication », « didactique et technologies éducatives », « didactique, littérature et langage », « didactique du français et métiers de l'éducation et de la formation », « didactique du français, culture et médiation », « linguistique générale et didactique du FLE », « langue, texte et didactique du français », « didactique et littérature », « théories en didactique », entre autres.

existantes entre des recherches innovantes visant à réformer la discipline « français », et des réalités éducatives peu évolutives, du moins sur le plan épistémologique, et insensibles à certaines formes d'innovation.

## Conclusion

En vue de conclure, il importe de confirmer qu'au-delà de son aspect polémique, le présent texte dévoile, plutôt qu'une critique des configurations disciplinaires de la didactique du français au Maroc, une mise en discussion à partir de présupposés théoriques structurant l'AIRDF et rendant possible son élargissement. Comme on peut s'en rendre compte, les enjeux scientifiques de la future section AIRDF-Maroc et les obstacles d'ordre socio-institutionnel à son développement, trop brièvement exposés ici, renvoient indissociablement à des réflexions sous-jacentes au colloque de Rabat, qui ont été soumises au débat, au travers de conférences plénières, d'ateliers de communications et de symposiums.

Le périple est par conséquent plus long qu'on ne le croit. La question posée au début de ce texte est moins épineuse à l'instant, au vu de tous les arguments avancés ici, d'autant plus que le « pourquoi » d'une section marocaine de l'AIRDF semble de plus en plus faire consensus, malgré toutes les réserves émises quant au développement institutionnel de la section, le projet explicité, tant dans l'appel à communications pour le colloque que par ce texte lui-même. Le colloque, qui a accueilli aussi bien des chercheurs nationaux que des chercheurs internationaux affiliés à l'AIRDF, a permis d'établir et d'expliciter les conditions de possibilité d'une section marocaine, tout en créant un cadre cohérent dans lequel peuvent être mis à l'épreuve à la fois l'apport réel de la section émergente à l'AIRDF et, inversement, la possibilité d'un décentrement, tant scientifique que symbolique, des activités de l'Association elle-même.

## Références bibliographiques

BERTUCCI, M. (2007). « La notion de sujet », *Le Français Aujourd'hui*, 157, 11-18

BLANCHET, P., & ASSELAH-RAHAL, S. (2008). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » (pp. 9-16), In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah-Rahal (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

CHISS, J.-L. & CICUREL, F. 2005. « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques » (pp. 1-9). In Beacco, J.-C. et al. (dir). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

CUQU, J.-P., & GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

DAUNAY, B. (2010). « Contenus et disciplines ». Communication inaugurale du programme de recherche au séminaire de Théodile du 1er octobre 2010.

DAUNAY, B., REUTER, Y. & SCHNEUWLY, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur, Collection Recherches en didactique du français, Vol. 14

DAUNAY, B., FLUCKIGER, C. & HASSAN, R. (dir.) (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

DENIZOT, N. & GARCIA-DEBANC, C. (2021). (dir.). « Concepts et modèles en didactique du français », *Pratiques*, 189-190.

DUFAYS, J.-L. (1998). « Texte d'orientation de l'association », *La Lettre de la DFLM*, 23, 28-31.

EL GOUSAIRI, A. (2019). « La circulation des savoirs entre recherche et formation en didactique du français à l'université : tensions, obstacles et problèmes de posture », *Le Français Aujourd'hui*, 204, 81-96.

EL GOUSAIRI, A., & BOUCHEKOURTE, M. (2021). « La formation professionnelle "universitarisée" en didactique du français au Maroc : contenus et pratiques de littéracie scientifique ». In : Boyer, Priscilla, & Pollet, Marie-Christine (dir.). *Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives*. *La Lettre de l'AiRDF*, 69

GARCIA-DEBANC, C. (2010). « Curriculum, compétences, progression : une question socialement vive sur l'enseignement de français », *La Lettre de l'AIRDF*, 47-48, 27-34.

HOFSTETTER, R., & SCHNEUWLY, B. (dir.) (1999/2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck (Série Raisons éducatives, A, Section des Sciences de l'éducation).

- HOFSTETTER, R., & SCHNEUWLY, B. (2014). « Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines ». In B. Engler (dir.), *Disziplin - discipline* (pp. 27-46). Fribourg : Academic Press.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, Clé International.
- REUTER, Y. (2014). « Didactiques et disciplines : une relation structurelle », *éducation et didactique*, 8-1, 53-64.
- RONVEAUX, C. & SCHNEUWLY, B. (2007). « Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats », *éducation et didactique*, vol 1 – n 1, 55-72.
- SCHNEUWLY, B., (1990). « Didactique : quelques notes sur son histoire », *La Lettre de la DFLM* n° 7, Paris, DFLM, pp. 22-24.
- SCHNEUWLY, B. & THEVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.) (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. & RONVEAUX, C. (2021). « Une approche instrumentale de la transposition didactique », *Pratiques*, 189-190.

## L'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français, qu'est-ce que c'est ?

L'AiRDF, Association internationale pour la Recherche en Didactique du français, œuvre, depuis 1986, à la promotion de la recherche en didactique du français. L'association considère la didactique du français comme une discipline de recherche unifiée et diverse : l'unification de la discipline explique le nouveau nom qu'elle a choisi en 2003 en remplacement de son ancienne dénomination (Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français langue maternelle), qui apparaissait alors trop restrictive ; la diversité tient à la prise en compte, inhérente à l'approche didactique théorique, des divers contextes de l'enseignement du français – culturels, géographiques, politiques, sociaux, etc. Cette perspective inclusive se traduit également par la volonté d'ouvrir la collaboration avec d'autres pays ou sections géographiques où le français est langue officielle, langue de scolarisation, langue première pour une partie de la population. D'autres sections pourraient ainsi s'ajouter aux quatre membres fondateurs : la Belgique, la France, le Québec et la Suisse.

Le conseil d'administration de l'AiRDF invite les chercheurs en didactique du français ou ceux qu'intéressent les problématiques de la didactique du français, qui n'appartiennent pas à l'une des sections actuelles, à adhérer à l'association. Les nouveaux adhérents pourront cotiser, comme c'est le cas actuellement, soit dans l'une de ces sections, soit au compte international. Il est important de préciser que si émerge un projet de création d'une nouvelle section nationale ou plurinationale, le conseil d'administration s'engage à l'examiner positivement et, le cas échéant, à faire une proposition de modification des statuts et du règlement.

## Les dossiers de « La Lettre de l'AiRDF »



### Coup d'œil sur les derniers dossiers

- N°69 Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives composites
- N°68 Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites
- N°67 Les concepts dans la recherche en didactique du français (2020). Les échos du 14<sup>e</sup> colloque de Lyon (27-28-29 août 2019)
- N°66 Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques (2019)
- N°65 Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français (2019)
- N°64 La didactique du lexique (2018)
- N°63 L'enseignement du français à l'épreuve du genre (2018)
- N°62 La recherche sur l'innovation en didactique du français (2017)
- N°60 Échos du colloque de Montréal (2016)
- N°59 La verbalisation pour enseigner et se former (2016)
- N°57 L'exercice en examen (2015)

## La collection « Recherches en Didactique du Français »



La collection « Recherches en didactique du français » est dirigée par le CA de l'AiRDF et éditée aux Presses Universitaires de Namur, en collaboration avec le Cedocef (Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français) de l'Université de Namur.

Cette collection vise entre autres à :

- offrir un soutien scientifique en langue française pouvant couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en didactique du français à destination de la communauté des chercheurs, des formateurs, des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation, en sciences du langage et dans les institutions de formation des enseignants ;
- privilégier les questions vives de théorisation et de méthodologie à propos de l'enseignement et de l'apprentissage du français, en développant une approche restituant la diversité des démarches de recherche ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas, à un repérage des objets et des concepts émergents et à l'ouverture de « chantiers réflexifs » nouveaux.

Un volume nouveau paraît chaque année. Il est envoyé gratuitement aux adhérent.e.s.

### Coup d'œil sur les derniers volumes

- 2021 *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?*, sous la direction d'Ecaterina Bulea Bronckart et Claudine Garcia-Debanç
- 2020 *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*, sous la direction d'Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun
- 2019 *Approches didactiques de la littérature*, sous la direction de Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon
- 2018 *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*, sous la direction de Sandrine Aebly Daghe et Marie-Cécile Guernier
- 2017 *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, sous la direction de Jean-François de Pietro, Carole Fisher et Roxane Gagnon
- 2016 *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*, sous la direction d'Érick Falardeau, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dumortier et Pascale Lefrançois
- 2016 *Statuts des genres en didactique du français*, sous la direction de Glais Sales Cordeiro et David Vrydaghs
- 2014 *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, sous la direction de Jean-François de Pietro et Marielle Rispaill
- 2014 *Enseigner le lexique*, sous la direction de Claudine Garcia-Debanç, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux
- 2012 *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, sous la direction de Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly
- 2011 *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet

(Commande sur [http://pun.be/fr/collections/?collection\\_id=28](http://pun.be/fr/collections/?collection_id=28))

La question des normes dans l'apprentissage des langues représente un défi de politique éducative et touche à de nombreux contenus d'enseignement : place de la langue parlée, des variations sociales ou stylistiques, prise en compte de l'orthographe rectifiée, du langage inclusif et du multilinguisme de nos sociétés.

Dans une perspective didactique, soucieuse des propriétés intrinsèques de la langue en tant que système, que faire en classe des différentes formes de la variation langagière ? Les rejeter ? Les ignorer ? Les expliquer ?...

Ce dossier n° 70 fait notamment ressortir certaines tensions entre l'affirmation identitaire, la créativité, et les normes plus ou moins contraignantes que véhicule nécessairement l'enseignement.