

Numéro 4 / Année 2016

Synergies Portugal

Revue du GERFLINT

**Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture
comme discipline universitaire à part entière**

**Coordonné par Clara Ferrão Tavares
et Jacques Cortès**



Synergies Portugal

Numéro 4 / Année 2016

Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture
comme discipline universitaire à part entière

**Coordonné par Clara Ferrão Tavares
et Jacques Cortès**



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Portugal est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte aux travaux de didactologie de la langue-culture française et des langues-cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, au Portugal, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Portugal** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Portugal* partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 2268-493X / ISSN en ligne 2268-4948

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Co-Présidents d'Honneur

Maria Emília Ricardo Marques, Université à Distance, Portugal
et Robert Galisson, Université Sorbonne Nouvelle, France

Rédactrice en chef

Clara Ferrão Tavares, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-lès-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Portugal :

Association Portugaises d'Études Françaises (APEF)

Université de Coimbra

3004-530 Coimbra, Portugal

Contact : synergies.portugal@gmail.com

Comité scientifique

Ana Isabel Andrade (Université d'Aveiro, Portugal), Helena Araújo e Sá (Université d'Aveiro, Portugal), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Filomena Capucho (Université Catholique Portugaise, Portugal), Isabelle Carignan (Université de Sherbrooke, Québec, Canada), Maria José Coracini (Université de Campinas, Brésil), Maddalena De Carlo (Université de Cassino, Italie), Josette Fróis (Institut Polytechnique de Santarém, Portugal), Araceli Gómez Fernández (Université Nationale d'éducation à Distance, Espagne), Carmen Guillén Díaz (Université de Valladolid, Espagne), Teresa Lino da Fonseca Rijo (Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal), Elena Llamas Pombo (Université de Salamanque, Espagne), Ana Oliveira (Institut Polytechnique de Viseu, Portugal), Christian Ollivier (Université de La Réunion, France), Ana Clara Santos (Université d'Algarve, Portugal), Maria de Fátima Sequeira (Université du Minho, Portugal), Marlène da Silva e Silva (Université du Minho/CEFH - Université Catholique Portugaise, Portugal), Valérie Spaëth (Université de Franche-Comté, France), Isabel Uzcanga Vivar (Université de Salamanque, Espagne).

Comité de Lecture

Luísa Alvares Pereira (Université de d'Aveiro, Portugal), Luís Filipe Barbeiro (Institut Polytechnique de Leiria, Portugal), Maria Helena Moura dos Reis (Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal), Anabela Oliveira (Université de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal).

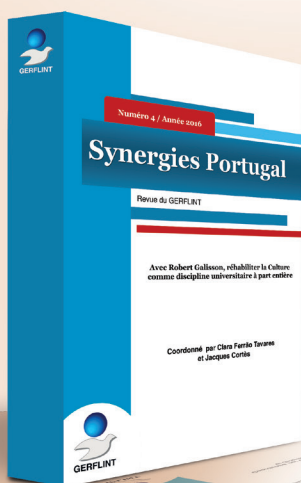
Patronages et partenariats

Association Portugaise des Études Françaises (APEF), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Portugal n° 4 / 2016
<http://gerflint.fr/synergies-portugal>



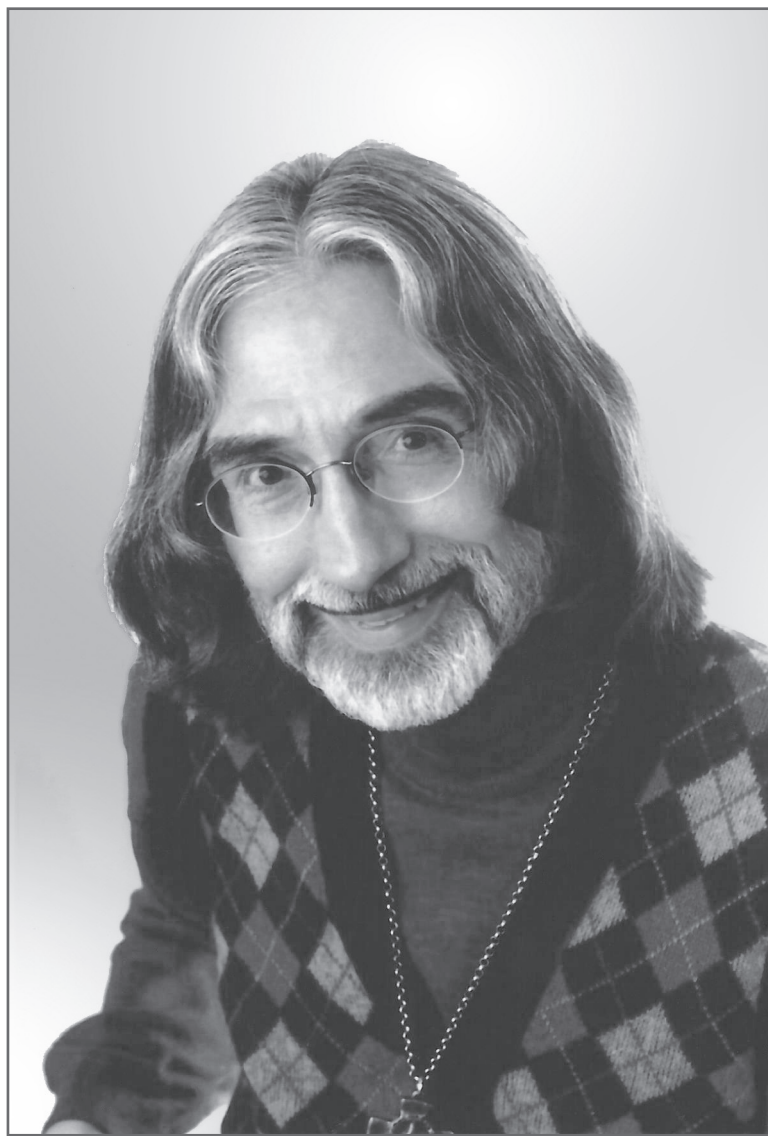
Indexations et référencement

Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
ERIH Plus
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
ZDB

Synergies Portugal, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité



Crédit photo reproduit avec l'aimable autorisation de Denise Galisson



Synergies Portugal n°4 / Année 2016

ISSN 2268-493X / ISSN en ligne 2268-4948

Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture comme discipline universitaire à part entière

Coordonné par Clara Ferrão Tavares et Jacques Cortès

🐦 Sommaire 🐦

Introduction

| | |
|--|-----------|
| Jacques Cortès | 11 |
| « Micro dictionnaire chronologique personnel » d'un « didactologue-lexiculturologue » | |
| Clara Ferrão Tavares, Jacques Cortès | 19 |
| Présentation des contributions | |

Le personnage

| | |
|--|-----------|
| Clara Ferrão Tavares | 25 |
| Robert Galisson : histoire <i>et</i> prospective | |
| Isabel Alarcão | 43 |
| Descobrir Galisson foi reconfortante para mim! | |
| Maddalena De Carlo | 57 |
| Robert Galisson : l'utopie et l'engagement | |

Pistes de recherches lexicologiques

| | |
|--|------------|
| Claude Germain | 73 |
| Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert | |
| Carmen Guillén Díaz, Francisco Javier Sanz Trigueros | 85 |
| Vers un lexique fondamental de la Didactologie/Didactique des langues et des cultures. Une démarche descriptive dans un contexte de diffusion écrite de recherches | |
| Clara Ferrão Tavares | 115 |
| Entretien avec Daniel Coste à propos du <i>Dictionnaire de Didactique des Langues</i> , à l'occasion de son quarantième anniversaire | |

Pistes de recherches en Didactologie

| | |
|--|-----|
| Sophie Aubin | 123 |
| Didactologie/Didactique des langues-cultures et didactique de la musique du français : réflexion(s) en 2016 | |

| | |
|---|-----|
| Maria Helena Moura Dos Reis | 143 |
| Des mots pour ouvrir des voies vers l'entente dans la diversité | |

Essai de synthèse

| | |
|--|-----|
| Jacques Cortès | 157 |
| Avec Robert Galisson, remonter le cours du temps | |

Apostille

| | |
|---|-----|
| Jacques Cortès | 187 |
| Complexité, Eclectisme, Formation : La trilogie galissonienne | |

Profils bibliographique, scientifique et artistique

| | |
|---|-----|
| Bibliographie récapitulative de Robert Galisson | 195 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Profils des contributeurs de ce numéro | 201 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Robert Galisson par José Luis Atienza | 207 |
|---|-----|

Annexes

| | |
|----------------------------------|-----|
| Projet pour le n° 5 / 2017 | 211 |
|----------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Portugal</i> | 213 |
|---|-----|

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Le GERFLINT et ses publications | 217 |
|---------------------------------------|-----|

Synergies Portugal n° 4 / 2016



Introduction





« Micro dictionnaire chronologique personnel » d'un « didactologue-lexicologue¹ »

Jacques Cortès

Fondateur et Président du GERFLINT, France

Les gens qui détiennent le pouvoir n'ont pas intérêt à faire tourner le décor, ceux qui sont dépourvus de l'essentiel en éprouvent, au contraire, l'impérieux besoin.

Robert Galisson - ELA n° 127, 2002, p.382

Je ne suis pas un travailleur de la preuve, ma discipline ne me le permet pas. Je me verrais plutôt comme un artisan de l'essai et de l'erreur, un abonné de la controverse qui, dans l'obstination et l'humilité, par le truchement des langues-cultures, avec le concours et sous le contrôle des acteurs de terrain, s'efforce d'agir sur la réalité quotidienne de l'école, en vue de rendre le monde moins opaque, de faire reculer la formidable capacité d'aveuglement et d'inertie des hommes en rallumant, chez les jeunes, l'envie de comprendre, d'agir sans subir, de retrouver une dignité perdue.

Robert Galisson - ibid. p.384

Les nombreux admirateurs de l'œuvre de Robert Galisson reconnaîtront d'emblée, dans le titre de cette préface, les mots par lesquels il s'est lui-même présenté dans le dernier article du n° 127 des *ELA*, pour évoquer le chemin qui avait été le sien, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte avec, au final, la retraite qu'il redoutait². Article-bilan d'une tonalité - comme on pouvait s'y attendre - quelque peu mélancolique, mais procédant aussi, dans l'esprit autant que dans la construction rhétorique, d'une volonté de narrer avec juste ce qu'il faut de nostalgie et d'humour (donc de voile pudique), les événements qui ont rythmé, inspiré et même nourri ses combats, c'est-à-dire, pour parler clair, ses paroles et ses actes dont nous sommes tous aujourd'hui les héritiers admiratifs.

Il a hésité sur la forme générale que pouvait prendre cet essai autobiographique, et finalement opté pour « une approche dictionnaire ». Trois raisons expliquent ce choix :

- la première, c'est un sentiment de gêne, d'embarras et même de méfiance à l'égard d'une mise à nu dont, pourtant, il sentait clairement la nécessité : « *je ne pouvais pas livrer ma vie...sans y mettre des formes³* », écrit-il en coupant sa phrase par de discrets points de suspension.

- la deuxième, c'est en empruntant une citation de Victor Hugo (psychanalytique avant l'heure) qu'il la suggère : « *la forme est du fond qui remonte à la surface* ».
- la troisième enfin, c'est que, « dans une civilisation comme la nôtre, vouée à la technologie, à la vitesse, au prêt-à-écrire », il voulait résister au modèle classique mais trop « écrasant » de la Lettre « *qui n'est plus ce qu'elle était au XVIII^e siècle* ». Aujourd'hui, « *le courrier électronique a broyé l'écriture épistolaire* », les gens n'ont plus assez de temps pour échanger, on vit donc dans cette civilisation de « *zappeurs que, bon gré mal gré, nous sommes devenus* ». D'où son choix qui lui permet de sauter *sans transition, d'un article à un autre* », car, le dictionnaire « *est un outil de consultation souple, facilitant les arrêts, les retours en arrière sélectifs, les itinéraires croisés ou en lacets, et dont le balisage serré évite au lecteur averti de gaspiller son temps à la recherche d'informations oubliées ou perdues* » ; choix qui lui permet aussi de parler de lui sans trop s'égarer (mais là c'est un jugement personnel que je me permettrai de formuler) dans la confiance ou la confession.

Les explications qu'il donne sur le « choix du dictionnaire » sont presque trop abondantes car on le suit avec d'autant plus de foi que l'on sait bien que l'ensemble de son œuvre scientifique a été construite sur une approche qui, dès le départ, fut vouée à « *la mise en relief de mots, c'est-à-dire, «de constituants sélectionnés parmi beaucoup d'autres, pour marquer des étapes, donner du rythme, scander un processus qui s'inscrit dans la durée longue, potentiellement ouverte, si la clôture n'en est pas annoncée* ». Il veut donc faire, pour la présentation de sa propre vie, quelque chose qui relèvera également de la lexicographie, et se présentant un peu (avoue-t-il « en toute humilité » dans une note de bas de page) comme un *dictionnaire encyclopédique* qu'il résume en 4 mots : **micro-dico-chrono-perso**.

Le regret que j'éprouve en lisant ce bel article, c'est que les exigences quantitatives limitées de l'ouvrage où il figure (Les ELA), l'ont obligé à réduire drastiquement son texte à onze petites pages seulement. Le lecteur qui aura la bonne idée de tenter d'en relire l'ensemble, sera immédiatement frappé par des chevauchements d'information entre un organigramme préalable très factuel repris ensuite par une vraie narration intitulée **Lambeaux de Dico et Bribe de vie** où Robert reprend sa plume d'écrivain pour évoquer de petites « tranches » de souvenirs où l'émotion affleure partout. Qu'on en juge :

« *Je n'ai appris à lire qu'à huit ans.*

La cause apparente de ce handicap initial tenait au métier de mon père. Il était alors cylindreur : une sorte de cantonnier mécanisé, itinérant, chargé de

l'entretien des routes dans le bocage vendéen. Nous vivions dans une roulotte, tractée par un cylindre. Cet espace mobile, étroit, sans confort, était si mal adapté à la scolarisation des enfants qu'à ma naissance mon frère avait dû émigrer chez une grand-mère, pour fréquenter régulièrement l'école et céder la place au dernier arrivant.

Comme le cylindre (à vapeur) ne dépassait pas 4 km/h, nous nous déplaçons souvent pour suivre, au plus près, les chantiers ambulants de mon père. C'est ainsi que les places de villages et les champs de foire de cette région d'élevage ont été les lieux de villégiature de mon enfance errante ».

Rien de pleurard. Le texte reste sobre mais tendu car la situation de la famille, en effet, est à la limite du tragique lorsqu'on découvre les pérégrinations scolaires du petit Robert obligé d'aller d'école en école au gré des chantiers de son père, et recevant, la plupart du temps, aussi bien de la part des maîtres de classes uniques où il lui arrivait d'atterrir, que des élèves inscrits régulièrement dans l'école, un accueil « généralement réservé, teinté de reproche, parfois glacial ». De toute évidence, cette période d'inscription scolaire très provisoire, d'étape en étape, ne satisfaisait personne et l'enfant se sentait perdu dans des écoles où il n'apprenait rien. « *Le scénario était à peu près toujours le même. On me donnait un livre, une ardoise et on ne s'occupait plus de moi* ».

Suivaient même parfois de véritables persécutions de la part des élèves pendant la récréation : insultes, sarcasmes « *des enfants normaux qui me traitaient de tous les noms des gens du voyage : nomade, bohémien, romanichel, voleur de poules* ». Mais cela pouvait aller jusqu'à la violence et même à un début de lynchage puisqu'un jour on le retrouva « *sous le préau, choqué, le visage en sang* ». La vie était donc infernale pour toute la famille avec les problèmes d'écoles, les problèmes d'eau qu'il fallait aller quémander dans le voisinage et même les problèmes financiers car on était très pauvres. Tout cela a constitué « *un handicap (cognitif ? psychologique ?) dont, aujourd'hui encore - écrit Robert - j'essaie d'évaluer les conséquences* ». On le comprend sans peine. Il faut lire cet article où le talent du narrateur fait penser fortement au Flaubert de *Madame Bovary*, et notamment au fameux passage de l'entrée en classe de Charles Bovary. Pour Robert, ce qu'il a subi, c'est le sort du nomade, toujours perçu comme dangereux ou inacceptable par le sédentaire, c'est-à-dire par l'autochtone qui considère tous les itinérants « *comme des trublions de l'ordre public* » relégués « dans l'anormalité malsaine ou perverse ».

Eternel problème dont chaque époque (la nôtre n'y échappe pas) pourrait donner des exemples impliquant la naissance et le développement d'insolubles conflits pouvant aller jusqu'à la menace gravissime du « choc des cultures » dont il est

fortement question, dans le monde entier, depuis la publication du fameux ouvrage de Samuel T. Huntington en 1994⁴. Mais l'article de Robert Galisson ne parle, évidemment, que d'une situation personnelle, strictement individuelle, même si, par un de ces défauts majeurs bien français sans doute, nous pourrions en arriver (comme je viens de me risquer naïvement à le faire) à théoriser en nous écartant imprudemment du domaine précis où l'on nous invite instamment à demeurer. Revenons donc à Robert Galisson, et voyons comment il va enfin pouvoir se sortir d'une situation presque désespérée.

L'abandon du nomadisme sera dû à la guerre. Robert doit avoir environ 8 ans en 1940, et il ne sait pas lire. Son père étant mobilisé, on quitte la roulotte et le cylindre, et on part en Anjou, chez la grand-mère. Finis les changements perpétuels de lieux, redoublent les « difficultés pécuniaires », commence enfin la sédentarisation. L'enfant traumatisé qu'est alors Robert, va prendre son sort en main et tenter par ses propres moyens de combler son retard. Sa « *nouvelle et unique obsession de sédentaire, son premier objectif scolaire (sera) de faire et de savoir faire comme tout le monde* ». Non seulement il parviendra à apprendre à lire, mais il obtiendra même, en autodidacte, tous les diplômes qui le conduiront sur les Hauts Lieux de l'Université, et tout particulièrement du FLE.

Je ne me risquerai pas à retracer ici les étapes détaillées par lesquelles Robert est passé pour devenir la personnalité de premier plan qu'il a été et qu'il reste, bien évidemment, pour l'ensemble du petit village global auquel nous appartenons. Ce qu'il me paraît important de rappeler, c'est la distinction qu'il établit entre ceux qu'il désigne par « les voyageurs de l'impériale » en les opposant nettement aux « *autodidactes* ».

Les voyageurs de l'impériale, ce sont les passagers de la voie royale (dont Robert ne sera jamais). Pour eux, « *les connaissances académiques ont été calibrées, organisées, étiquetées, situées dans le temps et dans l'espace, puis soigneusement administrées* » à leur seul profit. Ceux-là se contentent donc d'engranger des connaissances et de s'en servir en les mettant à l'épreuve de l'usage, dans l'institution même. Ils savent tout, et notamment la rhétorique adaptée à telle situation et à tel ou tel problème. Par ailleurs, ils n'ont absolument aucun doute sur la qualité du capital intellectuel dont ils sont porteurs, qualité que la société entière, du reste, reconnaît sans hésitation. Toutes les portes leur sont donc ouvertes.

Rien de tel, bien entendu, pour l'autodidacte, étranger partout dans son propre pays et dont « *l'Université répugne à reconnaître les différences et à l'intégrer* ». Et Robert de conclure abruptement sur deux points qui le concernent directement :

- « *comme le fromage de gruyère, ma culture « savante » est pleine de trous* » (l'humour, on le sait, quand il s'applique à soi, est une arme d'auto-défense et d'autodestruction redoutable.
- et, par ailleurs, la situation qu'il décrit « *est la preuve vivante que l'ascenseur social, le modèle démocratique d'éducation mis en place depuis la troisième république ne fonctionne pas* ».

Mais alors, comment expliquer la trajectoire remarquable d'efficacité qu'il a suivie ? C'est un fait qu'au départ une force centripète très contraignante le tirait vers sa « *catégorie d'appartenance originelle*, le maintenant dans un *déterminisme social rigide, austère*, qui ignorait le changement et surtout sa dimension personnelle. Mais une autre force, centrifuge celle-là, « *le poussait à déserrer l'étreinte, à chercher un espace de liberté relative, dans la réflexion et dans l'action, sans trahir ses origines, en restant fidèle aux valeurs identitaires de son milieu, comme le travail par exemple, qui - dit-il - lui a toujours servi de laisser-passer* ». Et il insiste beaucoup sur le fait que sa sensibilité d'éducateur l'a amené à adopter une marge de manœuvre *productrice* donc *créatrice*, aussi bien pour lui-même que pour ses élèves, et c'est là un avantage certain sur la marge de manœuvre des voyageurs de l'impériale qui, elle, est le plus souvent *reproductrice*.

La différence entre les deux se situe donc au niveau du besoin ressenti. Les voyageurs de l'impériale n'ont nullement le désir de changer un monde qui comble leurs vœux. Pour les autodidactes comme Robert, c'est exactement le contraire. Ayant vécu, mais dans un tout autre contexte, des situations analogues au cours de ma trajectoire personnelle, je sens, entre Robert et moi, une parenté profonde. Mais c'est une question que je ne développerai évidemment pas ici car, en France, les « voyageurs de l'impériale » sont si nombreux qu'on se demande comment, ceux qui ont couru, comme Robert, après l'autobus, et sont même parvenus à l'atteindre, voire à le dépasser, ont pu accomplir cette espèce de miracle incongru.

Mais le moment est venu pour moi de conclure cette préface. Essayons donc, avec Robert lui-même, de voir comment il a pu triompher de tous les handicaps dont le sort a garni son berceau. Il l'explique lumineusement, parce que très poétiquement, en ces termes : « *tout inconvénient peut entraîner des avantages, à condition d'admettre qu'ici-bas l'ombre ne saurait se passer de la lumière. Ainsi, au plan psychologique, ce retard a fait surgir en moi une source d'énergie vitale, dont je n'aurais peut-être jamais soupçonné l'existence en milieu plus porteur. Vécu comme une carence gravissime chez un garçon de mon âge, il a créé une béance, une aspiration qui ont alerté, exacerbé mon besoin d'être comme tout le monde. Et c'est à la satisfaction de ce besoin essentiel que j'ai consacré toutes les forces dont je disposais. La privation, le manque, ont ainsi joué le rôle de*

carburants pour couper le cou à la résignation et trouver mon équilibre dans l'autre comme modèle ».

Mais on passerait à côté de l'essentiel si l'on s'en tenait à une explication refermée sur une sorte de culte égocentrique de Robert. Il a lutté, c'est vrai, pour prendre une revanche personnelle sur le mauvais sort qui l'a accompagné une bonne partie de son enfance, de son adolescence et même de son âge adulte, mais cela l'a amené à élargir sa vision du monde, à partir de toutes ses expériences douloureuses et de toutes ses victoires, pour parvenir à donner un sens humain à sa lutte. « ... *j'ai pu savourer une certaine forme de liberté, à laquelle des gens mieux nés, mieux destinés que moi n'ont peut-être pas goûté. Pour autant, je ne suis pas satisfait de mon sort et ne le serai jamais, parce que tout reste à faire du côté de ceux qui me sont proches : les démunis. Avec ma petite histoire banale, je leur lance un message d'espoir, afin qu'ils ne se résignent pas à l'exploitation, à la vassalisation, qu'ils demeurent éveillés et rebelles ».*

C'est donc sur la compassion qui est en lui que je clôturerai l'expression des sentiments d'amitié, d'affection et de respect profonds qu'il m'a toujours inspirés ainsi qu'à tous ceux qui ont eu l'honneur et le privilège de le rencontrer, ou, mieux encore, de travailler avec lui. Inquiet, certes, il l'a été tout au long de sa carrière, mais son courage lui a permis d'être fort de sa fragilité même dont il avait parfaitement conscience. On le considère souvent comme un méthodologue et un formateur. Il ne refuse pas ces termes mais ce qu'il croit et ce que nous croyons avec lui, c'est « qu'il est enfin devenu éducateur à part entière. C'est-à-dire soucieux de « faire renaître la personne ».

Je n'ai pas toujours été entièrement d'accord avec lui sur certains points de détail, mais nos divergences, au bout du compte, sont purement anecdotiques. Sur le fond, tout comme lui, je suis persuadé que « *la complexité c'est aussi la conscience que rien n'est jamais acquis, stable, définitif, et que la recherche collective de la solution est déjà une solution...* ».

Salut fraternel à toi, mon cher Robert, et pardonne-moi d'avoir mis ton texte **micro-dico-chrono-perso** au pillage pour te comprendre et tenter de parler de toi sans m'égarer dans des théories hasardeuses. La rhétorique que tu nous as proposée, en effet, est parfaitement adaptée à une lecture permettant de percer quelques-uns des secrets de « ta » complexité.

Notes

1. ELA n° 127 « Voie Royale et chemins de traverse » (P.372-384), juillet-septembre 2002. A noter que toutes les citations présentées dans cette préface sont empruntées à cet article.

2. Commentaire très personnel que je me permets d'évoquer ici car je me souviens qu'il m'avait dit un jour, en parlant de cette échéance proche : « on va bientôt me mettre à la casse ». Comme je partage le même sort, je me permets cette indiscretion fraternelle.
3. Phrase écrite dans son résumé, p.372.
4. Samuel P. Huntington, *Le Choc des civilisations*, Odile Jacob, 1997, 2000.



Présentation des contributions

Clara Ferrão Tavares
 Instituto Politécnico de Santarém, Portugal
Jacques Cortès
 Fondateur et Président du GERFLINT, France

Le personnage

Clara Ferrão Tavares a choisi deux ouvrages de Robert Galisson qui ont le plus marqué son parcours et qui traduisent deux traits majeurs du positionnement épistémologique et méthodologique de Robert Galisson : l'implication dans l'évolution-(re)volution du domaine et son élan (in)novateur. En choisissant, pour proposer une lecture à la lumière d'aujourd'hui, les ouvrages *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme* (1980) et *La suggestion dans l'enseignement* (1983), l'auteur met en relief que ces écrits sont marqués par l'attention incontournable au rôle de l'affectivité dans la construction de la compétence en communication didactique ; cet article vise à dévoiler cette dimension fortement significative sous-jacente à l'édifice disciplinaire promu par Robert Galisson ».

Isabel Alarcão présente son histoire de vie qui correspond, d'une certaine façon, à l'histoire de la Didactique des Langues au Portugal puisqu'elle est le premier docteur en Didactique des Langues au Portugal. Adoptant dans cet article une perspective d'expérialisme critique, l'auteur met l'emphase dans la rencontre entre sa pensée et de celle de Galisson et montre comment cette rencontre a été productive dans le parcours épistémologique de cette discipline au Portugal.

Maddalena de Carlo « instaure un dialogue en contrepoint avec (d)es écrits de Robert Galisson ». Pour ce dialogue, elle dégage trois axes de la pensée de Galisson : la création de la Didactologie des Langues-Cultures, le rôle du lexique dans l'éducation aux et par les langues-cultures et une dimension transversale : l'éthique. En choisissant pour la dernière partie le titre « de l'éthique avant toute chose », l'auteur met en évidence la cohérence didactologique de Robert Galisson oeuvrant à la légitimation de cette discipline, et de son action didactique.

Pistes de recherches lexicologiques

Pour les lecteurs des revues du réseau GERFLINT, l'article de **Claude Germain** nous remet en mémoire, près de 4 années en amont (2013), celui de Marlène da Silva e Silva publié dans le n° 1 de *Synergies Portugal* (p.69 à 89) avec pour titre : « La lexiculturologie...en didactologie des langues-cultures¹ ». Il est bon, en effet, en ces temps de passionnantes mais aventureuses recherches sur le plurilinguisme, de rappeler les idées de base sans lesquelles les plus prometteuses entreprises risquent de tourner en rond.

Le titre de l'article de Claude Germain nous propose, lui aussi, le retour à une base opératoire incontournable puisqu'il s'agit du modèle de SD Krashen qui, dans son *Monitor* (1982), distinguait déjà entre l'acquisition, processus subconscient d'appropriation de la langue dans l'entourage maternel (par exemple), et l'apprentissage, savoir constitué et conscient faisant appel à la connaissance réflexive.

La lexiculturologie de Robert Galisson se propose tout simplement de conjointre les deux termes lexique et culture, en posant de favoriser l'entrée de la culture par le lexique et l'entrée dans le lexique par la culture. L'apprentissage, dès lors, devient le résultat d'un processus planifié dans le contexte scolaire, et l'acquisition, « un processus cognitif inconscient, naturel, non observable » qui conduit l'apprenant d'une langue étrangère d'un stade de non-compétence communicative à un niveau pouvant régulièrement varier selon la quantité et la qualité des acquisitions réalisées, car il existe des techniques, inspirées des neurosciences, pour mobiliser la créativité lexicoculturelle.

L'article de Claude Germain offre des exemplifications nombreuses pour comprendre et pratiquer la lexiculturologie dans tous les domaines de la DDLC et il rend hommage à Robert Galisson honoré indiscutablement « comme un grand visionnaire sur le sujet ».

Carmen Guillén Diaz et **Francisco José Sanz Trigueros** s'occupent du rôle joué par un lexique spécifique dans le développement professionnel des enseignants de et en langues. Rôle attribué par Robert Galisson au sein de la création et légitimation d'une discipline comme la Didactique des Langues-Cultures et, réaffirmé dans la ligne de ses recherches lexicométrologiques, lexicologiques et lexicodidactologiques. Les auteurs présentent ici une recherche qui vise à contribuer - en dernière instance - à un dictionnaire de spécialité, en accédant à «un lexique mobilisé pour et dans la recherche au sein de la communauté de spécialistes en Didactique», basé sur l'analyse des résumés des communications présentés lors du XII^e Congrès International de La Société Espagnole de Didactique de la Langue et de la Littérature. Ils mettent à l'essai un dispositif d'analyse conçu et élaboré à partir de la structuration du domaine apportée par Robert Galisson, profitant de

ses fonctions heuristique et évaluative. Ils mettent, par ailleurs, en évidence les implications formatives d'un tel « dispositif heuristique ».

Parmi ces pistes de recherches lexicologiques se trouve également un entretien avec **Daniel Coste**, co-directeur, avec Robert Galisson, du *Dictionnaire de didactique des langues*² (1976), entretien mené par **Clara Ferrão Tavares**.

Clara Ferrão Tavares pose des questions à Daniel Coste sur le passé et l'avenir du *Dictionnaire de didactique des langues* (DDL). *Synergies Portugal* commémore en effet, en 2016, le 40^e anniversaire de cet outil de référence des didacticiens des langues-cultures en écoutant l'un de ses auteurs, Daniel Coste, dans ce numéro en Hommage à Robert Galisson. Daniel Coste justifie le titre du dictionnaire au moment de sa publication, en précisant des données contextuelles et en dégagant les lignes de force dans le développement de la Didactique des Langues. Le co-directeur du DDL met, par ailleurs, en évidence le rôle d'une certaine façon précurseur de Galisson dans ce qu'il désigne comme « une didactique de la pluralité et de la diversité linguistique et culturelle ».

Pistes de recherches en Didactologie

Sophie Aubin aborde avec finesse, esprit et surtout culture, la problématique d'une DDLC ouvrant enfin une large place à la musique de la langue (Elle est l'auteur d'une thèse de doctorat sur ce sujet, présentée à l'Université de Rouen en 1996). Elle montre avec force illustrations à l'appui, que Robert Galisson a été à bien des égards l'un des précurseurs de ces idées qui, en fin de compte, soulignent une nouvelle fois la nécessité d'en finir avec la tendance rigoureusement applicationniste ancienne, et donc elle envisage de remplacer la « didactique de la phonétique » par une « didactique de la musique de langue », dès lors qu'on admet que les étudiants faisant l'apprentissage d'une langue ne sont pas obligatoirement des phonéticiens intéressés par les règles, principes et classements de la phonétique scientifique descriptive, mais des apprenants désireux d'entendre, donc de comprendre et surtout de pratiquer des schémas mélodiques et intonatifs qui, dans une situation donnée, avec la gestuelle, le regard et les mimiques, commandent la communication dans toute langue qu'ils ambitionnent de pratiquer (i.e. d'interpréter au sens musical et même dramaturgique du terme) dans ses implications naturelles, son ampleur connotative et ses valeurs vivantes les plus diverses.

On notera que, tout en insistant sur l'influence de Robert Galisson pour la légitimité didactique de ses idées, Sophie Aubin rappelle à juste titre celle de la stylistique affective de Charles Bally et de l'approche Verbo-Tonale de Petar Guberina (ami et élève de Bally). Un tel article (à lire absolument) nous amène à nous interroger sur une pratique applicationniste du CECR dont les indiscutables mérites commencent peut-être à marquer le pas.

Maria Helena Moura dos Reis privilégie la voie lexicologique et lexicographique empruntée par Robert Galisson et montre, dans son article, comment le *mot* est aussi chargé de culture dans les discours de spécialité, problématique qu'elle avait développée en 1999 dans sa thèse, sous sa direction. Suivre cette voie aboutit alors à redécouvrir les définitions humanistes de l'éducation que Robert Galisson nous propose et dont nos sociétés d'aujourd'hui ont toujours grand besoin pour construire l'avenir.

Essai de synthèse et Apostille

Jacques Cortès brosse un vaste panorama de la personnalité, des idées et des combats de Robert Galisson. Il évoque ce qu'il sait de la personnalité de ce grand didacticien, philosophe un peu avec lui en parcourant quelques-unes de ses publications majeures, et tente même - si respectueusement que ce soit - de polémiquer avec son aide sur les idées nouvelles de certains boutefeux de la moraline contemporaine qui tendent mordicus à déconstruire très naïvement (parce que sur des certitudes d'avancées idéologiques principalement) le socle solide, évolutif certes, mais toujours puissant et donc durable de la DDLC.

Profil bibliographique, scientifique et artistique

Ce 4^e numéro de *Synergies Portugal* contient également une diversité de profils dont une *Bibliographie récapitulative* des ouvrages et articles de Robert Galisson (et de ses co-auteurs) sur lesquels les 10 auteurs, que nous remercions tous vivement, se sont fondés pour composer cet Hommage. Il s'agit d'un outil bibliographique réalisé par **Sophie Aubin** (couvrant une période particulièrement féconde allant de 1968 à 2009 et réunissant 45 références) qui invite le lecteur à poursuivre et approfondir, *Avec Robert Galisson, la réhabilitation de la Culture* et la formation de la pensée didactologique.

Notes

1. In : *D'hier à aujourd'hui, la didactologie des langues-cultures au Portugal*, coordonné par Clara Ferrão Tavares et Jacques da Silva.

[En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article4da_Silva_e_Silva.pdf [consulté le 10 octobre 2016].

2. R. Galisson, D. Coste (dir.). 1976. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.

Synergies Portugal n° 4 / 2016



Le personnage





ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Robert Galisson : histoire *et* prospective

Clara Ferrão Tavares

Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

ferrao.clara@gmail.com

Reçu le 15-10-2016 / Évalué le 12-10-2016 / Accepté le 21-11-2016

Résumé

Je dois le titre de cet article à Christian Puren qui, dans le numéro des *ELA* 123-124, qu'il a coordonné, en hommage à Robert Galisson, disait « (s)i je devais pour ma part retenir un mot, un seul, pour caractériser ce qui me paraît constituer la structure profonde de la pensée et de l'action de Robert Galisson, je ne retiendrais que ce mot de deux lettres, l'opérateur logique ET, que l'on utilise pour relier entre eux deux éléments en même temps qu'on en reconnaît paradoxalement la différence : chercheur ET généraliste, théorie ET pratique, langue ET culture, histoire ET prospective » (Puren, 2001 : 263-264). J'aurais pu, d'ailleurs, choisir les autres « couplages », notamment les couplages enseignant Et didacticien ou raison ET affectivité.

Mots-clés : didactique des langues-cultures, suggestion, neurosciences

Robert Galisson : história *et* prospetiva

Resumo

Devo o título deste artigo a Christian Puren que, no número da revista *ELA* 123-124 que coordenou em homenagem a Robert Galisson, dizia o seguinte: se tivesse de mencionar uma palavra para caracterizar o que me parece constituir a estrutura profunda do pensamento e ação de Robert Galisson, escolheria apenas esta palavra de uma letra, a conjunção E , que se utiliza para ligar dois elementos ao mesmo tempo e que leva, paradoxalmente, ao reconhecimento da diferença: investigador E generalista, teoria E prática, língua E cultura, história E prospetiva (Puren, 2001 : 263-264). Teria, aliás, podido escolher outros pares, nomeadamente professor E didata, ou razão E emoção.

Palavras-chave: didática das línguas-culturas, sugestão, neurociências

Robert Galisson : history *and* prospective

Abstract

I owe the title of this article to Christian Puren who, in an issue of the journal ELA 123-124 which he edited in homage to Robert Galisson, said the following: “if I had to use a word to characterise which I think would adequately constitute the profound thinking and action of Robert Galisson, I would choose a word of only three letters, the conjunction AND, which would be used to connect two elements, but at the same time lead, paradoxically, to the recognition of difference: researcher AND generalist, theory AND practice, language AND culture, history AND foresight” (Puren, 2001 : 263-264). In fact, he would have been able to choose other pairs, namely teacher AND didact, or reason AND emotion.

Keywords: didactics of languages and cultures, suggestion, neurosciences

Introduction

Avec la sélection des titres proposés dans le résumé, j’annonce les voies empruntées dans cet article et je justifie le choix de deux ouvrages que je me permets de privilégier : *D’hier à aujourd’hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme* (1980) et *La suggestion dans l’enseignement* (1983).

Avant de proposer une lecture de ces deux ouvrages, de mettre, ainsi, en évidence les dimensions historique et prospective dans la pensée de Robert Galisson (désormais RG), je m’engage, moi aussi, dans une voie « historiciste » pour expliciter le contexte de l’émergence de la Didactique des Langues au Portugal et le rôle du didactologue visé par cet hommage. Un détour par la contextualisation, mot qui lui est cher, s’avère indispensable, puisque ce concept est constitutif de la Didactologie des Langues-Cultures.

La « Didactique des Langues » au Portugal est née, en 1977, dans le sillage de RG. Elle célébrera son 40^e anniversaire en 2017. La « didactique des langues vivantes » s’est constituée, en effet, à l’issue d’un séminaire organisé par le Ministère de l’Éducation portugais, annoncé sous ce titre, dans le cadre de la formation professionnelle d’enseignants de français et de portugais. Dans les années 70, l’université formait des étudiants en philologie romane et, dans le cas des professeurs de français, la formation professionnelle était assurée par le Ministère de l’Éducation, en collaboration avec l’Ambassade de France. En 1977, Robert Galisson et Evelyne Bérard encadrèrent ce premier stage de formation de formateurs intitulé

D'hier à aujourd'hui la Didactique du FLE. À cette occasion, RG présentait, en avant-première, l'ouvrage qui allait voir le jour quelques années plus tard - *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères* (Galisson, 1980) - tandis qu'Evelyne Bérard divulguait la méthode *C'est le Printemps* (1976). Ce séminaire allait mettre en cause l'appareil méthodologique audio-visuel du français langue étrangère, en ébranlant la formation des enseignants au Portugal, *un petit monde* à l'époque, puisque tous les décideurs, concepteurs de programmes du Ministère de l'Éducation, formateurs des enseignants, auteurs de manuels scolaires, conseillers pédagogiques de l'Ambassade de France... assistaient au séminaire.

Robert, Nicole et leur chien Patapouf, personnages du manuel « audiovisuel » *Je Commence*, « livre unique » officiel pour les débutants publié en 1971, furent les premières victimes, incapables de résister aux modèles de personnages peu conventionnels de *C'est le Printemps* (1976). En ce qui concerne la formation des enseignants, la bibliographie proposée par José Afonso Baptista, l'un des principaux responsables de la formation de l'époque, en 1977, et adoptée dans tous les centres de stage, ainsi que la liste des sujets obligatoires pour les séminaires organisée par le Ministère de l'Éducation, en novembre de la même année, montrent les implications de la présentation en avant-première de l'ouvrage de RG *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères* (1980) au Portugal. Cette bibliographie comprenait le *Dictionnaire de Didactique des Langues* (1976), *Un Niveau-Seuil* (1976) et des articles publiés dans plusieurs numéros des revues *Le Français dans le Monde* et *Études de linguistique appliquée*. Des sujets tels que « les nouvelles tendances dans l'enseignement des langues », « les approches communicatives », « les documents authentiques en classe » remplaçaient les sujets, considérés comme dépassés, tels que « les moments de la classe de langue » ou « les exercices structuraux » des documents officiels précédents. De nouveaux programmes et des manuels comme *Labo des mots* (1979), *Ça y est* (1980), *Casse-noisettes* (en collaboration avec le CREDIF en 1982), entre autres, virent le jour à la suite de cette phase de transformation et d'innovation sans précédents.

Ce n'est que dix ans plus tard, en 1985-1986, que la formation professionnelle fut intégrée dans les institutions d'enseignement supérieur, au Portugal, tandis qu'un modèle « intégré » de formation initiale d'enseignants faisait ses premiers pas. La formation professionnelle fut alors libérée de la tutelle du Ministère de l'Éducation et les institutions d'enseignement supérieur durent recruter, pour la première fois, des didacticiens, la plupart ayant suivi le parcours de formation précédent. L'intégration de la didactique à l'intérieur de la formation initiale de professeurs eut lieu au même moment. Galisson fut par la suite une présence constante dans les séminaires et congrès en Didactique des Langues à Aveiro, Braga, Coimbra,

Lisbonne, Santarém, Vila Real ainsi que dans des jurys de thèses, jusqu'aux années 2000. Il fut également le directeur de recherche de nombreux étudiants portugais, avant et après l'intégration de cette discipline à l'université portugaise.

Pour comprendre le rôle de RG dans la constitution de la Didactique des Langues au Portugal, la voix de la première didacticienne portugaise (de l'anglais et des langues), Isabel Alarcão, constitue la meilleure référence. Dans son article considéré comme fondateur de la Didactique des Langues au Portugal, en tant que discipline universitaire, l'auteur soulignait la transversalité de la Didactique» (Alarcão, 1991) en relation avec d'autres aires disciplinaires. À partir de l'article de RG de 1986, intitulé *Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC*, Isabel Alarcão résume le rôle de RG dans la constitution de la Didactique des Langues au Portugal, en reconnaissant qu'« avec Galisson nous avons appris à penser la DL comme une aire de constructions de savoirs scientifiques et d'intervention professionnelle spécifique, en autonomisation en relation à la linguistique, même en relation à la linguistique appliquée (...) » (Alarcão, 2010 : 67). Et à l'auteur d'ajouter : Galisson « définissait la relation de la DL avec les autres disciplines comme une relation "d'appoint" et non de "référence" » (*ibidem*). Alarcão ajoutait encore un autre élément caractéristique de la DL distingué par Galisson : la « démarche didactologique, heuristique, centrée sur l'action professionnelle dans le sens d'identifier et de proposer des solutions pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en opposition à une démarche platonique, déductive, applicationniste hiérarchisée¹ » (*ibidem*).

La didactique des Langues-Cultures au Portugal est donc née informellement dans les années 70 et institutionnellement dans les années 80, sous l'influence de Robert Galisson (Ferrão Tavares, 1994, 2002). C'est sous cette influence que mon propre parcours de didacticienne s'est construit, traversant les phases de « praticienne Et chercheur » en Didactologie des Langues-Cultures. Le séminaire intitulé *D'hier à aujourd'hui la Didactique du FLE* m'a ouvert une porte, en 1977, qui n'allait plus se fermer, comme j'essaierai de le démontrer, en présentant cet ouvrage choisi pour cet article en le lisant à la lumière d'« aujourd'hui ».

1. Histoire ET...

L'un des ouvrages centrés sur la perspective historique est *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*. Dans cet ouvrage, peut-être le premier où sa conception de « Didactique des langues étrangères » ou de « Didactique Générale des Langues étrangères » (DGLE) est développée en filigrane, RG assume le risque de la schématisation.

Il avoue son intention de « proposer une explication simpliste », de « faire œuvre de vulgarisation » (Galisson, 1980 : 11). Il voulait écrire un livre « destiné d'abord à tous les pédagogues aux prises avec les contraintes de l'action au jour le jour, qui n'ont ni le temps ni les moyens de s'informer en détail des changements récents de la DGLE » (*idem*, 5). Ainsi la composante « implications » de la définition de la Didactique des Langues-Cultures, que Galisson allait dégager quelques années plus tard (Galisson, 1986, 1999, 2009) constituait déjà l'une de ses préoccupations. *D'hier à aujourd'hui* avait, en effet, une intention : provoquer des changements même si, dans *l'Index des mots et expressions contenus dans l'ouvrage et considérés comme caractéristiques des méthodologies d'hier et d'aujourd'hui*, le terme n'apparaît qu'une seule fois et dans un autre sens (« implication des apprenants » (*idem*, 76).

Ce domaine désigné DGLE dans le titre, avec 18 occurrences ou comme « didactique des langues (étrangères) » avec 14 occurrences, « interroge la psychologie » (*idem*, 38) en même temps que d'autres disciplines, « n'est plus à la remorque d'une linguistique formelle étroite (ne prenant en charge que la compétence linguistique), (...) s'ouvre à la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmatolinguistique, toutes disciplines qui dépassent le cadre de l'énoncé nu, aseptisé et essaient (...) de rendre compte du procès d'énonciation dans sa diversité et totalité » (*idem*, 42). En ce qui concerne le terme « didacticien », celui-ci connaît 28 occurrences, l'auteur soulignant que « les didacticiens auraient peut-être intérêt à observer ce qui se passe autour d'eux » (*idem*, 113) pour éviter les risques de la simplification. Probablement, RG a suivi son propre conseil des années 80, en intégrant l'*observation* au cœur de la caractérisation de la didactique, dans la décennie suivante. Le terme *conceptualisation* qui allait intégrer aussi l'appareil matriciel n'apparaît dans *D'hier à aujourd'hui* que dans le cadre spécifique des exercices de conceptualisation. Par ailleurs, en refusant la *simplification* et l'*application*, RG semble déjà proposer une théorisation *de l'intérieur*.

Comme il le dit lui-même, dans cet ouvrage, R.G. essaie « d'abord de dégager les causes du renouveau méthodologique, puis d'inventorier les notions clés de la D.G.L.E. » (*idem*, 6). Parmi les caractéristiques *d'aujourd'hui* par rapport à *hier*, il souligne, par exemple : la compétence communicative, les besoins linguistiques et communicatifs des apprenants, la centration sur l'apprenant, la démarche onomasiologique, la situation simulée, les documents fabriqués, les pratiques de conceptualisation, l'« assouplissement » de l'unité didactique, la méthodologie fonctionnelle. Dans un autre chapitre, il propose des réflexions sur les courants « marginaux » des méthodologies qu'il convoque à l'intérieur même de cet ouvrage, comme une sorte de stratégie de légitimation de ces approches à l'intérieur de la

DGLE. Un dernier chapitre, sous le titre « Propositions, réflexions et remarques conclusives » a pour objectif de montrer son souci « de mettre en relief les liens logiques qui unissent les caractéristiques des deux approches (audiovisuelle et fonctionnelle), afin de restituer chacune d'elles dans sa cohérence particulière » (*idem*, 136) et d'éviter d'éventuelles lectures qui placeraient cet ouvrage dans « l'idolâtrie de la modernité » (*idem*, 137) : Galisson évitait ainsi des lectures trop simplistes du format schématique adopté. Dans la même intention, l'ouvrage intègre une « bibliographie sélective » consacrée à l'« approche fonctionnelle ou communicative » et (l') « index référé des mots et expressions contenus dans l'ouvrage et considérés comme caractéristiques des méthodologies d'hier et d'aujourd'hui » (Galisson, 1980 : 143), index qui démontre le rôle de l'affectif, de l'émotion, de l'empathie, de l'expression, du geste... dans un ouvrage avec une construction que l'on pourrait considérer presque « géométrique ».

Pour proposer une transition vers la deuxième partie, je vais précisément revenir sur le troisième chapitre de l'ouvrage « Courants marginaux et méthodologies dominantes ». En convoquant les courants venus d'« ailleurs », RG propose une synthèse de la sophrologie, de la suggestopédie, de l'expression spontanée centrée sur les dimensions psychologiques de ces approches, sur le rôle de l'émotion et même du plaisir, soulevant quelques problèmes de ces approches, mais tout en soulignant le rôle « des éléments non verbaux de la communication que la didactique devrait prendre en charge » (Galisson, 1983 : 36) à l'intérieur de ces courants. Adoptant un ton militant, le didacticien termine ce chapitre en considérant « qu'il serait sain que les enseignants de langue proclament bien haut, dans leur pratique journalière, que tout part du corps, qu'on ne peut rien faire sans lui, et que des relations harmonieuses qu'il entretient avec l'esprit peut émerger un individu plus serein, plus équilibré, plus disponible, capable de prendre un plaisir accru aux choses de la vie » (*idem*, 108). C'est en partant à la recherche de ces « relations harmonieuses » entre la raison et l'émotion que Galisson fut attiré par la suggestion, sujet qui ouvre des voies à l'avenir.

2. Et Prospective...

Les raisons du choix de l'ouvrage *La suggestion dans l'enseignement, histoire et enjeu d'une pratique tabou*, comme point de départ de la présente réflexion sur *l'histoire ET la prospective* chez RG se retrouvent dans le premier paragraphe de cet ouvrage :

Dans le cadre d'un séminaire de DEA intitulé « Pour une histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères - datation et inscription des

notions de base », mes étudiants de troisième cycle et moi-même sommes partis à la recherche des lointaines et souvent fumeuses origines de ce qui constitue ou devrait constituer aujourd'hui le fondement et la trame de la didactique « générale » des langues étrangères (DGLE) (Galisson, 1983 : 13).

J'étais parmi ces étudiants de DEA et j'ai accompagné de près la recherche sur la notion de suggestion menée par notre professeur qui nous proposait des « extraits » de cet ouvrage en construction, en même temps qu'il nous faisait écouter *Concerto No. 5 in A, K. 219* de Mozart. Je dois dire que dans ma valise pour Paris, j'avais inclus l'ouvrage de Fanny Saféris récemment traduit au Portugal et l'inscription à l'École Française de Suggestopédie. À la recherche des « lointaines » et probablement « fumeuses » origines de la suggestopédie, je ne me suis même pas « cantonné(e) dans un rôle terminologique, d'abord préoccupé(e) d'épistémologie » (*ibidem*), comme notre professeur de DEA, ayant même pris un vol pour Sofia où je me suis inscrite dans une formation à l'Institut de Suggestologie, ayant pris un rendez-vous avec Lozanov, (hélas loin de son Institut et enfermé dans un bureau de chercheur à l'Université pour des raisons politiques), et je suis moi-même devenue apprentie-praticienne de la suggestopédie.

Le sous-titre de l'ouvrage de RG montre le défi qui se posait à sa volonté de faire reconnaître, dans le cadre de la DGLE, désignation qu'il adoptait à l'époque, une notion « ostracisée par la didactique dominante actuelle » (*ibidem*) : la suggestion. Même si l'idée d'implication en tant que composante de la définition de Didactique des Langues-Cultures n'émergeait pas dans son discours, l'envie d'être « entendu des enseignants de langue » (*idem*, 16) à travers un « discours banalisateur » était une préoccupation voulue de RG qui depuis *D'hier à aujourd'hui*, insistait sur les dimensions non logiques de l'apprenant, notamment sur les questions de la suggestion, de l'affectivité et de la communication non verbale.

Dans ce résumé de l'ouvrage en question destiné à montrer la dimension prospective de la pensée de RG, je me permets d'adopter la même démarche empruntée par lui dans les deux premiers chapitres où il s'est limité « à choisir, condenser, ventiler des informations » recueillies surtout dans l'ouvrage de Jean Lerède, alors publié (1983). Cet ouvrage lui a permis de caractériser des notions proches de la suggestion telles que le magnétisme animal, l'hypnotisme, la psychothérapie suggestive, l'hypnopédie... Les différents courants convoqués par Galisson mettent en valeur le rôle du « non logique » dans le domaine de ce que l'on désigne aujourd'hui comme neurosciences.

L'ouvrage se centre ensuite sur « La suggestion (domaine Didactique) ». Galisson décrit un cours à l'Institut de Suggestologie de Sofia en se centrant sur la proxémie

non scolaire du lieu, l'importance des dialogues, « la double lecture en musique ». Il présente brièvement les recherches de Lozanov, concernant les effets de la musique sur la mémorisation lexicale et, ensuite, il réfère les principes de la suggestopédie, notamment, l'influence du contexte, le caractère « relationnel, global, indivisible » du processus suggestopédique (*idem*, 59), l'importance du suggesteur, le rôle du « double plan » dans le phénomène suggestif, « l'inséparable unité de la suggestion et de la raison » (*idem*, 61), le rôle de l'art dans l'activation des réserves du cerveau, « le développement de l'hypermnésie de la stimulation de la créativité et de l'épanouissement de la personnalité » (*idem*, 62). Dans le chapitre « Réflexions », le didactologue présente les « raisons pour les enseignants de ne pas snober la suggestion » en avançant l'argument suivant :

*Qu'on le veuille ou non, la suggestion est partout : en classe, sur les murs de la rue, dans la vie de tous les instants, massive (cf. les média) (...) Nier la suggestion (...), c'est nier une dimension constitutive de l'homme. La censurer, c'est empêcher l'individu d'être pleinement lui-même, le priver de la partie sans doute la plus dynamique de sa nature, et soustraire à l'éducation le terrain privilégié sur lequel elle peut s'inscrire et prospérer (« affect », lié au « transfert » et au « double plan », joue sûrement un rôle plus important que la raison dans le procès éducatif (*idem*, 81).*

Pour ajouter ensuite :

*Comme nul n'échappe à la suggestion, autant essayer de la connaître, à la fois pour s'en servir au mieux et de prévenir ce qu'elle peut avoir de néfaste, manipulée par des pervers, des irresponsables, ou des idéologues...trop zélés (*ibidem*).*

Les « réflexions » vont dans la perspective, d'une part, de rendre légitime la suggestopédie en « Didactique Générale des Langues » ce qui permettrait d'alimenter les pratiques de formation des enseignants et les pratiques des enseignants de langues, et, d'autre part, de militer « pour une déontologie de la suggestion » (*idem*, 86).

Fidèle à la méthodologie terminologique qu'il avoue emprunter dans son ouvrage, le lexicologue propose encore une synopsis du champ lexical de la « suggestion » et dresse un inventaire terminologique. Cet inventaire présente les termes qui gravitent, dans l'esprit de RG, autour du terme suggestion, étant donné leur fréquence dans l'ouvrage en question. Ainsi, par ordre alphabétique, j'en retiens une vingtaine : affectivité, artiste (artistique), capacités créatrices, communication, cortex, créativité, déontologie, DGLE, double plan, enseignant, état de veille, geste, mémoire, mobilisation des réserves inconscientes, personnalité,

phénomène suggestif, pseudo-passivité, psychothérapie, rapports affectifs, regard, subliminal, système nerveux, voix...

Le choix de ces termes me sert de « raccord » vers le « plan » suivant constitué par quelques « réflexions » sur le rôle précurseur de Galisson, en ouvrant « d'autres voies », partie du titre d'un ouvrage qu'il allait coordonner (Galisson, 1995), à la classe de langue et en œuvrant à la légitimation de cette Didactique Générale des Langues qui allait évoluer vers une Didactologie des Langues-Cultures.

Ces « réflexions » à propos de quelques notions chères à RG sont déclenchées par une lecture basée sur des travaux récents venus « d'ailleurs », de différentes disciplines qui s'intéressent, notamment, à la communication, au corps, à la multimodalité et au cerveau que je regroupe selon trois axes. Le choix de ces axes découle de mon propre parcours de didacticienne des langues-cultures, de formatrice, chercheur sur le non verbal, le corps (Ferrão Tavares, 1991) et la multimodalité (Ferrão Tavares, 2013, 2015), dans le cadre de la communication didactique et médiatique.

3. Réflexions actuelles et personnelles à propos de ...

3.1. La communication

La première réflexion que je propose porte sur la communication. Les perspectives développées par l'auteur de la désignation didactologie des langues-cultures se rapprochent des études récentes sur la communication. Par exemple, RG réfère qu'« il ne saurait y avoir communication sans suggestion et vice-versa : les deux phénomènes sont intimement liés, sans doute parce qu'ils procèdent du même besoin de contact, de présence d'autrui » (Galisson, 1983 : 82). Le double plan, dont parle Lozanov et que RG souligne, comprend non seulement la forme du message mais des signaux d'ordre non verbal qui peuvent être perçus de façon consciente, semi consciente ou subliminal. Et le didacticien réfère encore « (P)armi tous les éléments non verbaux que la didactique devrait prendre en charge », en partageant la désignation de « syntaxe mixte », de Slama Cazacu, s'inscrivent « le regard, avec ses multiples nuances (affectives entre autres) », la distance physique, le geste, les mimiques, le mouvement (Galisson, 1980 : 36). Dans les deux ouvrages concernés par cet article, R. Galisson montre l'importance du corps, du non verbal, dans la communication, soulignant le rôle qu'il joue dans les courants marginaux et militant en faveur de son entrée dans la formation des enseignants.

Le didactologue semble ainsi adopter une conception de la communication proche de celle développée par l'École de Palo Alto qui décline l'« axiome » suivant de la logique de P. Watzlawick « On ne peut pas ne pas communiquer » (Winkin, 1981). D'ailleurs l'idée de « double plan » reprend et élargit la distinction de « contenu » et de « relation » de ce psychologue et psychothérapeute américain. En effet, les auteurs de Palo Alto s'intéressent à ces « signaux de toutes sortes » aux phénomènes kinésiques et proxémiques qui véhiculent souvent la relation. Ces auteurs, comme je l'ai développé ailleurs (Ferrão Tavares, 2007, 2013, 2015), ont conduit plusieurs recherches sur l'espace, le temps, le contexte, la proxémie, la kinésie et sont à l'origine des travaux sur la multimodalité. Des travaux récents essaient de montrer, d'une part, comment le langage verbal implique une mise-en- corps et comment les différents langages s'intègrent dans cette mise-en- corps, la multimodalité n'étant pas uniquement une accumulation de différents messages issus de différents sens ou canaux, impliquant plutôt un processus simultanément neurologique, cognitif, émotif, relationnel, avec des effets d'« échoïsation » (Cosnier, 2007, Ferrão Tavares, 2013, 2015) et empathiques, ce processus étant lui-même déterminé par le temps et l'espace. À ce propos, Cosnier, dans l'un de ses travaux, par exemple, réfère que « [l]e corps est non seulement un support essentiel de l'activité mentale, comme le montre son rôle dans l'activité énonciative, mais aussi un instrument essentiel de l'activité relationnelle avec le monde et avec les autres » (Cosnier, 2007 : 20).

Galisson avait donc raison d'inviter ses étudiants à poursuivre des recherches sur cette voie. C'est sur cette voie qui cherche à dévoiler ces dimensions encore cachées de la communication que se situent mes recherches (Ferrão Tavares, 2013, 2015).

3.2. La raison et l'émotion, la pensée et le corps

Un deuxième axe de remarques, en liaison avec le précédent, concerne le rôle pionnier de RG attendant à ces deux « couplages » discutés depuis l'histoire de l'homme, sur lesquels, les neurosciences se penchent actuellement en se servant de nouveaux dispositifs technologiques.

Revenant sur la *Suggestion dans l'enseignement*, R. Galisson y souligne l'effet éventuel de la suggestion non seulement sur la mémorisation mais aussi sur l'éveil de potentialités créatrices peu exploitées par le cerveau. L'art pour Lozanov est la plus complète des suggestions. L'art permet d'ouvrir la porte vers d'autres temps, d'autres espaces, vers un environnement favorable à l'apprentissage, loin des contraintes du jour le jour. Comme le dit RG « Le comportement artistique est à l'opposé de l'enfermement autistique, il donne envie d'ouvrir tout grand les

volets, de partager son plaisir, de le faire connaître aux Autres, pour l'échanger, le comparer, l'éprouver, l'exprimer, l'apprécier et le vivre plus intensément de concert ». (Galisson 2009 : 295).

Art qui en suggestopédie est dans les extraits musicaux choisis, dans la prosodie des dialogues (18 pages) lus, dans les chansons écoutées et chantées, dans les supports exposés et non nécessairement exploités (le subliminal et les sensations périphériques déclenchées souvent de façon explicite ou implicite par les médias, la publicité, le *marketing*), dans la fiction... dans les activités réalisées en classe intégrées dans un dispositif fictionnel et artistique qui à peine laisse apercevoir le dispositif didactique : une simulation globale de congrès réalisé « ailleurs », « là-bas », pour invoquer « l'invitation au voyage » dans la justification du rôle de l'art en tant que « ressort » de « l'éducation aux et par les langues-cultures » (Galisson, 2009 : 271). Pour RG, « (l) a finalité de l'art (...) est l'expression d'un « idéal esthétique » (une conception particulière du beau) qui trouve son origine dans le « senti » (ou le sentiment) et transite par la « création », c'est-à-dire l'invention d'un objet, unique en son genre, puisqu'il n'est pas la copie servile d'un existant préalable. Ce qui demeure est le produit du vouloir esthétique de l'artiste, l'œuvre d'art, productrice elle-même d'un sentiment de « valeur artistique » (beauté, perfection) chez celui qui la reçoit et la perçoit. Selon Baudelaire « la condition génératrice des œuvres d'art [...] est l'amour exclusif du Beau » (*idem*, 293).

Revenant sur la suggestopédie, que Galisson réfère à propos de l'art, dans l'article de 2009 cité, il faut dire que l'Institut de Suggestologie de Sofia disposait de moyens technologiques très avancés à l'époque pour mesurer l'activité bio-électrique du cerveau. Lozanov avait émis certaines hypothèses, dont Galisson s'est fait le porte-parole en Didactique, concernant le type d'ondes cérébrales ou des localisations cérébrales des différentes fonctions. Ces « ondes » sont dégagées en particulier par l'art. Ces « ondes » sont dégagées en particulier par la musique. La voix et le corps de l'enseignant sont particulièrement importants dans la mise-en-scène des « dialogues » de Lozanov avec le recours également à la musique. Ces textes à fonction poétique (avec beaucoup d'expressions imagées et avec des rimes) sont lus par l'enseignant, avec des rythmes, des intonations, des accents et intensités, jouant sur la durée et les mélodies des extraits musicaux. Le premier dialogue (dans un premier moment appelé « concert actif »), lors de la phase d'activation est lu par l'enseignant debout, « en sur-impression » (*idem*, 57) sur la musique de Mozart, Beethoven ou d'autres compositeurs romantiques, tandis que le deuxième dialogue est lu, avec l'enseignant assis, « en sous-impression » accompagné d'extraits de musique baroque, la justification étant de nature « biochimique », d'après Lozanov, comme le souligne RG, lui-même : dans la première phase l'effet biochimique

souhaité est l'activation, dans la deuxième phase, la relaxation.

Or, aujourd'hui, des recherches en neurosciences menées, avec le recours à l'Imagerie Cérébrale fonctionnelle (ICf) vont souvent dans le même sens que les hypothèses de Lozanov, dont Galisson se fait le médiateur en Didactologie, démontrant, par exemple « que la prosodie sollicite les mêmes circuits neuronaux que la musique et joue un rôle fondamental dans l'exploitation de la syntaxe » (Huc et al. 2012 :2). De même, la biochimie montre les effets provoqués par la musique, les regards ou les gestes dans la production de l'oxytocine, molécule qui semble influencer les émotions et l'empathie (Pettersson-Yeo, Prata : 2013).

En ce qui concerne le rôle du corps, comme le réfère Huc, la découverte récente des « neurones miroirs » par Rizzolati et Sinigaglia confirme que « l'observation d'un mouvement chez autrui stimule par mimétisme dans notre propre cerveau les mêmes circuits neuronaux que si nous avons nous-mêmes effectué le geste » (Huc, Vincent-Smith: 2012 : 3). Et ce neuropsychiatre ajoute : « Les neurones miroirs interviennent aussi activement dans la compréhension réciproque des actions et des intentions, dans les fonctions d'imitation et d'apprentissage, dans les relations indissociables entre la bouche, la voix, la main, et dans le rôle des émotions et de l'attention » (*ibidem*). Un chercheur canadien qui intègre l'équipe de Huc, Brigitte Vincent-Smith, met en évidence des implications didactiques de ces découvertes en référant que « les neurones miroirs déterminent donc le mimétisme, la relation, la réciprocité, l'interaction, la coopération qui, pour les enseignants-chercheurs et les apprenants ont une importance capitale ». (*idem* : 6.) Elle ajoute : « La plasticité cérébrale montre, en effet, que lorsque le cerveau est stimulé et que l'attention est soutenue, de nouveaux neurones sont mis en jeu, de nouveaux circuits neuronaux sont créés et l'information est intégrée et mémorisée » (*ibidem*).

Les recherches sur la multimodalité menées depuis quelques années en différentes disciplines s'intéressent également aux relations entre le corps, la verbalisation et la pensée en reprenant des études des classiques, ou les recherches de Vigostsky, par exemple. Ces études montrent la corporisation de la pensée et de la verbalisation de celui qui est en train de parler et de ceux qui sont à proximité. Par exemple, Cosnier met en évidence les « effets d'échoïsation » dans la construction des interactions et dans la création de l'empathie. Pour Cosnier, « la perception de gestes finalisés chez autrui s'accompagne d'activités cérébrales analogues à celles qui apparaîtraient si le sujet observateur accomplissait lui-même le geste. Ce sont les fameux 'neurones miroirs' » (Rizzolati, Craighero, Fadiga, 2002), et la simple évocation d'une activité motrice s'accompagne d'une activité cérébrale correspondante (Jeannerod, 2002) » (Cosnier, 2007 : 21). Des effets de « synchronie » interactive à l'intérieur de la classe ont été observés par moi-même (Ferrão Tavares, (1991, 2009, 2015), dans des recherches sur la multimodalité dans

des situations de communication didactique et médiatique.

3.3. Les émotions et les suggestions positives et négatives

Même si les différents axes sont liés, un troisième groupe de remarques porte sur les suggestions et sur les émotions positives et négatives. Je commence ces réflexions par les définitions données par G. Lozanov lorsqu'il affirme « par suggestion nous n'entendons pas limitation, contrainte, conditionnement ou manipulation. Nous l'abordons au contraire dans le sens qu'a le mot « suggérer » en français : offrir, proposer - plus précisément offrir à l'individu un vaste choix, tout comme le fait la Nature elle-même » (Lozanov, 1984 : 1). Dans une interview qu'il m'a accordée, lors de mon séjour, à Sofia, l'année de la publication de l'ouvrage de Galisson, Lozanov a renforcé cette définition de la suggestion, en insistant sur le fait qu'« une classe de suggestopédie est reconnaissable si les conditions suivantes sont simultanément réunies : -influence positive ; -amélioration de l'état physique ; -apprentissage plus efficace et plus rapide qu'avec une autre méthode ; -bonnes relations de groupe ; -créativité ; -non aliénation de l'individu ». Avec cette caractérisation de la classe suggestopédique, Lozanov insiste, d'une part, sur le rôle des suggestions positives qui vont entraîner un contexte favorable à l'apprentissage (Ferrão Tavares, 1999, 2009), et, d'autre part, s'éloigne de certaines dérives de la suggestopédie centrées sur la manipulation. Les appréhensions de RG, exprimées dans le chapitre « Pour une déontologie de la suggestion » (Galisson, 1983 : 86) semblent ainsi partiellement partagées par Lozanov, dans cette interview.

En ce qui concerne le type de suggestions, RG réfère Lozanov, en soulignant que l'individu mobilise des « barrières anti-suggestives » pour se protéger et parmi ces barrières « la barrière intuitive et affective (qui) rejette tout ce qui est inapte à procurer un sentiment de confiance et de sécurité » (*idem*, 158) et en ajoutant ensuite que « la confiance, l'échange, la rétroaction positive sur le plan positif et l'impression d'autorité qui se dégage de la source de l'information facilitent la coordination harmonieuse des traits de caractère individuels et de la barrière négative » (*idem*, 162). Parmi les moyens didactiques, RG souligne que la classe de suggestopédie crée une situation caractérisée par des suggestions ou émotions positives, que je serais aujourd'hui tentée de désigner comme « délocalisation », à travers une mise-en-scène où les intervenants voyagent dans le cadre d'un congrès réalisé dans le pays de la langue que l'on apprend, assumant des rôles de conférenciers et jouant un scénario (les « dialogues » qui intègrent le récit suggestopédique). La fiction est donc un moyen pour créer des suggestions positives.

Cette affirmation me sert de transition pour mettre en évidence la façon dont un ouvrage sur *Les émotions dans les interactions* montre comment des émotions

trop fortes ou trop négatives provoquent des effets sur la quantité et la qualité des interactions, ce qui semble confirmer quelques options prises par la pratique de la suggestopédie, divulguée par RG. Cet ouvrage, coordonné par Plantin (Plantin, 2000) réunit plusieurs études sur la verbalisation de l'émotion et semble aboutir à une conclusion commune : que trop d'insistance sur des sujets à forte implication émotionnelle, comme c'est souvent le cas dans les médias, peut provoquer un décrochage de la part du public (*idem*, 139). S'intéressant à l'expression verbale déclenchée par la réception des médias, un autre chercheur représenté dans cet ouvrage, Chabrol, souligne « l'existence de mécanismes de défense ou d'évitement pour maîtriser les émotions très négatives évoquées » (*idem*, 119) qui mènent à une diminution dans la capacité de mémorisation et de restitution lexicale après la visualisation de films avec des situations négatives. D'autres chercheurs qui s'expriment dans le même ouvrage, comme Bertrand, Matsangos, Périchon et Vion, affirment que lors de l'exposition à des situations dérangeantes, les sujets observés montrent une convergence de messages provenant de différents canaux de communication, avec l'évitement de tout contact oculaire, des productions relativement brèves (interjections, exclamations, jurons...), entrecoupées de longs silences, accompagnées d'une modification générale des qualités prosodiques de la voix (*idem*, 177). D'autres études encore, provenant de domaines de la biochimie, montrent que les émotions positives semblent déclencher une meilleure empathie qui se traduit par une augmentation d'oxytocine ou par une activité cérébrale de type différent.

Les émotions positives sembleraient au contraire déclencher plus de verbalisations, ce qui a évidemment bien des implications concernant le choix de « matériaux sociaux » auxquels on expose les apprenants en classe, surtout en langue étrangère (Ferrão Tavares, 2004, 2009). Ainsi, ce type de recherches qui montrent le rôle des émotions et des suggestions positives, dans la ligne de la réflexion sur la suggestopédie proposée par RG, peuvent avoir des implications sur la classe de langue, non seulement sur la formation des enseignants, l'une des préoccupations de Robert Galisson, mais aussi dans la gestion de la classe qui découle de cette formation et dans le choix même des « matériaux sociaux ». En effet, si les approches communicatives, présentées par Robert Galisson au Portugal en 1977, ont eu le mérite de faire rentrer le quotidien dans la classe à travers différentes voies, comme les arts, le cinéma, le théâtre, la musique, les journaux ou les publicités... elles ont également provoqué une trop grande centration sur les problèmes sociaux, ce qui explique le commentaire, malheureusement mainte fois entendu à des adolescents portugais, selon lequel « les classes de français sont dépressives ». La lecture des programmes officiels ou des épreuves des examens depuis des années justifie certainement

cette représentation trop partagée par beaucoup d'élèves. C'est pourquoi un retour à cet ouvrage de RG, appuyée sur les recherches en neurosciences, notamment avec le recours à des dispositifs de *eye tracking* s'impose aujourd'hui (Ferrão Tavares, 2015). D'autant plus que la classe aujourd'hui renforce les conditions de voyage pour tous les apprenants de langues. Sortir de la classe, visiter des musées, des expositions, écouter des musiques « d'ailleurs », rencontrer d'autres personnes sont aujourd'hui des moyens pour éveiller la volonté de mieux apprendre, intentions de RG, dans les ouvrages présentés.

D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme et La suggestion dans l'enseignement ont ouvert et ouvrent effectivement encore de nouvelles voies vers l'avenir.

En guise de conclusion

Qui ne saurait en être une puisque je parle de prospective.

Je reviens sur la Didactique des langues-Cultures. Galisson dans son œuvre semble nous inviter à aller « ailleurs » pour observer, conceptualiser, intervenir. C'est ainsi que je me suis déplacée dans mon parcours *d'enseignante Et formatrice Et chercheur* en Didactologie des langues-cultures, m'engageant dans cette « discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures. » (Galisson. Puren, 1999 : 118-119). C'est également ainsi que la Didactique des Langues-Cultures au Portugal est née et se développe sous l'influence de Galisson et d'autres didacticiens qui ont accompagné les didacticiens portugais pendant ces quarante dernières années. Nous constituons aujourd'hui effectivement une communauté d'enseignants Et chercheurs, de praticiens Et théoriciens, en langue Et culture ; la rigueur Et les émotions guident notre action. Le passé Et l'avenir nous intéresse. Notre mission est, ainsi, d'œuvrer « à l'éducation aux et par les langues-cultures » (Galisson, 2009 : 271). Et parce que le mot ET est si important dans l'œuvre et le profil de RG, je reprends un paragraphe que j'ai écrit dans l'introduction du numéro 10, en hommage à Robert Galisson, de la revue que j'ai dirigée pendant 20 ans, *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas* (revue dont le titre même provient de l'échange entre sa rédactrice en chef et RG et qui cherche « l'intercompréhension entre chercheurs ET formateurs ET enseignants de différentes langues » (Ferrão Tavares, 1991 : 7). Je rendais alors, comme aujourd'hui, hommage à Robert Galisson avec cette phrase que je reproduis: « son côté militant contre toute forme d'intolérance ET son acceptation de l'innovation Et son enthousiasme généreux dans les relations humaines ET son respect vis-à-vis des autres ET son extrême lucidité ET sa modestie font de Robert Galisson l'exemple du maître que les étudiants aiment

suivre » (2001, 8). Je me suis permise de remplacer les virgules par le mot ET, opérateur logique que, dans ce cas, traduit la cohérence du profil de R. Galisson.

Bibliographie

Alarcão, I. 1991. A Didáctica Curricular: Fantasmas, Sonhos, Realidades. In: I. Martins; A. I. Andrade; A. Moreira; M.H. Araújo e Sá; N. Costa; F. Paredes. (org.) *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 299-311.

Alarcão, I. 2010. A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*. Vol. 1, n° 1, 61 - 79.
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8643.pdf> [consulté le 10 juillet 2016].

Alarcão, I., Andrade, A.I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., Santos, L. 2009. « Intercompréhension et Plurilinguisme: (Re)configurateurs Épistémologiques d'une Didactique des Langues ? » *Études de Linguistique Appliquée*, 153, p.11-24.
<http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-11.htm> [consulté le 1 juillet 2016].

Candelier, M. (dir.). 2007. *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/> [consulté le 15 juillet 2016].

Cortès, J. 1981. « L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues ». *Revue de Phonétique Appliquée*, 59-60, p.247-267.

Cortès, J. 2015. « Voyage au centre du Langage : L'Affectivité ». *Synergies Algérie*, n° 22. p.7-20 http://gerflint.fr/Base/Algerie22/jacques_cortes.pdf. [consulté le 10 août 2016].

Cosnier, J. 2007. « A son tour, voilà que Psyché cause ». *Actualités Psychologiques*, 19. p 17-21 <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/publications.htm>]. [consulté le 10 août 2016].

Cosnier, J. 2008. « La communication, état des savoirs ». Editions Sciences Humaines. p 119-128.
http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI8_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf [consulté le 6 juillet 2016].

Damáso, A. 2009. *E o Cérebro criou o Homem*. Lisboa: Companhia das Letras.

Ferrão Tavares, C. 1991. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat Nouveau. Université de Paris 3.

Ferrão Tavares, C. 1994. « La formation des enseignants de FLE au Portugal ». *Études de linguistique appliquée*, Revue de didactologie des langues-cultures, 95, p. 49-59.

Ferrão Tavares, C. 1999. « Voyage au cœur de la suggestopédie ». *Le Français dans le Monde*, n° 307. Paris : Hachette p.39-42.

Ferrão Tavares, C. 1999. « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, p. 153-170.

Ferrão Tavares, C. 2002. « Praticien cherche discipline pour devenir chercheur. La didactique des langues au Portugal : une discipline jeune et nécessaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, Revue de didactologie des langues-cultures 127, p. 361-372.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-361.htm> [consulté le 10 juillet 2016].

Ferrão Tavares, C. 2004 « A propos de quelques dimensions cachées de la classe ». In : M de Carlo. *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*. Università degli studi di Cassino. ISBN 88-8317-085-7. P.315-346.

Ferrão Tavares, C. 2009. « (Et) si j'étais professeur de français... Approches plurielles et multimodales » *Études de linguistique appliquée*, Revue de didactologie des langues-cultures n° 153. Paris : Didier Edition. P. 41-53 <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-41.htm>. [consulté le 11 juillet 2016].

Ferrão Tavares, C. 2013. « D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication ». *Synergies Portugal*, n° 1, p. 91-117.
<http://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article5Tavares.pdf> [consulté le 12 août 2016].

Ferrão Tavares, C. 2015. « L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques ». *Synergies Europe* n° 10, p. 121-139.
http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao_tavares.pdf [consulté le 10 juillet 2016].

Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

Galisson, R. 1983. *La suggestion dans l'enseignement*. Paris : CLE International.

Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, p. 39-54.

Galisson, R. 1990. « De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79, p. 9-34.

Galisson, R. 1994. « Un Espace Disciplinaire pour l'Enseignement/Apprentissage des Langues-Cultures en France. État des Lieux et Perspectives ». *Intercompreensão*, 4, p.7-30.

Galisson, R. (dir). 1995. *D'autres voies pour la classe de langue*. Paris : Didier, Coll. « LAL ».

Galisson, R. 2009. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (Contexte français) ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*. n° 155, p. 271-357.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2009-3.htm>. [consulté le 15 août 2016].

Galisson R., Puren C. 1999. *La formation en question*. Paris : CLE international.

Huc, P., Vincent-Smith, B. 2012. Neurodidactique des langues étrangères/secondes : Incidences et perspectives pédagogiques. Congrès Mondial de Sciences de l'Éducation. Reims.
<http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2013/04/postereims.pdf> [consulté le 25 octobre 2016].

Lerède, J. 1983. *Suggérer pour apprendre*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lozanov G. 1984. *Suggestologie et éléments de suggestopédie*. Montréal : Ed. Sciences et culture.

Pettersson-Yeo, W, Prata, D. et al. 2013. « Using genetic, cognitive and multi-modal neuro-imaging data to identify ultra-high-risk and first-episode psychosis at the individual level ». *Psychological Medicine*, 43, p. 2547-2562.
<https://dpratalab.files.wordpress.com/2015/01/pettersson-yeo-2013-using-genetic-cogni.pdf> [consulté le 8 octobre 2016].

Plantin, C. et al. 2000. *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires Lyon.

Puren, Ch. 2001. « De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson ». *Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, 123-124, p. 263-265.

Puozzo Capron, I., Picardo, E. 2013. « Au commencement était l'émotion ». *LIDIL* n° 48. *Emotion et apprentissage des langues*, p. 5-16. <https://lidil.revues.org/3308> [consulté le 15 octobre 2016].

Saféris, F. 1980. *A sugestopedia. Cadernos o Professor* Lisboa: Caminho.

Vincent-Smith, B. 2012. Education et système des neurones miroirs : Le Système Miroir Neuroéducatif. Congrès Mondial de Sciences de l'Éducation. Reims.
<http://www.neuroeducation-ini.fr/wp-content/uploads/2013/12/ArticleBvSmithNeuronesMiroir.pdf> [consulté le 25 octobre 2016].

Winkin, Y. 1981. *La nouvelle communication*. Paris : Editions du Seuil.

Note

1. Com Galisson aprendemos a pensar a DL como uma área de construção de saberes científicos e de intervenção profissional específica, em crescente autonomização em relação à Linguística, mesmo à Linguística Aplicada, preocupada fundamentalmente com o que ensinar: a língua e o seu funcionamento. (...) indefinição causada por uma certa heterogeneidade pluridisciplinar e multireferencialidade (Sequeira 1994), Galisson definia a relação da DL com as outras disciplinas como uma relação “d’appoint” e não de “référence” e salientava a sua noção de “transversalidade” no que o ensino e a aprendizagem das várias línguas e culturas têm de comum, não obstante o respeito pela sua especificidade. Outro elemento caracterizador da DL apontado por Galisson era uma “démarche” didactológica, heurística, centrada na acção profissional no sentido de identificar e propor soluções para o ensino e a aprendizagem de línguas, em oposição a uma “démarche” platónica, dedutiva, aplicacionista, hierarquizada.



Descobrir Galisson foi reconfortante para mim!

Isabel Alarcão

CIDTFF/Universidade de Aveiro, Portugal

ialarcao@ua.pt

ORCID ID : 0000-0001-5356-0931

Reçu le 3-11-2016 / Évalué le 15 -11- 2016 / Accepté le 05 -12- 2016

La découverte de Galisson, une découverte pour moi si reconfortante !

Résumé

Adoptant une logique d'expérialisme critique, l'auteur révèle comment sa rencontre avec la pensée de Galisson a dissipé ses doutes et l'a incitée à conceptualiser la Didactique des Langues-Cultures (DLC) en tant que discipline de formation, de recherche et d'intervention. Chez ce didactologue, elle a découvert des problématisations concernant des questions qu'elle avait également amorcées sur la nature de la DLC, son autonomie, sa liaison avec la linguistique appliquée, sa dimension interactive, l'observation-problématisation et la théorisation interne, le recours à des savoirs issus d'autres disciplines, le rapport entre les connaissances académiques et les pratiques professionnelles et la conceptualisation en tant qu'alternative à l'applicationnisme.

Mots-clés : Didactique des Langues-Cultures (DLC), applicationnisme, conceptualisation, autonomie, intervention

Resumo

Numa lógica de experiencialismo crítico, a autora narra como o seu encontro com o pensamento de Galisson a tranquilizou e a estimulou a conceptualizar a Didática como área de formação, investigação e intervenção. Neste autor encontrou problematizações sobre questões que, também a ela, preocupavam, tais como: a natureza da Didática das Línguas e Culturas (DLC), a sua autonomização, a relação com a linguística aplicada, a sua dimensão interativa, a observação problematizante e a teorização interna, o recurso a outros saberes, a relação entre o saber académico e a prática profissional, a conceptualização como alternativa ao aplicacionismo.

Palavras-chave : Didática das Línguas-Culturas (DLC), aplicacionismo, conceptualização, autonomia, intervenção

Discovering Galisson was reassuring for me!

Abstract

In a reflective lived experienced-based approach the author reports how discovering Galisson's reflections was reassuring for her and helped her to conceptualize Didactics as a teaching, research and intervention domain. In Galisson's ideas she echoed her own concerns such as: the nature of Didactics, its developing autonomy, the relation to applied linguistics, the contributions of other sources of knowledge, the interactive dimension, the relation between academic knowledge and professional practice, conceptualizing as an alternative to application.

Keywords: DLC, application, conceptualization, autonomy, intervention

Introdução

Estávamos em 1976 e vivíamos em Portugal os grandes desafios do período pós-revolução de 25 de Abril de 1974, entre os quais o da expansão e democratização do sistema educativo. Para contextualizar a narração que vai seguir-se, deve salientar-se que a expansão da formação inicial de professores se processava então a uma escala muito mais alargada, geográfica e institucionalmente falando. Além disso, estava a ser pensada e concebida em moldes diferentes dos que até então eram consagrados. Assumi, nesse contexto, a responsabilidade e o desafio de ensinar Didática e, mais concretamente, Didática de Línguas, nos recentemente criados cursos de formação de professores numa das universidades novas, também elas recentemente criadas, as quais, tendo claramente assumido a formação de professores no seio da sua missão, desenharam cursos específicos para esse sector e incluíram, nos seus currículos, as disciplinas de Didáticas específicas, ou seja, Didáticas das várias disciplinas. Por se tratar de um texto vivencial, quis deixar o cursor correr mais livremente sem me sentir armadilhada nas teias da escrita académica e sem a preocupação de fazer citações, uma liberdade que, nesta fase final da minha carreira, me parece lícito conceder-me, sem que isso constituía uma crítica ou uma insinuação para desincentivar a escrita de textos mais formais.

1. Ensinar Didática na Universidade

Naquela época, ensinar Didática numa universidade era um desafio e diria até um atrevimento, se não mesmo uma afronta. “Que sentido faz uma disciplina de didática num curso universitário?” “Nessa matéria não se trata apenas de umas tantas normas, umas técnicas que visam aprender como ensinar?” “Deverá uma

matéria normativa, prescritiva, sem base científica e investigativa ser ensinada na universidade?” Isso não se aprende na escola, no estágio, ou mesmo na profissão, com os outros colegas?” Estas eram algumas das questões que muitos dos nossos colegas universitários nos dirigiam num tom argumentativo, depreciativo e quase não deixando campo a debate, tão fortes eram as suas convicções e enviesamentos. Em abono da verdade, tenho de constatar que também havia os que defendiam a existência e a relevância da Didática, reconhecendo-lhe o seu valor formativo não necessariamente técnico.

Foi neste ambiente efervescente que assumi pensar o ensino da Didática, inicialmente da Didática de Línguas, em ambiente universitário. Tendo sido professora do ensino liceal (hoje correspondente ao 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) durante sete anos e supervisora de estágios pedagógicos durante dois, tomei essa experiência como campo de reflexão a explorar. Aí encontrei um dos meus referentes. O outro fui buscá-lo a leituras que, na época, não se baseavam muito em investigações no terreno, mas antes tinham um pendor mais teórico, fortemente influenciadas pelas correntes linguísticas e psicológicas em voga, sendo maioritariamente estrangeiras. Numa estratégia de experientialismo crítico, eu estava a construir um campo de trabalho a partir da prática, através da conceptualização, reflexão, observação, transformação e diálogo comigo, com a minha atividade e com os outros. Não tinha, na altura, como hoje tenho, uma consciência tão acentuada do que estava a acontecer nesse processo reflexivo-crítico.

Com estes dois referentes, um baseado na prática e outro na teoria, não admira que a minha conceptualização buscasse a articulação entre os dois. Recordo as preocupações que me assaltavam na altura: Qual o sentido de ensinar didática na universidade? A didática é uma área científica? O que é a didática, afinal? Qual o papel da didática nos cursos de formação de professores? O que ensinar na disciplina de Didática de Línguas? Como ensinar didática? Quais as características da disciplina de didática? O que há de comum a todas as didáticas específicas, no caso vertente, as disciplinas de didática específica de cada uma das línguas? Qual a relação da didática com as outras disciplinas? Qual a articulação com o estágio pedagógico? Qual o perfil dos professores de didática? Em que departamentos se devem situar os professores de didática, nos de educação ou nos da especialidade? Por que razão algumas instituições incluíram nos seus currículos disciplinas de desenvolvimento curricular em vez de didática?

Era, sem dúvida, uma agenda muito vasta e muito complexa. Mas muito desafiante. E de desafios eu sempre gostei.

2. Pensar a Didática de Línguas na Universidade e encontrar o pensamento de Galisson

Convenhamos que, realmente, a agenda era muito exigente e que havia, nessa época, muito pouco pensamento sobre a epistemologia da didática e sobre a metodologia do seu ensino. Mas o caminho faz-se caminhando, afirmou o poeta Antônio Machado. Meti-me, pois, ao caminho. Concebi o ensino da didática, dimensão que passou a designar-se por Didática curricular¹, como disciplina de interface entre os vários saberes disciplinares necessários à formação de um professor de ... (especialidade). Mais do que de interface, via-a como uma disciplina de integração, de articulação de saberes mobilizáveis em função de uma atividade: a de ensinar. Teria de ser uma disciplina teórico-prática em que os alunos pudessem ser informados e informar-se, mas também “meter as mãos na massa” através de pequenas experiências que os levassem a experienciar a complexidade desse ato e, sobre ele, terem oportunidade de refletir, discutir, questionar, interiorizar.

Tomei a didática profissional, isto é, a que os professores praticam na sala de aula como um dos referentes da formação que queria proporcionar aos meus estudantes e a investigação em didática como o outro. Articulei estas três dimensões (curricular, profissional e investigativa) no que graficamente configurei como um tríptico, a que chamei tríptico didático, salientando que as três dimensões se reconfiguram, mas não desarticulam, sempre que cada uma delas assume a centralidade (Alarcão,1994)². Defendi também a existência de um núcleo de saberes comum à aprendizagem de todas as línguas (Alarcão,1991), com reflexos na conceção de didática de todas as línguas e inseri a dimensão das culturas no núcleo temático da Didática de Línguas.

Na minha viagem de exploração e conceptualização, descobri o pensamento de Robert Galisson. Primeiro, através do *Dictionnaire de Didactique des Langues*, publicado em 1976, da sua autoria em conjunto com Coste (Galisson & Coste, 1976), que muitas vezes utilizei na preparação das minhas primeiras aulas de Didática de Línguas com a finalidade de compreender e poder transmitir corretamente conceitos necessários à compreensão da realidade didática.³ Posteriormente, pela leitura entusiasmada e entusiasmante do artigo “*Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes?*” que foi extremamente reconfortante para mim por nele encontrar um quadro referencial em que me podia rever. Galisson passou então a ser para mim uma referência. E o que é uma referência? Alguém que se admira, se lê criticamente, a ele se recorre para sugestões e clarificações. Uma personalidade que a comunidade académica não quer, nem deve ignorar ou deixar de referir.

Neste autor encontrei problematizações sobre questões que estavam subjacentes às que também eu levantava, como acima exposto, e que agora sintetizo nos seguintes tópicos: a natureza da Didática das Línguas e Culturas (DLC), a sua autonomização, a relação com a linguística aplicada, a sua dimensão interativa, a observação problematizante e a teorização interna, o recurso a outros saberes, a relação entre o saber acadêmico e a prática profissional, a conceptualização como alternativa ao aplicacionismo.

Reconfigurando estas questões e contextualizando-as na atualidade, tecerei sobre elas algumas considerações.

3. A natureza da DLC, a sua autonomização, a relação com a linguística aplicada

A DLC é um campo disciplinar centrado no ensino e nas aprendizagens (hoje consideradas nas suas dimensões formais, não-formais e informais) das línguas e das culturas com elas relacionadas no que concerne às suas finalidades, conteúdos, atores, processos e contextos. Com um pilar assente num conjunto de saberes mais abrangentes (que normalmente designamos por Didática Geral ou simplesmente Didática) e outro pilar no conteúdo linguístico, este campo disciplinar deu um primeiro sinal de autonomização ao assumir a especificidade da sua natureza, inerente à matéria a ensinar e aos processos de aprender as línguas e as culturas. Numa lógica de especificidade, cada língua teria a sua didática, o que justificava a existência das Didáticas específicas: Didática de Português, Didática de Francês, Didática de Inglês, Didática de Alemão, Didática de Espanhol ...

Independentemente da língua específica em questão, reconheceram alguns, entre os quais Galisson e eu própria, a existência de um conjunto comum de saberes, transversal ao ensino de todas as línguas. Daí a designação de Didática de Línguas e Culturas, como uma área mais abrangente e mais articulada.

A tendência para a superespecialização que, em 1991, Galisson considerou um *épiphenomène récent* é hoje, também, de certo modo, contrariada pelas abordagens do plurilinguismo e da intercompreensão. Ao salientarem, na aprendizagem de línguas, a sua utilidade e o seu valor como veículo experiencial de comunicação e promoção de valores humanos, e não tanto como um distanciado objeto de estudo em si mesmo, estas abordagens capitalizam o que, de comum, as línguas possuem e apelam às capacidades de descoberta e de transferência de que os seres humanos dispõem entre os seus múltiplos recursos.

Estamos em presença de duas tendências, a da especialização, por um lado, e a da convergência, por outro, tendências que requerem, a meu ver, um equilíbrio

de forças ideológicas, políticas e pedagógicas, um verdadeiro processo de inter-compreensão entre didatas com perspectivas diferentes e um pensamento muito profundo sobre as finalidades e as modalidades do ensino das línguas não só no momento presente mas numa visão prospetiva.

Para além desta deriva a partir da didática geral e, mais recentemente das didáticas específicas de cada língua, a DLC fez um percurso que a desamarrou de duas disciplinas, mais nobres e mais prestigiadas, a que, em certo tempo, se enfeudou, sendo como que um seu campo subsidiário de aplicação. Refiro-me à psicologia e à linguística, nomeadamente na vertente da linguística aplicada, tendo-se mesmo assistido a fortes disputas em relação a este campo de ação e de investigação. Eu diria que a DLC muito ganhou por ter tido este “colo” e pela necessidade de, ao crescer e ao pensar-se como campo disciplinar distinto, se independentizar da linguística, sem contudo com ela cortar os laços, como em seguida veremos.

Neste processo de autonomização e de clarificação da natureza da disciplina, Galisson marcou presença, ao defender a DLC como disciplina transversal e ao clarificar a sua relação com a linguística (Galisson, 1986, 1999, 2009). Fê-lo com forte convicção, enfrentou críticas, defendeu-se, reconheceu a necessidade de confrontos e aproximações entre autores com diferentes “backgrounds”, ganhou seguidores e credibilidade.

4. A dimensão interativa da DLC, o recurso a outros saberes e a manutenção da identidade

Se retomarmos a caracterização da DLC acima apresentada como campo disciplinar centrado no ensino e nas aprendizagens das línguas e das culturas com elas relacionadas no que concerne às suas finalidades, conteúdos, atores, processos e contextos, facilmente nos apercebemos da complexidade do seu campo de ação e do seu objeto de investigação. A atuação didática, o conhecimento sobre essa atuação e a formação para agir didaticamente implicam lidar com o conhecimento das políticas educativas, com saberes praxeológicos relativos aos conteúdos a ensinar e aos modos de ensinar e avaliar, para além de conhecimentos sobre os atores envolvidos e os contextos em que atuam. Se elencássemos os campos disciplinares com as quais a didática tem de interagir, destacaríamos certamente as ciências da especialidade, nomeadamente as da linguagem, as ciências da educação, as ciências da comunicação, as políticas educativas, a psicologia e a sociologia, sabendo que todas elas se desdobram em áreas mais específicas.

Mas mais importante do que elencá-las, é compreender a relação que com elas estabelece. Não se trata de uma relação de subserviência, de uma lógica

aplicacionista, telecomandada do exterior, nem de uma relação de recurso feito por um parente pobre a um parente nobre, mas de uma relação de interpelação entre pares e de intercompreensão, justificada pela caracterização das situações didáticas e pela identificação de saberes disponíveis noutras áreas disciplinares que podem trazer contributos para a sua compreensão e resolução. É este espírito de, por um lado, humildade e abertura mas, por outro, afirmação e confiança em si que devem caracterizar hoje as relações entre cientistas das várias áreas e entre estes e os profissionais.

Galisson aborda este assunto de um modo muito claro, ao afirmar que os didatas não são “importadores de teorias”, ao substituir a designação de “disciplinas-mãe” por “disciplinas de recurso”, ao defender a abertura da didática às outras disciplinas numa atitude pluridisciplinar mais até do que interdisciplinar, ou seja, mantendo cada disciplina a sua identidade e estatuto, (Galisson, 1986, 1999, 2009). Também neste aspeto há que defender um equilíbrio entre “fechar-se na didática” e abrir tanto as fronteiras que deixa de se saber onde acaba esta área disciplinar e começam as outras, uma situação que me parece perigosa para o ainda frágil processo de autonomização e credibilização da DLC.

Sentimos vivamente este problema em Portugal nos anos iniciais da construção epistemológica da didática das disciplinas, nas décadas de 70, 80 e início de 90 do século passado. O problema parecia estar ultrapassado, mas não está. Estava latente e ressurgiu evidenciado em questões que, de novo, se levantam e são afinal as mesmas de há 30 anos atrás, a saber: o que é afinal a didática? Quais os contornos desta área disciplinar?

Não posso dizer que se trata de uma situação generalizada, pois há instituições e centros de investigação onde a didática, tal como a vimos descrevendo ao longo deste texto, se mantém uma chama viva, nomeadamente aquele em que me insiro: o CIDTFF/UA (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, sediado na universidade de Aveiro). Mas mesmo aí, de vez em quando é necessário recordar o conceito para evitar derivas ou analisar as questões levantadas para atualizar o conceito. Noutros meios académicos, a situação é mais complexa. Fiquei triste quando, há umas semanas, as ditas perguntas, referidas anteriormente, me foram dirigidas por um grupo de académicos, professores de mestrados em ensino. Relacionei-as com outras situações que me têm sido relatadas e dei comigo a pensar nas possíveis razões para este fenómeno.

Não sei explicá-lo, para já e, por isso, deixo apenas algumas interrogações. Será que o trabalho conceptualizador que temos vindo a fazer sobre a identidade epistemológica da DLC não tem sido bem divulgado e sujeito à crítica construtiva dos nossos

pares? Não creio inteiramente que esteja aí a resposta, a avaliar pelas citações de obras em que ele tem sido publicado, embora verifique que isso acontece num círculo bastante fechado, numa ainda luta académica pelo pensamento de cada um ou de cada escola, mais do que pela assunção ou rejeição crítica dum pensamento disciplinar mais paradigmático. E constato também que as citações e as referências se vão tornando mais raras, aspeto a que voltarei de novo. Admito que, nalgumas instituições, a diminuição drástica de estudantes em cursos de ensino de línguas, tenha levado os didatas a desinteressar-se por uma das dimensões da didática: a dimensão curricular acima referida. Mas a didática não se esgota nessa dimensão; há muito trabalho a fazer com os professores na dimensão profissional da didática. E há muito campo a explorar, com e sem os professores, na dimensão investigativa. Para não falar na consciencialização, crescente, da dimensão política focada na relação entre a didática e a sociedade, no estudo e nas tomadas de posição sobre políticas educativas e nas atitudes e posições assumidas pelos professores relativamente à DLC e aos contextos do seu ensino.

Deixo no ar uma outra interrogação: será que, com o fenómeno da internacionalização e a crescente influência da língua inglesa, a designação de DLC está a perder-se a favor de outras designações como “educação em línguas”? Como sabemos, embora o termo “didactics” exista na língua inglesa, ele não tem tradição de uso. Em vez de “didactics”, nas culturas anglo-saxónicas, fala-se em “methods of teaching” e, mais recentemente, em “language education”. Compreende-se por isso que, ao escrevermos artigos em inglês, o que hoje é muito comum, substituamos “didactics” por “language education”. Além disso, “educação em línguas” parece-nos hoje uma expressão mais nobre e é certamente influenciada pela credibilidade que a expressão “educação em ciências” tem grangeado ao longo dos tempos.

Mas pode haver outras explicações. A geração que se esforçou por construir e defender a epistemologia da DLC em Portugal está a sair de cena e nesse processo de apagamento, os seus escritos começam a não ser referidos e vão-se diluindo. É interessante perguntar como olham as novas gerações para os trabalhos da geração que as antecederam? Também neste aspeto não podemos generalizar. Ao lado do respeito e da manutenção de uma linha de continuidade com o pensamento construído, persiste o hábito de querer começar tudo de novo ou, eventualmente até, de “querer matar o pai” para ser mais fácil afirmar-se.

Nesta minha divagação problematizante, gostaria de deixar mais algumas pistas possíveis. Será que as problemáticas atuais e a nossa consciencialização da sua complexidade e das nossas limitações precisam de novos caminhos epistemológicos libertos de fronteiras e limites disciplinares, o que justificaria uma fragilização da didática como campo disciplinar? Ou será ainda que, mesmo reconhecendo

fronteiras, temos de saber conviver com elas quando a natureza dos problemas reais assim o exige, recorrendo a abordagens investigativas e pedagógicas mais plurais, mais interativas e mais colaborativas?

Estas duas questões remetem-me de novo para a questão da pluridisciplinaridade acima abordada, ao referir-me à posição de Galisson sobre a relação com as outras disciplinas (Galisson, 1986, 1999, 2009).

Da minha experiência de colaboração com pessoas de outras áreas disciplinares, retiro o seguinte. Primeiro, é fundamental que, quando nos reunimos, seja muito claro à partida, a razão pela qual nos reunimos e também muito claro o objetivo do trabalho a empreender. Em segundo lugar, é igualmente importante que todos tenham uma atitude de abertura, de colaboração, de intercompreensão, de respeito pelo saber disciplinar de cada um, de curiosidade intelectual pelo que cada um pode trazer, como contributo, para o estudo do problema em questão ou para a realização da tarefa em causa.

5. A observação problematizante, a teorização interna e a conceptualização como alternativa ao aplicacionismo

Galisson tem defendido a “teorização interna” e a atitude heurística dos didatas - académicos e professores - a partir da observação das situações didáticas reais (Galisson, 1986, 1999, 2009). Ainda que o caminho mais plural e interativo a que acabo de aludir venha a ser o caminho a trilhar futuramente, a problematização a partir da observação da realidade será sempre um bom ponto de partida para a teorização como construção de saber num campo de ação pragmático e interventivo como é o da DLC. Recordo-me bem e relembro o esquema de Galisson na página 11 do seu artigo publicado em *Referências* (1998) em que, ao modelo platónico da construção do conhecimento, dedutivo, partindo da teoria para a sua aplicação prática, o autor opõe a abordagem didactológica segundo a qual a conceptualização se dá a partir da observação da prática e da sua problematização para a ela de novo voltar. Salienta o autor que, no primeiro caso, o objetivo final é a teorização; no segundo, é a intervenção. Trata-se, porém, de uma intervenção teorizada e teorizante na medida em que a prática e a teoria interagem no caminho da construção do saber contextualizado, numa lógica de teorização interna.

Conceptualização e intervenção são dois conceitos que atravessam os escritos de Robert Galisson. Este autor desenvolveu mesmo um aparelho conceptual de referência, orientador da compreensão e da ação na esfera do ensino e da aprendizagem das línguas e culturas nas suas dimensões macro e micro e nos seus modos operatórios, identificados como unidades de análise e suscetíveis de conceder coesão

aos vários elementos intervenientes nas situações educativas (Galissou, 1991,1999, 2009; Galissou & Puren, 2009). Esta matriz, em aberto na opinião do próprio autor, trazia no seu seio uma possível agenda para a investigação em DLC. Apesar de Galissou a considerar uma representação simplificada e funcional da disciplina no seu todo, creio que é, mesmo assim, muito complexa, não se tendo, talvez por isso, constituído como uma matriz de uso generalizado. Talvez nem fosse isso o que Galissou esperava, pois ele mesmo afirmou que não se tratava de um programa, mas sim de um ato de fé, de um aparelho conceptual a balizar o terreno da disciplina. Chamar-lhe-ei, pois, um referencial que dá evidência aos elementos a considerar na DLC que, como já afirmei e de novo repito, é uma disciplina centrada no ensino e nas aprendizagens (hoje consideradas nas suas dimensões formais, não-formais e informais) das línguas e das culturas com elas relacionadas no que concerne às suas finalidades, conteúdos, atores, processos e contextos. É uma disciplina centrada no ensino e na aprendizagem de línguas, situação educativa que, em contextos formais, Galissou caracterizou no enunciado que a seguir se transcreve:

“[la situation éducative] s’inscrit dans un espace et un temps donnés. Plus précisément dans un milieu institué (l’école) - produit d’un milieu instituant (la société) - où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants; l’agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe) mettent en œuvre des procès complémentaires (d’apprentissage et d’enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l’autre (l’agent), à la maîtrise d’un objet (la langue-cible) réputé utile à l’éducation des individus qui forment la société” (Galissou, 1994:33)⁴.

As finalidades da DLC, os seus conteúdos, os atores envolvidos, os processos a adotar e os contextos em que se desenrola estão concretizados, nesta caracterização da situação educativa, prioritariamente contextualizada no que tenho vindo a designar como a dimensão profissional da didática, ou seja, a atuação do professor (Alarcão, 1994). Mas esta mesma situação educativa é o objeto de estudo da didática na sua dimensão investigativa e na sua dimensão formativa de professores. E porque não dizer também na dimensão ética, social e política, tão querida a Robert Galissou (1999, 2009)?

6. A relação entre o saber académico e a prática profissional

Como disciplina de intervenção, a DLC não pode passar ao lado do pensamento sobre a relação entre o saber académico, fruto da investigação, e a prática profissional. Hoje em dia fala-se muito na dimensão social do conhecimento que, tendo uma dinâmica de intervenção para o desenvolvimento, pode assumir características

aplicacionistas ou socio-construtivistas. Pelo que tenho vindo a defender e sentindo-me apoiada pelo pensamento de Galisson, diria que a DLC, pelo seu acentuado vetor interventivo, pela sua natureza teórico-prática e pela preponderância do papel dos professores como seus agentes, não pode funcionar em mundos separados: o dos investigadores académicos, o dos políticos, o dos pensadores curriculares e o dos professores executantes. Há que deitar abaixo os muros que ainda os separam e, para tal, não é necessário que cada um desses grupos perca a sua identidade, mas apenas que queiram e consigam conjugar olhares, saberes e formas de operacionalização.

Por uma questão de sistematização, Galisson estabelece a diferença entre o modo didactológico ou teórico, o didactográfico ou praxeográfico e o didático ou prático (Galisson, 1991). E afirma que, pela sua natureza investigativa, o primeiro tende a situar-se primordialmente nas universidades e centros de investigação, enquanto o segundo, que tem a ver com a produção e materiais didáticos, envolve professores e equipas de especialistas e o terceiro tem o seu campo de ação na sala de aula. Ao associar diferentes agentes e locais a cada um dos modos de aproximação à matéria a trabalhar, poderia pensar-se que Galisson reduz o papel dos professores a meros executantes do pensamento de outros. De forma alguma. A sua convicção da importância dos professores na construção da DLC perpassa os seus escritos e o autor considera estes agentes fundamentais no processo de teorização interna da disciplina. Além disso, importa ressaltar que os tempos mudam e temos de admitir que esta dinâmica colaborativa entre académicos e professores com vista ao desenvolvimento do campo de ação conjunta, embora com visões e papéis distintos, tem vindo a desenvolver-se, não isenta de dificuldades, mas na exploração das suas potencialidades, como se evidencia numa tese de doutoramento que recentemente orientei (Canha, 2013).

Esta aproximação interprofissional deve-se, a meu ver e entre outras razões, à influência da realização de pós-graduações pelos professores, que trazem consigo para as universidades e os centros de investigação os problemas concretos do terreno, criando condições de reflexão conjunta com os académicos. Mas também à consciência da natureza teórico-prática, interventiva da didática. E ainda à assunção, por um número crescente de professores, de que ser professor é também compreender as finalidades, o conteúdo, os processos e os contextos de ensino e aprendizagem da sua disciplina para, como um dos atores mais influentes, poderem melhorar a qualidade das situações educativas e contribuir para a construção do saber didático.

Não poderia terminar este texto sem fazer uma referência à formação de professores, nas suas vertentes inicial e contínua. Muito brevemente, direi que advogo a formação contínua em contexto de trabalho e acredito nas potencialidades dos

movimentos focados nas problemáticas reais, na sua caracterização a partir da observação, iluminada pelas construções teóricas que entretanto se vão desenvolvendo e na experimentação transformadora. Mas se estas capacidades devem fazer parte do perfil do professor, utilizando-se, por vezes, a designação de professor-investigador para o acentuar, elas devem estar presentes nas atividades dos currículos de formação inicial de professores, contexto em que considero que a didática, a didática, na sua vertente curricular, é uma disciplina nuclear e deve ser ensinada numa perspetiva crítica, reflexiva e autonomizante. Formar bons professores é também uma dimensão social do conhecimento.

Galisson, uma referência

Termino este meu texto com um agradecimento a Galisson por ter sido para mim uma referência científica, pedagógica, ética e política. E mais não digo porque mais não é preciso dizer.

Referências

- Alarcão, I. 1991. « Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira ». *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4, p. 81-85.
- Alarcão, I. 1994. «A didáctica curricular na formação de professores». Em A. Estrela & J. Ferreira. *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Atas do IV Colóquio AIPELF, p. 723-732.
- Alarcão, I., Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H., Melo, S. & Santos, L.2009. « Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues? ». *Études de Linguistique Appliquée*, 153, p.11-24 .
- Canha, M. B. Q. 2013. *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf> [consulté le 03/11/2016].
- Ferrão-Tavares, C. 2014. « La didactique des langues-cultures à l'heure de la virturéalité ». Em Santos, A. C., Gonçalves, A. R., Sequeira, P. & Sousa, T. S. *Intercompreensão, Plurilinguismo & Didática das Línguas. Uma Viagem entre Culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*. Chamusca: Edições Cosmos
- Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) ». *Études de Linguistique Appliquée*, 64, p. 39-54.
- Galisson, R. 1990. « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt Ans de Réflexion Disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures* n° 79, p 9-34.
- Galisson, R. 1991. « Où va la didactique du français langue étrangère? » *Intercompreensão*, 1, Santarém : Escola Superior de Educação, p.11-44.
- Galisson, R. 1994. « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives ». *Intercompreensão*, 4, Santarém : Escola Superior de Educação p.7-30.
- Galisson, R. 1994. «Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues et cultures en France. État des lieux et perspectives». *Revue Française de Pédagogie*, 108, p.25-37.

Galisson, R. 1998. « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes? *Referências-Ressources* » n° 11, Junho de 1998. Lisboa: APPF, p. 6-15.

Galisson, R. 2009. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (Contexte français) ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*. N°155, p. 271-357. <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-3.htm> [consulté le 15 août 2016].

Galisson, R., Coste, D. (dir.) 1976. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.

Galisson, R., Puren, Ch. 1999. *La formation en questions*. Paris: CLE International. Didactique des langues étrangères.

Martins, I. P. Andrade, A.I., Moreira, A., Araújo e Sá, M. H., Nilza, C. & Paredes, A. F. (eds.) 1991. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Notas

1. O interesse pela conceptualização da Didática curricular justificou a realização de um Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino consagrado ao tema, que teve lugar em 1991 na Universidade de Aveiro e cujas Atas foram publicadas (Martins, I. P. & al. (eds.), 1991).

2. Mais tarde, e por influência de outras colegas, o tríptico desfez-se para introduzir uma outra dimensão no trabalho didático e na investigação em didática: a dimensão política (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2009), mas a ideia de base mantém-se.

3. Esta obra, como o próprio autor afirmou mais tarde, tinha a intenção de ser um contributo constitutivo da nova disciplina de Didática das Línguas e Culturas e atestar simbolicamente a sua emergência (Galisson & Puren, 1999:75).

4. Veja-se, a este propósito, a interessante perspetiva da integração das novas realidades virtuais nas situações educativas (Ferrão Tavares, 2014).



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Robert Galisson : l'utopie et l'engagement

Maddalena De Carlo

Università di Cassino e del Lazio Merdionale, Italie

madecarlo@libero.it

ORCID ID : 0000-0003-1457-6273

Reçu le 27-11-2016 / Évalué le 5 -12- 2016 / Accepté le 15 -12- 2016

Résumé

Toute action éducative doit nécessairement se déployer sur des niveaux d'intervention multiples : un niveau individuel, avec la prise de responsabilité de chaque participant ; un niveau institutionnel concernant les différents rapports au pouvoir qui s'y instaurent ; un niveau socio-politique qui affecte le type de citoyen que l'on désire former, ses capacités et ses valeurs, ainsi que le type de société que l'on souhaite construire. Au cours de sa longue carrière de formateur et de penseur, Robert Galisson s'est engagé passionnément à chacun de ces niveaux, suivant le fil rouge de sa réflexion éthique. Ce souci s'est exprimé par une problématisation et un questionnement constants, par le refus des formules toutes faites, par ses positionnements courageux, par une recherche incessante d'autonomie et de transparence, par le respect de tous les acteurs du domaine éducatif, notamment de ceux qui œuvrent quotidiennement sur le terrain. Dans cette contribution, nous nous proposons de parcourir cet itinéraire réflexif que Robert Galisson a entamé à partir des années 80 et que depuis n'a plus jamais abandonné.

Mots-clés : éducation aux langues, didactologie des langues-cultures, éthique, contextualisation, lexiculture

Robert Galisson : utopia e compromisso social

Resumo

Toda a ação educativa deve necessariamente desenvolver-se em múltiplos níveis de intervenção : num um nível individual, com a responsabilização de cada participante ; num nível institucional, tendo em conta as diferentes relações com o poder ; num nível sociopolítico que afeta o tipo de cidadão que se deseja formar, as suas capacidades e valores, assim como o tipo de sociedade que se deseja construir. Na sua longa carreira de formador e pensador, Robert Galisson envolveu-se com paixão nestes diferentes níveis, subordinando-os a uma reflexão de natureza ética. Esta preocupação expressou-se numa atitude constante de problematização e de questionamento, através da recusa de fórmulas preconcebidas, através de posicionamentos corajosos, de uma procura incansável de autonomia e de transparência e, ainda, através do respeito por todos os atores do domínio educativo, nomeadamente, por todos os que agem, quotidianamente, no terreno da educação. Com este

artigo propomo-nos percorrer o itinerário reflexivo que Robert Galisson iniciou, a partir dos anos 80, e que nunca mais abandonou.

Palavras-chave : educação para as línguas, didatologia das línguas-culturas, ética, contextualização, utopia

Robert Galisson : utopia and commitment

Abstract

Any educational action must be necessarily spread on multiple levels of intervention: an individual level, with the catch of responsibility for each participant; an institutional level concerning the various reports with the powers which are established there; a socio-policy level which affects the type of citizen who one wishes to form, its capacities and its values, as well as the type of company (society) which one wishes to build. During his long career of trainer and thinker, Robert Galisson engaged passionately with each one of these levels, according to the red wire of his ethical reflection. This concern was expressed by a problematization and a constant questioning and refusal of ready made formulas, by its courageous positionings, a ceaseless search of autonomy and transparency and the respect of all the actors of the educational field, in particular those which work daily on the ground. In this contribution, we propose to traverse this reflexive route that Robert Galisson started from the Eighties and since never abandoned.

Keywords : language education, languages and cultures didactics, ethics, context, lexi-culture

Introduction

Quand Robert Galisson est parti à la retraite, en 2000, partout dans le monde (sans exagération), les publications et les colloques consacrés à sa pensées, à ses travaux et à sa personne se sont multipliées. En Italie j'ai eu l'honneur de coordonner un volume d'hommages publié par les éditions de mon université (2004). Dans la préface, je reprenais une affirmation de Paul Ricoeur, qui aurait pu être prononcée par Robert Galisson lui-même : « *Je suis très heureux de ne pas avoir des disciples, mais d'avoir des amis* ». C'est en amie donc et non seulement en disciple que je vais essayer de rappeler comment sa réflexion et son action ont guidé constamment ma formation personnelle et professionnelle, ainsi que celle des générations d'enseignants et chercheurs issus de tous les continents.

J'ai connu Robert Galisson, en 1998, lors de mon année de DEA en Didactique du FLE¹, à la Sorbonne. A l'époque, j'enseignais le français langue étrangère dans les lycées italiens et j'avais obtenu une bourse du Ministère des Affaires Etrangères pour poursuivre des études de troisième cycle en France. Je m'étais nourrie des

textes de Sophie Moirand, Rémy Porquier, Louis Porcher... et naturellement de Robert Galisson : pouvoir assister à leurs cours, dans un des temples de la culture européenne, représentait pour moi, comme toutes les expériences qui nous mettent à l'épreuve, la réalisation d'un rêve et en même temps une source d'inquiétude.

Ma première rencontre avec Robert Galisson, pendant laquelle je devais lui soumettre mon projet de recherche, m'a fait découvrir un homme capable d'écouter son interlocuteur, d'en apprécier les idées et de les valoriser, avec une curiosité et une ouverture d'esprit que j'avais rarement trouvées chez des académiciens de sa stature. J'en suis sortie complètement fascinée et même déroutée, tellement cela était étranger à (presque²) toute expérience universitaire précédente. Ce fut le début de mon travail de recherche et surtout d'une amitié.

L'héritage

Étrange héritage, celui qui a été transmis par Robert Galisson, caractérisé par la négative selon un de ses amis et disciples parmi les plus proches :

« Historiquement en effet, Robert Galisson est en France le premier chercheur en enseignement/apprentissage des langues-cultures dont le nom ne restera attaché ni à une méthodologie constituée (la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative...), ni à une spécialisation interne (la didactique de la culture, de la phonétique, du texte authentique, du français langue seconde...), ni à une approche privilégiée de la discipline (méthodologique, linguistique, sociologique, historique, politique...), ni encore à un domaine particulier (enseignement aux adultes, enseignement scolaire, enseignement « précoce »...), mais à la discipline dans son ensemble, conçue et voulue dans sa transversalité et sa globalité, c'est-à-dire dans toute sa complexité. » (Puren, 2001 : 263).

Cependant, ceux qui ont eu la chance de travailler avec Robert Galisson, peuvent lire dans cette description toute *in levare*³ son souci principal, celui de fonder une discipline de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures autonome, répondant aux critères de rigueur et de flexibilité ; prenant en compte le rapport indissoluble entre les langues et les cultures ; ancrée dans les contextes éducatifs les plus diversifiés ; stimulant les acteurs de terrain, étudiants et enseignants, à se placer en vrais chercheurs devant les problématiques et les défis de leurs environnements social et professionnel, sans « galissonner⁴ » :

« L'idée de départ est que l'éducation aux langues-cultures a besoin d'une discipline d'accueil, de soutien et de service, qui canalise et capitalise les efforts de tous les acteurs du domaine (quel que soit leur statut) désireux de faire aboutir

leurs idées sur le terrain, de les transformer en actes. La nouvelle venue se veut à l'écoute de la base, à la disposition de ceux qui vivent quotidiennement et créativement les réalités de la classe. Son ambition première est de combler le fossé du mépris (et de la honte?) qui sépare la théorie de l'action. Aussi revendique-t-elle pour les enseignants qui le souhaitent, l'accès aux responsabilités de chercheurs (et ce afin de préserver, d'activer leur créativité - au lieu de la stériliser au contact de produits passe-partout, fabriqués ailleurs, par d'autres -). En cela, elle est d'abord un acte démocratique au profit des plus démunis (qui sont aussi les plus concernés par les problèmes dont elle traite), une sorte de session de rattrapage, pour leur donner une chance d'accéder à la parole et de se faire entendre à leur tour. » (Galissou, 1998 : 90-91).

Comme nous le verrons, instaurant un dialogue en contrepoint avec les écrits de Robert Galissou, la construction d'une discipline ayant ces caractéristiques a constitué son engagement permanent dès de la fin des années 60.

La volonté de fonder une nouvelle discipline

Convaincu que les problématiques posées par l'enseignement des langues exigent une réflexion interne et non l'application de modèles issus d'autres domaines de recherche, Robert Galissou a critiqué, dès son émergence, l'appellation de «linguistique appliquée»:

« Entre la recherche fondamentale et l'application, il fallait créer une discipline ouverte à la linguistique générale, adoptant le point de vue de l'enseignant et situant son action au niveau de la recherche appliquée. Cette discipline existe depuis une quinzaine d'années, elle s'appelle - improprement d'ailleurs⁵ - : linguistique appliquée ». (Galissou : 1968)

L'applicationnisme a toujours représenté pour Robert Galissou le pire des ennemis car il met en oeuvre une séparation artificielle entre les enseignants qui travaillent dans les classes et les chercheurs qui détiennent le savoir académique, produisant ainsi un effet paradoxal : ceux qui ne connaissent pas directement les contextes scolaires sont les plus légitimés, de par leur position hiérarchique, à élaborer des modèles que les acteurs de terrain devraient appliquer.

La conceptualisation interne, par contre nie la dichotomie théorie/pratique : cette séparation n'est justifiée selon Robert Galissou, ni sur un plan épistémologique, ni sur un plan éthique. Du point de vue épistémologique, en effet, savoir et savoir faire se situent sur un continuum naturel, se renforçant réciproquement. Du point de vue éthique, opposer théorie à pratique pénalise injustement les praticiens

qui, surchargés de responsabilité, évalués sur la base de leurs résultats, sont sollicités à faire leurs choix à partir de principes fabriqués ailleurs, par des instances qui, quant à elles, ne sont soumises à aucune sanction sociale (Galisson, 2002).

La Didactique Générale des Langues-Cultures, pour sa part, ne se laisserait pas séduire par les louanges du prestige académique, se réclamant d'une scientificité illusoire, en tant que « discipline d'intervention dans le champ social, [elle] relève d'abord de l'humanisme ou de la philosophie pratique. Elle est à la fois :

- une science humaine, en tant que discipline d'observation et de connaissance des processus d'acquisition et d'apprentissage langagiers ;
- une technologie éducative, en tant que discipline d'intervention appelée à mettre en oeuvre des outils, des machines, des techniques du temps, pour adapter l'enseignement au milieu et l'améliorer ;
- une philosophie pratique, en tant que discipline qui choisit ses moyens en fonction d'une fin expliquant et justifiant tout le reste, à savoir l'éducation de l'homme, par le commerce des langues et des cultures.» (Galisson : 1989 : 108).

Robert Galisson adopte donc un « modèle de description/intervention [de la discipline] construit autour du terme *valeur*», plaidant pour un humanisme non anthropocentrique, engagé à défendre les générations d'aujourd'hui et de demain et leur environnement vital : une responsabilité à laquelle la recherche en éducation ne saurait se soustraire. Pour qu'il y ait un développement durable, cette recherche doit alors se faire inspirer de *l'éthique de l'environnement* et de *l'éthique du futur* :

« *L'éthique de l'environnement* est née en réaction à l'indifférence manifestée par l'économie politique vis-à-vis de la protection de la nature. Elle traite des problèmes liés aux conditions et facteurs de la vie sous toutes ses formes - cf. la direction « éco-humanistique ».

L'éthique du futur, expression créée par le philosophe allemand H. Jonas (1903-1993), vis-à-vis des générations futures, signale la responsabilité particulière des générations présentes, dont la puissance technologique engendre un vertigineux pouvoir de dégradation et de destruction de la planète. Alors que la morale chrétienne ne se soucie que de l'autre contemporain (le « prochain »), l'impact à long terme de l'homme d'aujourd'hui l'amène à prendre en compte l'intégrité « à venir » de l'humanité. » (Galisson, 2009 : 186).

Cet appel à l'éthique tous-azimuts rejoint les conceptions de l'éthique contemporaine où l'identité personnelle ayant cessé d'être considérée dans son unité substantielle, est présentée comme une succession de moi, en connexion

psychologique plus ou moins étroite. Dans cette conception renouvelée de l'identité, la responsabilité morale relève des actions effectivement réalisées dans un contexte social observable :

« Si ce qui compte n'est plus la présence d'une substance particulière de nature spirituelle, mais ce sont les actes concrètement accomplis, de manière plus ou moins responsable, tous les actes peuvent avoir leur pertinence, y compris ceux qui concernent des sujets autres que les êtres humains. Ainsi, les séquences d'actions reliées à des dimensions comme la souffrance et le dommage ou le plaisir et la satisfaction des besoins peuvent-elles devenir importantes pour l'éthique des animaux ou des objets qui constituent l'environnement ou des réalités - [...] - telles que par exemple les générations futures très éloignées⁶. » (Lecaldano, 1996 : 412).

La force des mots : découvrir l'altérité par le lexique

L'amour de Robert Galisson pour les mots remonte à l'époque où il travaille à sa thèse de Doctorat d'Etat sur la banalisation lexicale. Depuis, les recherches sur néologismes, phénomènes de dérivation, composition, figement, phraséologie, expressions imagées ainsi que sur leur enseignement se multiplient. En particulier, il s'intéresse aux relations privilégiées qui s'instaurent entre lexique et culture⁷. Ainsi, élabore-t-il les concepts de *mots à charge culturelle partagée* (1991), ces mots qui contiennent une valeur ajoutée à leur signification⁸ et de *palimpsestes verbaux* (1993), ces segments de phrase qui se superposent à un modèle de base⁹: il s'agit de phénomènes facilement interprétables par tous les membres d'une communauté discursive, mais hors de portée pour un apprenant étranger. Si l'on souhaite offrir aux apprenants, non seulement les moyens pour réaliser une communication efficace, mais aussi pour leur permettre de pénétrer, de comprendre et d'apprécier la culture de la communauté où cette communication a lieu, ainsi que d'y participer, il est nécessaire d'abandonner une perspective utilitariste de l'apprentissage des langues. La culture à laquelle se réfère Robert Galisson n'est pas la culture des monuments et des institutions qui caractérisent les grandes civilisations, - « la culture savante » -, mais la culture des mentalités et des vécus, - la « culture partagée ». Ses recherches lexicographiques se penchent alors sur la *lexiculture partagée* (1991) qu'il considère le véritable objet de l'apprentissage lexical, car c'est la culture sédimentée dans les mots qui peut représenter l'accès à l'altérité dans l'éducation par les langues-cultures.

Cet accent mis sur la préposition n'est pas sans raison, Robert Galisson explique de cette façon son importance :

« Dans « l'éducation *aux* langues-cultures », l'éducation - mise en place préalablement - est le moyen et les langues-cultures sont la fin (le but à atteindre). Alors que dans « l'éducation *par* les langues-cultures », les langues-cultures sont le moyen et l'éducation - à mettre en place ultérieurement est la fin. » (Galisson, 2002 : 499).

L'enseignement du lexique, ainsi que son appropriation par l'apprenant, a donc un sens s'il est mis au service de l'éducation, à partir de ces mots qui expriment la culture existentielle d'une communauté et qui permettent à l'étude des langues-cultures étrangères de constituer « un lieu privilégié de rencontre et d'échanges avec les autres, tous les autres et de découverte du monde » (idem : 503).

C'est ainsi, par le biais du lexique, que l'interculturel, né en France dans le cadre du français langue maternelle pour une pédagogie de compensation destinée aux enfants de migrants, s'étend à la didactique des langues étrangères, car si « la corrélation lexique/culture est forte » alors « les méthodologies et les approches qui privilégient le lexique privilégient aussi le sens (le contenu du message), donc s'intéressent nécessairement à la culture, omniprésente dans le sens. » (Galisson, 1995 : 81).

Pour une action éducative contextualisée

Si la Didactologie générale des langues-cultures, en qualité de discipline d'intervention, se place nécessairement sur le plan de la subjectivité et du provisoire, elle ne peut pour autant renoncer à la conceptualisation et la systématisation rigoureuses. Il s'agit plutôt d'accepter les limites et les contraintes posées par les contextes d'action :

« [La contextualisation] est une étape caractéristique de la didactologie, ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatio-temporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. C'est en le contextualisant que le chercheur réalise tout à la fois : la complexité du dit objet; donc l'impossibilité de conduire une recherche qui prétendrait en tirer des enseignements universels ; et l'obligation de n'en dégager modestement que des conclusions singulières, relatives et provisoires. » (Galisson, 1991).

Cette perspective refuse toute présomption d'universalité et s'approche de la *connaissance située* poursuivie dans ses études sur le terrain par l'anthropologue contemporain Clifford Geertz. Dans son ouvrage, Geertz (1983) décrit une méthodologie de recherche, qui d'une part prend en considération le statut d'observateur du chercheur, ses conditions de travail, les modes de production

du savoir anthropologique et, d'autre part, reconnaît qu'aucun chercheur n'en saura davantage sur une culture que ceux qu'y appartiennent : « la vérité interne à la situation » dans les mots de Merleau-Ponty. L'idée de *culture locale* (*local knowledge*) suggère que les participants eux-mêmes observent et analysent la situation dans laquelle ils agissent, en dégagent les difficultés, émettent des hypothèses, conçoivent une stratégie d'intervention, se donnent les moyens pour la mettre en place et enfin en définissent les critères d'évaluation.

De même, dans l'action éducative, ce sont les enseignants en personne qui sont légitimés à concevoir une démarche d'intervention adaptée à leurs contextes, dont la validation sera elle aussi issue du terrain «auprès de ceux qui les ont mises en œuvre ...» [...] Les théories non adoptées par les acteurs de terrain, légitimes destinataires, ou les actions induites de ces théories et qui ne répondent pas à leurs attentes, perdent en effet tout crédit ». (Galisson, Puren, 1999).

De l'éthique avant toute chose

En 1998 Robert Galisson coordonnait un numéro des *Etudes de Linguistique Appliquée* consacré à l'*Ethique en didactique des langues étrangères*. Dans la présentation du numéro, intitulée *Douze ans après*, l'auteur affirmait :

« Cet ouvrage se veut un écho lointain du numéro 60 des *ÉLA*, qui officialisait la naissance de la didactologie, faisait de la déontologie l'une de ses composantes maîtresses [...] ».

Par la suite, dans son article il précisait :

« Ma préférence va aujourd'hui à l'éthique (j'avais fait le choix inverse en 1985) parce qu'elle s'inscrit dans une dynamique de réflexion sur la nature et la valeur de la conscience morale, sur le fondement de l'obligation, parce qu'elle est constructive, incitative, alors que la déontologie, trop prescriptive, dépasse difficilement l'exposé statique des conduites professionnelles et des règles morales pratiques. » (1998 : 84).

Les questions éthiques pourraient être considérées comme éloignées des préoccupations des enseignants, une affaire pour théoriciens de l'éducation qui ne doivent pas affronter quotidiennement le contrôle de la discipline des élèves, la course pour terminer les programmes ministériels, la correction des épreuves, les réunions avec les parents d'élèves, les attentes sociales, etc. En réalité, comme le montrent les philosophes, il n'y a sans doute aucune branche de la philosophie qui soit si proche de la vie de tous les jours. Car tous les discours sur l'éthique consistent en des réflexions sur les problèmes rencontrés par les êtres humains

quand ils agissent et cherchent des règles à suivre dans les différentes dimensions de leur vie pratique (Lecaldano, 1996). Au XX^e siècle, après avoir abandonné les positions universalistes ontologiques du droit naturel ou du droit divin, l'éthique contemporaine se doit d'intervenir dans les contextes particuliers où les problèmes à affronter concernent des êtres particuliers et finis. L'effort de contextualisation invoqué par Robert Galisson répond donc principalement à une exigence d'ordre éthique.

Dans les contextes éducatifs la dimension éthique est conviée du moins à partir de deux perspectives complémentaires :

- la finalité de son action : le type d'homme qu'elle se propose de créer par son action ;
- les moyens nécessaires pour réaliser cette finalité : le type d'action morale requise par la pratique pédagogique;

Dans le cadre de cette deuxième perspective, les enseignants et/ou formateurs sont appelés à une réflexion éthique à différents niveaux de leur pratique éducative :

- comme pédagogues, dans la relation maître-élève, qui inclut le respect des capacités et des rythmes de tous, la recherche d'une communication dans la classe permettant la participation harmonieuse des apprenants, l'abstention de l'exercice du pouvoir sur des sujets qui se trouvent en position de dépendance psychologique et institutionnelle;
- comme intellectuels, dans la relation au savoir : l'enseignant doit (de manière responsable) mettre à jour ses connaissances disciplinaires et pédagogiques et se donner les moyens pour choisir des parcours de développement professionnel en fonction de ses propres besoins et de ceux de son public ;
- comme professionnels, dans la relation à l'école et à la société : si d'une part, l'enseignant ne peut complètement démentir son appartenance institutionnelle, d'autre part il n'est pas obligé non plus de s'identifier totalement avec l'institution et aux valeurs qui y circulent. Garder une certaine autonomie de jugement sur la fonction sociale de l'école et agir pour proposer des modèles éthiquement acceptables constituent donc des éléments essentiels pour les professionnels des métiers de l'éducation (Desaulniers, 2000 : 303-308).

Mon expérience personnelle m'a montré que Robert Galisson s'est investi à fond dans chacune de ces dimensions.

Sur le plan personnel, Robert Galisson est toujours entré en relation avec ses interlocuteurs (étudiants, enseignants en formation initiale ou continue, chercheurs, collègues...) d'égal à égal, insouciant des statuts hiérarchiques, attentif et curieux vis-à-vis de leur demandes et de leurs propositions, suivant une éthique de la discussion, comme lui-même le revendique :

« *L'éthique de la discussion* : théorie de l'éthique communicationnelle, développée par les philosophes allemands J. Habermas (1929-) et K.O. Appel (1922-). Le fait de discuter et de confronter des idées suppose une recherche commune admettant que tous les participants ont un droit égal à intervenir, que leurs arguments seront pris au sérieux et que l'écoute sera réciproque. Privés de parole par le système, les acteurs-chercheurs de terrain en didactologie ne peuvent qu'approuver-défendre ce droit à intervenir et être entendus dans les débats sur l'école, qui les concernent au premier chef. » (2009 :187).

Dans son activité didactique, Robert Galisson s'est efforcé de faire suivre à ses mots des comportements cohérents, sans exiger de ses étudiants ce que lui-même n'était pas disposé ou capable de faire, sans s'arrêter aux déclarations de principe. Pour certains de ses étudiants, provenant de pays où les libertés politiques ou de la personne ne sont pas garanties, les études supérieures à l'étranger pouvaient constituer la seule sortie de sécurité. Soucieux des conséquences de ses choix, Robert Galisson n'a jamais hésité à privilégier cette exigence, acceptant de diriger des travaux de recherche qui lui imposaient un travail supplémentaire, car quelque peu éloignés de ses domaines spécifiques.

Sur le plan professionnel et institutionnel, Robert Galisson a soutenu des batailles sans relâche pour défendre l'autonomie de la discipline qu'il a contribué à faire exister, en réfléchissant de façon courageuse, honnête et transparente à ses objets d'études, à ses finalités, aux terrains d'interventions, aux modalités de construction du savoir disciplinaire. Aucun choix n'est neutre en éducation (ainsi que dans aucun autre domaine) : encourager une méthodologie, privilégier une langue, se focaliser sur des problématiques de recherche, tout entraîne des conséquences aux niveaux académique, économique, politique et social. Il serait hypocrite d'ignorer le rôle joué par les marchés de l'édition et des institutions d'enseignement, publiques et privées dans la légitimation de certains modèles linguistiques au détriment d'autres, ou par des approches méthodologiques dans la circulation de modèles didactiques plus ou moins utilitaires. Les conséquences de ces facteurs ne peuvent être sous-estimées, elles concernent les rapports de pouvoirs entre langues internationales et langues locales, les différents degrés de prestige des cultures, la disparité de représentativité des pays et même des individus. Dans ce cadre, la didactique des langues-cultures maternelles et étrangères peut représenter un véritable espace de

prise de conscience, pour que la mondialisation de la culture ne se transforme en une mondialisation de l'ignorance et de la consommation.

Robert Galisson a essayé de décortiquer chacun de ces enjeux, dénonçant « le dérapage idéologique de la discipline » afin de « forcer l'idéologie honteuse à se démasquer. On y parviendra en amenant les décideurs, les chercheurs, les élaborateurs d'outils à expliciter leur choix, à éclairer leurs intentions dernières, donner le maximum de transparence à leurs actes et à leurs travaux ». (1985 : 13).

Conclusions : pour une éthique de la responsabilité

Pour revenir en conclusion aux questions d'héritage, celui que Robert Galisson a transmis ne consiste ni dans une école de pensée, ni dans des théories à appliquer, mais dans l'exemple d'actions fondées sur l'éthique de la responsabilité (Galisson, 2009 : 187). Sur le plan professionnel, elle se traduit par la volonté d'assumer ses propres choix et d'affronter courageusement les conflits qui peuvent en résulter.

Selon la conception webérienne, l'éthique de la responsabilité, orientée à prendre en compte les effets des actions, s'oppose à l'éthique des convictions, fondée sur l'appel aux principes, sans considération des résultats. Au premier abord, on pourrait croire, qu'entre les deux, la dernière s'avère la plus cohérente, car elle fait abstraction des cas particuliers pour proclamer des principes généraux, valables dans toutes les situations. Suivant l'éthique de la responsabilité, par contre, les décisions ne dépendent pas de principes absolus et ni sont adoptées une fois pour toutes.

Weber nuance cette opposition, soulignant que ces deux perspectives ne s'excluent pas réciproquement :

« Il est indispensable que nous nous rendions clairement compte du fait suivant : toute activité orientée selon l'éthique peut être subordonnée à deux maximes totalement différentes et irréductiblement opposées. Elle peut s'orienter selon l'éthique de la responsabilité ou selon l'éthique de la conviction. Cela ne veut pas dire que l'éthique de conviction est identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction. Il n'en est évidemment pas question. Toutefois il y a une opposition abyssale entre l'attitude de celui qui agit selon les maximes de l'éthique de conviction [...] et l'attitude de celui qui agit selon l'éthique de responsabilité [...]. Lorsque les conséquences d'un acte fait par pure conviction sont fâcheuses, le partisan de cette éthique n'attribuera pas la responsabilité à l'agent, mais au monde, à la sottise des hommes ou encore à la volonté de Dieu qui a créé les hommes ainsi. Au contraire le partisan de l'éthique

de responsabilité comptera justement avec les défaillances communes de l'homme [...] et il estimera ne pas pouvoir se décharger sur les autres des conséquences de sa propre action pour autant qu'il aura pu les prévoir ». (Weber, 1963 : 206-207).

Cependant, quand on est confrontés à un conflit, suivre des impératifs externes s'avère beaucoup plus aisé, alors que le vrai défi consiste dans l'acceptation de solutions partielles, contextuelles, balisées sur les conséquences qu'elles entraînent.

L'action éducative pose continuellement tous les sujets impliqués (apprenants, enseignants, formateurs, décideurs institutionnels, le corps social dans son ensemble) face à des choix lourds en conséquences. Les questions posées sont de taille et vont bien au delà de l'enseignement des contenus disciplinaires, en particulier dans le cas de l'éducation aux langues, compte tenu de leur spécificité (Dabène, 1990), les capacités verbales étant liées à la socialisation, à la conceptualisation et à l'expression symbolique (Gisel, 1975). Il s'agit alors de comprendre et de définir au niveau social :

- quels types d'homme, de citoyen et de société l'on souhaite construire;
- quelles valeurs partager;
- comment concilier libertés individuelles et vie en commun;
- comment garantir l'équité dans l'accès au savoir et assurer à tous un niveau de compétences exploitables socialement et professionnellement;
- comment former des sujets conscients, responsables, autonomes, critiques et prêts à s'engager dans des actions conséquentes ;

au niveau disciplinaire il faudra réfléchir sur :

- les objectifs d'enseignement et les finalités à atteindre;
- les directions à impulser à la recherche;
- la gestion des relations au pouvoir et des lieux de légitimations : la reconnaissance de filières institutionnelles, de diplômes, de champs disciplinaires ;

en particulier pour les disciplines linguistiques, les questionnements concernent :

- comment défendre la diversité linguistique et culturelle des sujets sans les condamner à des identités figées;
- comment combattre les sentiments d'insécurité linguistique des apprenants en légitimant les variétés linguistiques qui leur permettent de communiquer;
- comment promouvoir l'éducation plurilingue, en tenant compte du rôle du langage et des différentes langues dans la communication entre les sujets et les groupes;
- comment intégrer à l'enseignement des langues l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la paix.

La liste n'est pas exhaustive, elle pourrait être enrichie avec d'autres problématiques liées à la diversité des contextes d'intervention, ces quelques exemples proposés montrent tout de même que : « les disciplines en charge de l'enseignement/apprentissage des langues sont statutairement confrontées aux problèmes d'éducation et de culture, l'éthique doit donc y tenir une place prépondérante. » (Galisson, 1998 : 83).

Bibliographie

Articles et ouvrages de Robert Galisson

2009. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (contexte français) ». *ÉLA* n° 155, p. 271-357.

2002. « Didactologie : de l'éducation *aux* langues-cultures à l'éducation *par les* langues-cultures ». *ÉLA* n° 128, p. 497-510.

1998. « De l'éthique en didactique des langues étrangères ». *ÉLA* n° 109, (coordonné avec Christian Puren).

1995. « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » *ÉLA* n° 100, p. 79-98.

1993. « Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués » *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 8, 1, p. 41-62.

1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

1989. « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) ». *Langue française*, n° 82, p. 95-115.

1985. « Didactologie et idéologies », *ÉLA* n° 60, (coordonné avec Louis Porcher).

1968. « Linguistique générale et linguistique appliquée », *Documents du BELC*, n° 2237 du 26/3/1968.

Références

Charaudeau, P. 2001 *Langue, discours et identité culturelle*. *ÉLA* n° 123-124, p. 341-348.

Dabène, L. 1990. Les langues vivantes : une discipline à part . *Les Cahiers pédagogiques*, n° spécial « Langues étrangères », p. 284-285.

De Carlo, M. (coord.). 2004. *Ricerca e Formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*. Cassino : Edizioni dell'Università di Cassino.

Desaulniers, P. 2000. L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, n° 13, 1, p. 299-317.

Geertz, C. 1983. *Local Knowledge*. Basic Books : N.Y. USA.

Giscel, 1975. *Le Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*. <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica> [consulté le 10 novembre 2016].

Lecaldano, E. 1996. *Etica*. In : P. Rossi (dir.), *La filosofia*, vol. 3. Torino : Garzanti, p. 323-436.

Puren, Ch. 2001. Présentation. *ÉLA* n° 123-124, p. 263-265.

Weber M. 1919. *Le Savant et le Politique*. Traduction J. Freund, revue par E. Fleischmann et É. de Dampierre. Paris : Plan 1959, 10/18, colt. «Bibliothèques», 1963.

Notes

1. La *Didactologie générale des langues-cultures* n'avait pas encore été officialisée.
2. Dans mon expérience, une autre rencontre s'était instaurée sur une modalité de relation analogue, celle avec Danielle Lévy, professeur des Universités auprès de l'Université de Macerata.
3. J'emprunte cette métaphore au rythme musical qui est caractérisé par une succession de moments de tension et de relâchement : les accents forts (*in battere*) et les accents faibles (*in levare*).
4. En vrai lexicologue il aimait créer des néologismes, celui de *galissonner* était un de ses préférés : il voulait stimuler ses étudiants à trouver leur propre chemin et à développer leur pensée critique, créative et réflexive.
5. C'est moi qui souligne
6. Traduit par mes soins.
7. Cette affirmation n'a en soi aucune approche essentialiste des langues et des cultures. Si d'une part, la langue est un moyen puissant d'intégration et de cohésion sociale d'une communauté ; d'autre part, la sociolinguistique a mis en évidence que ce n'est pas la langue comme système formel en soi mais son usage de la part des parlants qui constitue ce haut lieu d'identification (Charaudeau, 2001).
8. Le muguet évoquant la fête des travailleurs en France.
9. Le titre du roman de Jean-Pierre Millemain paru en 1990, *Longtemps je me suis douché de bonne heure*, est évidemment une reprise parodique du début d'un monument de la littérature française.

Synergies Portugal n° 4 / 2016



Pistes de recherches
lexicologiques





ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert

Claude Germain

Université du Québec à Montréal, Canada
Université Normale de Chine du Sud, Chine
germain.claude@uqam.ca

Reçu le 05-12 -2016 / Évalué le 09 -12- 2016 / Accepté le 15 -12- 2016

Résumé

L'auteur rapporte d'abord l'essentiel des conceptions de Galisson concernant l'apprentissage et l'enseignement du sens des mots, en particulier son concept de *pragmatique lexiculturelle*. Il procède alors à une mise à jour de la question à la lumière des développements récents dans les neurosciences, notamment la *théorie neurolinguistique* de Paradis, puis de la *grammaire de construction* (en linguistique cognitive) dans laquelle il est question de la « syntaxe du mot », dans la perspective d'un « continuum lexique-grammaire ». Enfin, à partir des points de convergence des concepts examinés, il se penche sur l'enseignement du vocabulaire (le « sens de base »), de la valeur d'usage (la « lexiculture ») et de la valeur d'emploi des mots (le « sens situationnel »), en soulignant l'importance de non seulement faire *apprendre* (explicitement) le vocabulaire mais de faire *acquérir* (implicitement) le lexique lié à la culture d'une langue.

Mots-clés : apprentissage-acquisition, lexiculture, valeur d'usage, valeur d'emploi, enseignement

O vocabulário aprende-se, o léxico adquire-se

Resumo

O autor começa por apresentar o essencial das concepções de Galisson sobre a aprendizagem e o ensino do sentido das palavras, centrando-se, particularmente, no conceito de *pragmática lexicultural*. Procede, em seguida, a uma atualização deste assunto, abordando-o na perspetiva de desenvolvimentos recentes em neurociências, nomeadamente na *teoria neurolinguística* de Paradis. Convoca, também, a *gramática de construção* (em linguística cognitiva), corrente que aborda a questão da « sintaxe da palavra » como « um *continuum* léxico-gramática ». Finalmente, a partir do levantamento de pontos de convergência nos conceitos examinados, o autor centra-se no ensino de vocabulário (« sentido de base »), no valor em uso («lexicultura ») e no valor do emprego das palavras (« sentido situacional »), salientando a importância de não só fazer aprender (explicitamente) o vocabulário, mas de adquirir (implicitamente) o léxico relacionados com a cultura de uma língua.

Palavras-chave : aprendizagem- aquisição, lexicultura, valor de uso, valor de emprego, ensino

Vocabulary can be learned, lexicon can be acquired

Abstract

The author describes the main views of Galisson on learning and teaching of meaning, particularly his concept of *lexiculture*. Then, he attempts to update the issue by making reference to the most recent developments of neuroscience, mainly the *neurolinguistic theory* of Paradis, and the “grammar of construction” (in cognitive linguistics) in which has been developed the concept of “*syntax of the word*”, in the perspective of the “lexico-grammatical continuum”. Finally, based on similarities of the concepts presented, he examines the issue of the teaching of vocabulary (“basic meaning”), of usage (“lexiculture”) and of use of words (“situational meaning”), mentioning the importance of not only *learning* (explicitly) vocabulary but also *acquiring* (implicitly) lexicon with its close links to culture.

Keywords : learning-acquisition, lexiculture, usage, use, teaching

La première partie du présent article sera consacrée au rappel de l’essentiel de la conception de Robert Galisson (RG) concernant en particulier son concept de *pragmatique lexiculturelle*. Puis, en vue de procéder à une mise à jour de la question, seront exposées quelques distinctions fondamentales tirées des neurosciences, notamment la *théorie neurolinguistique* du bilinguisme de Paradis, ce qui permettra de mettre en évidence la distinction entre le « vocabulaire » (explicite, conscient) et le « lexique » (implicite, non conscient) d’une langue. Les propriétés grammaticales du lexique, chez Paradis, seront alors rapprochées de la syntaxe du mot de la récente *grammaire de construction* d’un courant de la linguistique cognitive, qui insiste sur le continuum lexique-grammaire plutôt que sur leur distinction. Enfin, à partir de certains points de convergence entre quelques concepts (chez RG et Paradis, ainsi que dans la « grammaire de construction »), seront esquissées des retombées concernant l’enseignement du vocabulaire, de la valeur d’usage et de la valeur d’emploi des mots.

1. Galisson : la *pragmatique lexiculturelle*

Comme chacun sait, tout au long de sa carrière, RG a consacré une bonne partie de ses réflexions à l’importante question de l’apprentissage/enseignement du sens des mots¹. Ayant très tôt constaté le manque de rigueur de ce type d’enseignement en français langue étrangère, dès les années soixante-dix il cherche d’abord une solution de rechange en recourant à l’analyse sémique qui a cours à l’époque (1970)². Puis, il propose l’établissement de tables de concordance des mots, dans le cadre de sa *lexicométhodologie* (1979, 1983). Enfin, c’est en s’intéressant à la question de l’enseignement de la culture qu’il est amené à élargir de nouveau sa

perspective en recourant cette fois au concept de *lexiculture* auquel il convient alors de s'attarder (1988, 1991) afin de pouvoir aborder plus spécifiquement, par la suite, la question de son enseignement/apprentissage.

RG fait la distinction entre le lexique *fonctionnel* et le lexique *culturel*. Le premier réfère à la dimension sémantique d'un mot, à sa définition, c'est-à-dire à la relation avec son référent, dans le cadre de la communication courante. C'est ce qu'il appelle le *contenu ordinaire* : la définition d'un mot dans un dictionnaire de langue (1999 : 478). Quant au lexique culturel, il s'agit de la valeur d'usage d'un mot, la culture dans et par le lexique, dont les dictionnaires ne rendent habituellement pas compte (1995a : 5-6). C'est la valeur désignée par CCP : la *charge culturelle partagée*. Par exemple, la table de concordance du verbe *inspirer* se présente comme une mise en colonne du mot, associé au contexte qui précède et au contexte qui suit, comme dans : *Mais, quelle confiance pourrait-il / inspirer / à l'homme qui réfléchit ?*, ou comme dans : *Les sentiments qu'il / inspirait / à une jeune fille de vingt ans*. En classant les contextes linguistiques, on peut alors établir un concordancier qui peut prendre la forme suivante : Verbe transitif + préposition + [déterminant + mot sémantique]. Et avec la mise à jour des distributions (le cooccurrencier), l'apprenant peut alors constituer son auto-dictionnaire personnalisé (1983 : 70).

Il s'agit donc, selon RG, d'accéder à la culture par les mots eux-mêmes en vertu du lien étroit qui unit un mot à sa culture, parallèlement à l'usage de l'époque suivant lequel on aborde plutôt la culture de l'extérieur, en quelque sorte, par le biais d'un métadiscours de nature anthropologique, ethnologique ou sociologique, les deux approches n'étant cependant pas incompatibles. En abordant la culture par les mots de l'intérieur, pour ainsi dire, RG (qui recourt d'ailleurs à l'image du cheval de Troie), s'attaque pour ainsi dire à *l'implicite culturel, le non (explicitement) dit* (1995a : 5). Il définit alors la lexiculture comme *la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même* (1995a : 6 - souligné dans le texte). Comme il s'agit de se référer à la valeur d'usage d'un mot, RG recourt à l'expression *pragmatique lexiculturelle*, considérée comme une branche de la didactologie des langues-cultures (1999 : 477).

Afin de mieux mettre en perspective cette vision du lexique chez RG, même si celui-ci, avec le temps, a grandement pris ses distances vis-à-vis de la linguistique sous prétexte que, par son *applicatinnisme*, elle a freiné le développement de l'autonomie de la didactologie des langues-cultures (1995b; 1997), il m'a quand même semblé opportun d'examiner ce qu'il advient, de nos jours, du traitement du lexique dans l'étude des sciences du langage. Toutefois, il s'agira ici de recourir

au concept de *pertinence*, plutôt que d'*application*, d'*implication* ou même de *transposition*, de manière à préserver l'autonomie de la discipline (Germain, 2001) en examinant, dans un premier temps, l'apport possible des neurosciences puis, par après, de la linguistique cognitive.

2. La neurolinguistique de Paradis : le lexique et les *propriétés grammaticales* du mot

Afin de procéder à une mise à jour de la question complexe déjà abordée par RG et succinctement décrite ci-dessus, il est essentiel de rapporter d'abord une importante distinction entre *lexique* et *vocabulaire*, en se référant à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004, 2009). En effet, selon Paradis, par *vocabulaire* il faut entendre l'ensemble des relations *explicités* entre son et sens (ou graphème et sens). Autrement dit, le *vocabulaire* réfère à la *connaissance consciente de l'association son-sens* (par défaut, dans le dictionnaire) *d'un mot*³ (Paradis, 2004 : 247). Ainsi, *maison* représenté par une illustration ou traduit dans une autre langue (*house*) est un mot qui fait partie du vocabulaire du français. Pareille connaissance peut être attestée par la capacité d'un locuteur à montrer une maison, par exemple, si on lui demande de désigner une maison. Selon Paradis, les aspects consciemment observables ou enseignables font partie du vocabulaire d'une langue et tout mot de vocabulaire appris par cœur, ou hors contexte, relève de la mémoire déclarative, c'est-à-dire de la mémoire des faits, de notre savoir conscient (Paradis, 2004 : 241).

Par ailleurs, par *lexique* il faut entendre *l'ensemble des représentations des mots dans le cerveau, comprenant leurs significations par défaut et leurs propriétés implicites sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique, comme comptable/non comptable pour les noms, et le nombre d'arguments obligatoires pour les verbes*⁴ (Paradis, 2004 : 241). Ainsi, le mot *maison* comprend non seulement la référence à l'objet maison (représentée par *maison* en tant que mot de vocabulaire) mais également des propriétés grammaticales implicites comme *genre* (féminin) et *comptable*, ce qui en fait un élément du lexique du français. Et selon Paradis, ce sont les propriétés grammaticales des mots qui, grâce aux connexions neuronales, seraient organisées de manière à constituer différents sous-systèmes langagiers propres à chaque langue.

Et les propriétés grammaticales des mots, comme c'est le cas pour toute compétence linguistique implicite, sont non conscientes : elles relèvent de la mémoire procédurale (même l'accès au lexique est implicite, non conscient). Quant aux relations dans le cerveau entre les propriétés grammaticales d'un mot (en tant

qu'élément *lexical*) et la composante *vocabulaire*, elles sont extrêmement complexes, car le lexique relève de la mémoire procédurale alors que le vocabulaire relève de la mémoire déclarative. Surtout, il n'y a pas de relation directe entre ces deux mémoires, en ce sens que l'une ne se transforme pas dans l'autre, que l'implicite ne devient pas de l'explicite. Cela signifie qu'il y a vraisemblablement intervention d'une sorte de mécanisme de médiation (et non de transformation) entre les deux mémoires, mécanisme situé lui-même dans une autre zone cervicale, tout comme il y a un centre de médiation des noms, un centre de médiation des verbes, un centre de formation des mots et des phrases, un centre des concepts de couleur, etc. (Damasio et Damasio, 1997).

Quoi qu'il en soit de la complexité des relations neuronales, en recourant à la distinction de Paradis, lorsqu'un mot est associé à son référent, on dira qu'il s'agit d'un mot de vocabulaire. Par exemple, au Québec, le mot *bleuet* réfère à un petit fruit bleu qui, en France, est désigné à l'aide du mot *myrtille*, alors que le mot *bleuet* en France réfère à une petite fleur bleue. On dira donc, dans ce cas particulier, que le mot *bleuet* au Québec et le mot *bleuet* en France constituent deux mots de vocabulaire puisque leurs référents sont nettement différents⁵. Par ailleurs, au Québec le mot *trampoline* est toujours employé au féminin (*une trampoline*) alors qu'en France il est toujours employé au masculin (*un trampoline*). En pareil cas, on conviendra que le mot *trampoline* est doté, au Québec et en France, de propriétés grammaticales implicites différentes : le genre. Il s'agit donc de deux mots de lexique différents entre le Québec et la France (mais d'un seul et même mot de vocabulaire puisque le référent est le même). Inversement, au Québec le mot *moustiquaire* est toujours employé au masculin (*un moustiquaire*) alors qu'en France il est toujours employé au féminin (*une moustiquaire*). En pareil cas, on conviendra également que le mot *moustiquaire* est doté, au Québec et en France, de propriétés grammaticales implicites différentes : le genre. Il s'agit donc de deux mots de lexique différents (mais d'un seul et même mot de vocabulaire puisque le référent est le même).

La distinction de Paradis vaut également pour les verbes : par exemple, dans le cas d'un verbe pronominal (comme *se souvenir*) ou d'un verbe transitif ou intransitif (*prendre* ou *dormir*), les concepts de pronominalisation et de transitivité (ou intransitivité) constituent des propriétés grammaticales implicites, qui relèvent de la mémoire procédurale. Dans le cas d'un verbe comme *boire*, considéré dans la grammaire traditionnelle comme un verbe qui peut être à la fois intransitif (*Je bois*) et transitif (*Je bois du café*), on conviendra qu'il s'agit de deux mots de lexique différents, chacun ayant ses propriétés grammaticales : il serait donc inapproprié, en pareil cas, de considérer ce verbe, comme on le fait habituellement, comme un

verbe transitif employé de manière intransitive. Enfin, il faut se rappeler que les propriétés grammaticales des éléments lexicaux sont spécifiques à chaque langue. Par exemple, *il s'évanouit* se traduit en anglais par *he faints* (et non par *he faints himself*) ou encore : *il lui obéit* se traduit en anglais par *he obeys her* (et non *he obeys to her*) (Paradis, 2009 : 15, note 7).

3. La linguistique cognitive : la *grammaire de construction* et la *syntaxe du mot*

Il est important de faire remarquer qu'il y a ici convergence de vues entre la théorie de Paradis et l'un des courants de pensée de la linguistique cognitive : la *grammaire de construction* (Hoffmann et Trousdale, 2013). C'est ainsi que l'étude des unités polylexicales ou des séquences figées qui fonctionnent comme un tout (expressions idiomatiques, collocations, locutions, clichés, etc.) connaissent un regain d'intérêt, au point qu'il paraît maintenant légitime de parler d'un « tournant phraséologique de la linguistique » et de considérer les constructions comme les unités fondamentales de la langue (Legallois et Gréa, 2006). En effet, dans cette vision phraséologique de la langue, il est maintenant question non pas de la distinction entre les différents niveaux traditionnels de la linguistique (la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique), mais bien des liens très étroits entre ces niveaux. On insiste alors sur le principe d'un *continuum lexique-grammaire* plutôt que sur leur distinction (François, 2008). Par exemple, on parlera de la *syntaxe du mot* pour bien faire ressortir l'idée qu'un mot comme *table* est doté de propriétés grammaticales comme le genre (féminin). Pour le verbe, la forme passive ne sera pas considérée comme étant dérivée de la forme active, comme c'est le cas dans la grammaire traditionnelle, mais comme ayant le même statut que la forme active (Mathieu, 2003). C'est ainsi que l'on peut constater l'étroite convergence de vues entre la conception neurolinguistique de Paradis et cette vision de la langue dans la grammaire de construction.

4. Et l'enseignement ?

Ces mises au point étant faites, on peut maintenant aborder la question de l'enseignement du sens et de l'usage des mots. Dans ses *Éléments de lexicométhodologie*, RG écrit : *C'est gageure de vouloir enseigner les vocabulaires, il faut enseigner à les apprendre* (1983 : 76). Qu'est-ce à dire ? Le rôle de l'enseignant de langue, précise RG, *consiste moins à enseigner, qu'à convaincre d'apprendre* (1983 : 77). Puis, précise-t-il, on ne peut enseigner que *le sens approximatif et un rudiment d'usage des mots* ; pour le reste *c'est à l'apprenant de se constituer son mode d'emploi personnel, en observant le fonctionnement des mots qui font*

problème pour lui (1983 : 78). En procédant de la sorte, il estime qu'il accorde la priorité à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement, dans la mesure où il vise avant tout le développement de l'autonomie de l'apprenant. Pour RG, l'apprentissage du vocabulaire d'une langue est d'abord et surtout *un problème d'organisation et de mémorisation* (1983 : 26). Ainsi, selon lui, le vocabulaire d'une langue peut s'apprendre mais n'a pas à être enseigné :

En ce qui concerne la manière d'accéder au vocabulaire, je suis de ceux qui pensent qu'il est plus rentable de l'apprendre que de l'enseigner, à partir du moment où l'apprenant a saisi le fonctionnement des mots et est capable de consulter les ouvrages mis à sa disposition (1983 : 25-26).

Les deux conditions énoncées en fin de citation ont tout de même leur importance, car cela laisse entendre que ses suggestions ne pourraient s'appliquer qu'à des apprenants d'un niveau intermédiaire ou avancé (pour recourir à la terminologie de l'époque). Se plaçant résolument dans la perspective du développement de l'autonomie de l'apprenant, voici comment RG justifie sa position :

L'enseignement systématique du (ou des) vocabulaire(s) n'a pas sa place dans le cadre d'un projet éducatif en langues étrangères qui vise la compétence communicative et part de l'étude des matériaux sociaux. L'enseignant doit se contenter de fournir à l'apprenant les méthodes et les outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots. Il n'a pas à court-circuiter l'effort de l'apprenant à ce niveau : le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage, d'investissement personnel, que d'enseignement (1983 : 36).

On remarquera que, là encore, RG fait allusion à sa distinction entre le sens d'un mot (le *lexique fonctionnel*) et la valeur d'usage d'un mot (le *lexique culturel*). Également, assez étrangement, tout en affirmant accepter la distinction, *même dans le cadre de l'école* (1991 : 156), entre *apprentissage* et *acquisition* en se référant explicitement à Krashen (1981), il ne semble pas être question chez RG⁶ de faire la distinction entre un mécanisme *implicite* d'acquisition et un mécanisme *explicite* d'apprentissage⁷.

Pourtant, à la lumière des récents développements des neurosciences, notamment la théorie neurolinguistique de Paradis, on peut maintenant se demander s'il est encore possible d'affirmer, comme le laissait entendre RG, que le vocabulaire d'une langue est davantage un problème d'apprentissage que d'enseignement. Pour répondre adéquatement à la question, il importe de prime abord d'explicitier un présupposé fondamental⁸ : enseigner une langue seconde ou étrangère (L2/LÉ) est un moyen en vue d'une fin, c'est-à-dire l'appropriation de la L2/LÉ. Cela pourrait avoir l'air d'un truisme, mais les implications pédagogiques sont d'une

grande importance. Comme le faisait pertinemment remarquer RG, il y a plus de vingt-cinq ans, *on n'enseigne pas pour enseigner, mais pour faire apprendre (...). Ce n'est pas l'enseignement, mais l'apprentissage qui conditionne l'ensemble du processus éducatif* (1991 : 156). Toutefois, alors que RG ne semble considérer comme *apprentissage* que le fait de rendre l'apprenant autonome, pour ma part, je crois qu'avant de s'interroger sur les façons d'enseigner une L2/LÉ, il faut d'abord et avant tout s'interroger sur le mécanisme d'appropriation de cette L2/LÉ, ainsi que sur la nature de cette langue - qu'il serait trop long d'aborder ici. Autrement dit, c'est la fin ou le but qui doit guider les moyens ou les modes d'intervention pédagogique, comme on va maintenant le voir.

4.1 L'apprentissage du *sens de base* des mots : le vocabulaire

Compte tenu des distinctions apportées par Paradis, dans le cas du vocabulaire, il s'agit d'*apprentissage* (conscient) alors que, dans le cas du lexique, il s'agit plutôt d'*acquisition* (non consciente). Comme l'apprentissage du vocabulaire (qui relève de la mémoire déclarative) est un mécanisme conscient, il peut être enseigné explicitement, comme le font d'ailleurs la plupart des enseignants en recourant à la conscientisation du sens propre/sens figuré ou de l'emploi métaphorique des mots, ainsi qu'à divers procédés définitoires, paraphrastiques ou de dénominations (Essafi, 1997 ; Germain, 2003). Il s'agit alors d'accéder consciemment à ce que j'ai déjà désigné comme le *sens de base* des mots (Germain, 1986). Cela n'exclut évidemment pas l'apprentissage autonome du vocabulaire par des apprenants d'un niveau plus avancé, comme le suggère RG, en recourant plus ou moins aux mêmes procédés.

4.2 L'acquisition de la *valeur d'usage* des mots : les propriétés grammaticales des mots / la lexiculture

Toutefois, peut-on vraiment *enseigner* ce qui est implicite, c'est-à-dire les propriétés grammaticales d'un mot - indépendamment, bien entendu, du recours à un métalangage explicite, qui demeure toujours possible ? Tout dépend de ce que l'on entend par *enseigner*. Si par *enseigner* on entend (traditionnellement) transmettre un savoir, la réponse est négative : on ne peut enseigner, en tant que tel, l'implicite. Mais, si par *enseigner* on entend créer en salle de classe les conditions susceptibles de faire *acquérir* certains mots (donc, en y incluant ses propriétés grammaticales), alors la réponse est positive. L'accent peut alors être mis sur la découverte du sens d'un mot d'après le contexte linguistique (phrastique ou

discursif) dans lequel il est employé. En mettant en évidence le contexte qui entoure un mot, cela permet d'accéder non seulement au sens propre ou figuré du mot en question (à son référent - donc, en tant que mot de vocabulaire) mais également à ses propriétés grammaticales, donc au mot en tant qu'élément lexical. En ce sens, comme l'a bien vu RG, le contexte linguistique revêt une grande importance pour accéder à la culture par le biais des mots, comme le révèle pertinemment le titre de l'un de ses ouvrages : *De la langue à la culture par les mots* (1991). Il s'agit de s'approprier ce que Widdowson (1981) désigne comme la *valeur d'usage* des mots, c'est-à-dire l'emploi grammaticalement correct des mots dans un contexte linguistique. Et même si les propriétés grammaticales implicites d'un mot sont non conscientes et qu'à ce titre elles relèvent de la mémoire procédurale, il est toujours possible, par observation, analyse ou enseignement, d'en expliciter les propriétés grammaticales. Comme celles-ci forment des sous-systèmes langagiers propres à chaque langue, comme le fait observer Paradis, on peut considérer que l'accès au contexte permet un accès à la culture inhérente à la langue apprise : il y a ici apparemment convergence de vues entre le concordancier de RG, les propriétés grammaticales de Paradis et la syntaxe du mot de la linguistique cognitive.

4.3 L'acquisition de la *valeur d'emploi* des mots : le sens situationnel

Toutefois, est-ce suffisant ? Si on veut se placer dans la perspective d'une véritable pédagogie de la communication et de l'interaction sociale, donnant aussi accès à la culture inhérente à la langue à faire acquérir, il va de soi que les propositions qui précèdent apparaissent comme une condition nécessaire mais non suffisante. En effet, lorsque RG recourt à l'expression *pragmatique lexiculturelle*, tout porte à croire que « pragmatique » ne réfère ici qu'à la *valeur d'usage* des mots (dans le sens de Widdowson, 1981). Par contre, lorsque Paradis recourt à l'expression *contexte pragmatique*, il attribue à celle-ci une signification beaucoup plus englobante puisqu'elle inclut ce que l'on reconnaît habituellement comme non seulement l'intention de communication, la connaissance générale du locuteur, mais aussi la situation (socio-culturelle) de communication, c'est-à-dire ce que Widdowson désigne comme la *valeur d'emploi* de la langue en situation authentique, réelle de communication (Paradis, 2004 : 244; Widdowson, 1981)⁹. Il s'agit donc d'accéder à ce que j'ai déjà désigné comme le *sens situationnel* (Germain, 1986). Pour que les apprenants y arrivent, on pourrait vraisemblablement se référer au modèle « orchestral » de la communication qui a le mérite de mettre en évidence le fait que la *valeur d'emploi* d'un mot, ou son sens situationnel, n'est pas tout simplement son *sens de base* (en tant que mot de vocabulaire) additionné de sa *valeur d'usage*. Il s'agit à chaque fois d'une sorte de sens nouveau qui émerge en

quelque sorte de la conjugaison de plusieurs codes de comportements : parole, geste, regard, mimique, espace interindividuel, etc. (Germain, 1986 : 34-35). C'est pour cette raison que le recours au sens de base et au contexte linguistique n'est pas suffisant : pour accéder effectivement à une langue-culture authentique, il importe avant tout que cette langue soit utilisée par les apprenants en situation authentique de communication, c'est-à-dire qu'elle ne reste pas sur le plan d'un simple savoir déclaratif.

Conclusion

Ce qui ressort surtout des propos qui précèdent est l'importance, pour le développement du domaine, d'entreprendre une étude approfondie (un projet doctoral ?) permettant de préciser quels sont effectivement les affinités entre les concepts de *lexiculture* (chez RG), de *syntaxe du mot* (dans la grammaire de construction) et de *lexique* doté de ses propriétés grammaticales implicites (chez Paradis). Entre-temps, qu'il me soit permis de considérer RG comme un grand visionnaire sur le sujet. Par ailleurs, le rapprochement superficiellement esquissé ci-dessus fait quand même voir l'important complément de perspective récemment apporté par la théorie neurolinguistique de Paradis : si l'enseignement du sens des mots en reste au *sens de base* (le vocabulaire) ou même à leur *valeur d'usage* (la lexiculture), sans s'assurer de les faire utiliser par les apprenants eux-mêmes dans des situations authentiques de communication - même en salle de classe -, on court le risque que les mots, même avec leur contexte linguistique, ne constituent que des « savoirs » (conscients, explicites) ne relevant que de la mémoire déclarative. Toutefois, l'*apprentissage* (conscient), bien que nécessaire, est nettement insuffisant. On peut donc dire que le vocabulaire s'apprend, certes, mais que c'est avant tout le lexique d'une langue (entendu dans le sens de Paradis) qu'il faut faire acquérir (de manière non consciente), afin d'éviter que l'accès à la culture de l'autre - en vertu du lien inhérent entre langue et culture (bien mis en perspective par RG) - ne soit constitué, en fin de compte que de « savoirs » sur la culture de l'autre en l'absence de tout processus (implicite, non conscient) d'*acquisition*.

Bibliographie

- Damasio, A., Damasio, H. 1997. « Le cerveau et le langage ». *Pour la science*. Octobre, p. 8-15.
- Essafi, H. 1997. *L'enseignement du vocabulaire : les procédés explicatifs utilisés par deux enseignantes de français langue seconde*. Mémoire de maîtrise, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal (UQAM).
- François, J. 2008. « Les grammaires de construction - Un bâtiment ouvert aux quatre vents ». *Cahiers du CRISCO* [Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en

- Contexte - Université de Caen], n° 26, p. 1-19 <http://www.crisco.unicaen.fr/Les-grammaires-de-construction.html> [Consulté le 4 décembre 2016].
- Galisson, R. 1999. « La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Études de linguistique appliquée*, n° 116, p. 477-496.
- Galisson, R. 1997. « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? ». *Études de linguistique appliquée*, n° 105, p. 73-92.
- Galisson, R. 1995a. « Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie, et d'Impressionnisme... ». *Études de linguistique appliquée*, n° 97, p. 5-14.
- Galisson, R. 1995b. « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité ». *Études de linguistique appliquée*, n° 99, p. 99-105.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLÉ International.
- Galisson, R. 1988. « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels ». *Études de linguistique appliquée*, n° 69, p. 74-90.
- Galisson, R. 1983. *Des mots pour communiquer - Éléments de lexicométhodologie*. Paris : CLÉ International.
- Galisson, R. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. 1970. *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. Tome 1. Paris : Hachette et Larousse.
- Germain, C. 2015. « Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues ». *Synergies Europe*, n° 10, p. 141-151. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe10/germain.pdf> [Consulté le 4 décembre 2016].
- Germain, C. 2003. La question de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. In : *Mots et lexiculture*. Paris : Honoré Champion, p. 83-120.
- Germain, C. 2001. « La didactique des langues : une autonomie en devenir ». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, p. 13-27. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>. [consulté le 4 décembre 2016].
- Germain, C. 1986. Approche communicative et enseignement du sens. In : *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel/CEPCEL, p. 31-40. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain> [Consulté le 4 décembre 2016].
- Germain, C. 1981. *La sémantique fonctionnelle*. Paris : PUF.
- Germain, C., Netten, J. 2013. « Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues - Grammaire et approche neurolinguistique ». *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 8, n° 1, p. 172-187. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain> [consulté le 4 décembre 2016].
- Germain, C., Netten, J. 2012. « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique ». Version française de Netten, J. et Germain, C. 2012. "A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach". *Neuroeducation*, Vol. 1, n° 1, p. 85-114. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain> [consulté le 4 décembre 2016].
- Hoffmann, T., Trousdale, G. 2013. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford U.P.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- LeGallois, D., François, J. 2006. « Autour des grammaires de constructions et de patterns ». *Cahier du CRISCO* [Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte - Université de Caen], n° 21, p. 5-27. [En ligne] : <http://www.crisco.unicaen.fr/Autour-des-grammaires-de-constructions.html>. [consulté le 4 décembre 2016].
- Mathieu, Y.Y. 2003. « La Grammaire de Construction ». *LINX*, revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, p. 43-56. [En ligne] : <http://linx.revues.org/121> [Consulté le 4 décembre 2016].

Paradis, M. 2009. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Widdowson, H.G. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Crédif-Hatier.

Notes

1. Dans ses premiers écrits sur la question, RG recourt le plus souvent au terme de « vocabulaire » (1970) mais, par la suite, il recourt également au terme de « lexique », notamment dans des expressions comme *lexicologie* (1979), *lexicométhodologie* (1983) et *lexiculture* (1988).

2. Quelques années plus tard, j'avais alors examiné les tenants et les aboutissants de ce genre d'analyse sémique dans mon ouvrage *La sémantique fonctionnelle* (1981).

3. The conscious knowledge of the (default, dictionary) sound-meaning pairing of a word (Paradis, 2004, p. 247).

4. The set of words represented in the brain, including their default meanings and their implicit phonological, morphological and syntactic properties, such as count/mass for nouns and the number of obligatory arguments for verbs (Paradis, 2004 : 241).

5. À cet égard, il peut être intéressant de faire remarquer que dans le roman *Maria Chapdelaine* (1913) de Louis Hémon, dont l'action se déroule dans le nord du Québec, les personnages cueillent des *bleuets* (les petits fruits appelés *myrtilles* en France). Toutefois, dans la version cinématographique française (de France) de Julien Duvivier, réalisée en 1934, on y voit les acteurs Jean Gabin et Madeleine Renaud en train de cueillir, non pas les petits fruits, mais des bouquets de petites fleurs bleues !

6. Mais, j'avoue ne pas prétendre avoir lu l'œuvre entière de RG, tellement elle est volumineuse...

7. Il convient de rappeler que Krashen (1981) recourt au terme d'*apprentissage* pour désigner un mécanisme conscient et au terme d'*acquisition* pour désigner un mécanisme non conscient d'appropriation de la langue.

8. Il s'agit d'un présupposé fondamental sous-jacent à une approche pédagogique pour l'apprentissage/enseignement d'une L2/LÉ, qui est dérivée de la théorie neurolinguistique de Paradis : l'approche neurolinguistique (ANL), dont je suis moi-même le co-auteur, avec une collègue anglophone (Joan Netten). Pour des détails à ce sujet, on pourra télécharger les articles décrivant l'ANL, en particulier Germain et Netten (2013, 2012) [consultables sur : Academia-edu - Claude Germain].

9. Ce sens large de *pragmatique* paraît plutôt s'apparenter aux éléments que RG rapporte à propos de sa *grille d'indication énonciative* afin d'arriver à faire dégager par les apprenants le sens d'un message : qui parle/écrit (locuteur : statut, rôle, âge, humeur) ? à qui (interlocuteur) ? de quoi (thème) ? pour quoi ? et ainsi de suite (Galisson, 1983).



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Vers un lexique fondamental de la Didactologie/
Didactique des Langues et des Cultures.
Une démarche descriptive dans un contexte de
diffusion écrite de recherches

Carmen Guillén Díaz

Universidad de Valladolid, Espagne
ccmc@dlyl.uva.es

Francisco Javier Sanz Trigueros

Universidad de Valladolid, Espagne
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Reçu le 15-11-2016 / Evalué le 30-11-2016 / Accepté le 5-12-2016

Résumé

Dans la perspective professionnalisante de la formation initiale et continue et de la formation à la recherche, ouverte par Robert Galisson au sein du domaine de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures, les auteurs abordent l'importance et le besoin de disposer d'un lexique de spécialité conçu comme instrument clé de pensée, production et diffusion de connaissances et, par conséquent, comme objet d'enseignement/apprentissage. Afin de contribuer au geste terminologique de l'identification des termes et visant la reconnaissance et appropriation d'un lexique fondamental -susceptible d'être intégré aux dictionnaires de la spécialité-, ils appliquent la technique globale de l'analyse de contenu à un corpus textuel écrit de résumés des communications relatives aux activités de recherche. Celles-ci correspondent aux secteurs disciplinaires et contextes socio-professionnels espagnols de la *Didactique de la Langue et la Littérature*.

Mots-clés: lexique de spécialité, recherche lexico-didactologique, connaissance spécialisée, approche descriptive

Contributos para um léxico fundamental da didatologia/didática das Línguas e das Culturas. Uma focalização descritiva num contexto de difusão escrita de investigações

Resumo

Na perspetiva profissionalizante iniciada por Robert Galisson no âmbito da Didatologia/Didática das Línguas-Culturas (D/DLC), os autores abordam a importância e a necessidade do professor dispor de um léxico de especialidade, concebido como um instrumento-chave do pensamento, da produção e da difusão dos conhecimentos e, em consequência, como objeto de ensino/aprendizagem na formação inicial e contínua, e na formação para a investigação dos profissionais implicados em D/DLC. Com a finalidade de contribuir para a identificação, para o reconhecimento e para a apropriação de um léxico fundamental, suscetível de ser integrado nos dicionários da especialidade, aplica-se a técnica global da análise de conteúdo

a um corpus textual escrito composto por resumos de comunicações relativas às atividades de investigação. Atividades que correspondem a setores disciplinares e a contextos socioprofissionais espanhóis da *Didática da Língua e a Literatura*.

Palavras-chave: léxico da especialidade, investigação léxico-didatológica, conhecimento especializado, focalização descritiva

Towards a fundamental lexicon of the didactology/didactics of Languages and Cultures. A descriptive approach in a context of written dissemination of researches

Abstract

From the professionalizing perspective opened by Robert Galisson for the field of Didactology/Didactics of Languages-Cultures, we address the importance and the need for having a lexicon of speciality at our disposal. The lexicon of speciality is conceived as a key instrument of thought, production and dissemination of knowledge and, in consequence, as a teaching/learning object in both pre-service and ongoing training and research training of the professionals involved. In order to contribute to the identification, recognition and appropriation of a fundamental lexicon, which could be integrated in the dictionaries of speciality, we apply the global technique of content analysis to a written textual corpus of abstracts from communications related to research activities. We give account of the relationship with the disciplinary sectors and Spanish socio-professional contexts of the *Didactics of Language and Literature*.

Keywords: lexicon of speciality, lexico-didactological research, specialised knowledge, descriptive approach

1. Introduction

Dans le domaine scientifique de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères)-D/DLC, dont le statut socio-institutionnel et académique trouve ses origines grâce à Robert Galisson (1986), les processus de construction de connaissances *dans* et *pour* ce domaine, leur circulation et utilisation s'inscrivent -tel que Maria Helena Araújo e Sá Ana Isabel Andrade ont exprimé lors de la Présentation de *Synergies Portugal* n° 2, 2014¹-, dans les exigences en matière de qualité du contenu définies par les instances internationales et nationales de diffusion, de publication et édition. Une qualité qui obtient toute l'attention très étroitement liée à un discours déterminé par la dimension lexicale des textes spécialisés ; c'est-à-dire, par leur terminologie², laquelle s'occupe suivant Rey, Delesalle (1979 : 23) de « *la dénomination des objets de connaissance réunis en classes ; c'est-à-dire définissables (ce qui les rend conceptualisables)* ».

À ce propos, des divers angles d'étude et de même que pour n'importe quel domaine scientifique, on dégage les considérations suivantes sur les termes :

- Ils ont comme fonction centrale l'illustration d'éléments de signifié qui s'avèrent divers, hétérogènes et même variables.
- Ils doivent organiser l'information / la transmission des savoirs, évitant un emploi superflu dans une optique d'enseignement et apprentissage.
- Ils soutiennent la qualité de la description, l'analyse, l'interprétation des données théoriques et empiriques et, par conséquent, de la diffusion des connaissances dans une optique de recherche.
- Ils sont susceptibles d'être observés et identifiés dans des corpus textuels (oraux et écrits) comme lexique spécifique d'un champ, avec des équivalences éventuelles dans d'autres langues (unilingue dans l'intercommunication nationale, ou multilingue dans le cas de la communication internationale).
- Ils pourraient être intégrés dans des dictionnaires de la spécialité une fois définis de manière précise et univoque; fiable et détaillée pour assurer l'affirmation et le développement de la discipline, signalant des moments décisifs.

De telles considérations appellent l'exercice de responsabilités des formateurs comme porteurs, producteurs et consommateurs des discours sur et pour la D/DLC ; ce qui est notre cas. Donc, nous sommes concernés par l'intercommunication et l'appropriation des connaissances au moyen de ce vocabulaire qui rend compte des concepts (« *notions* », Rondeau, 1984 : 19) propres à un domaine d'étude. Un vocabulaire qui est envisagé comme langue de spécialité³, « *vecteur de connaissances spécialisées* » (Lerat, 1995 : 20) et instrument clé de médiation et intercommunication entre les professionnels œuvrant dans et pour la D/DLC.

C'est pourquoi, il nous semble primordiale la référence ici, non pas seulement à l'emblématique publication en 1976 du *Dictionnaire de didactique de langues* de Robert Galisson et Daniel Coste, objet de multiples études et de nombreuses citations⁴, mais plutôt à un autre travail qui a fait preuve d'une urgente et réelle préoccupation par les termes au cœur de la D/DLC ; à tel point, que nous nous permettons de le qualifier comme symbolique.

Il s'agit du document dactylographié de Robert Galisson (1969), *Petit Lexique d'initiation à la Linguistique Appliquée et à la Méthodologie (enseignement des langues)*, publié par le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger et la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Besançon. Enseignant-chercheur-auteur, il s'est montré ici un pionnier de la délimitation des termes de spécialité-spécifiques, en mobilisant « *La procédure d'analyse*

par opposition de termes [qui] permet en effet de mettre en évidence des analogies et des différences de signification plus fines que la procédure d'analyse par termes isolés » (Galissou, 1969 : Avertissement, I).

Ses travaux « *En tant que lexicométhodologue* » (Galissou, 1983 : 5), « *lexicologue* » (Galissou, 1990a : 46), et ceux de « *lexicodidactologie* » (Galissou, 1994a : 25), ses glossaires dans la perspective de la formation à la D/DLC (Galissou, 1999), relèvent à l'évidence le caractère nécessaire, épistémique, heuristique et fonctionnel de l'étude d'une terminologie qui configure le domaine disciplinaire de la D/DLC. Destinée à optimiser l'expression et la communication professionnelles, il nous offre ainsi une matière de recherche et d'intervention féconde, depuis un regard critique et des propositions méthodologiques inéluctables⁵.

À l'heure actuelle et devant les responsabilités que les professionnels assument associées à l'objet d'étude de ce domaine disciplinaire (Galissou, 1990) : « *le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture [dans toutes ses phases et activités]* » (Puren, 1997 : 111), on ne doit pas oublier que Robert Galissou, -lorsqu'il définissait son *Petit Lexique* comme « *outil très provisoire* » (Galissou, 1969, Présentation)-, en venait à anticiper qu'effectivement toute tentative d'élaborer un répertoire lexical aurait comme résultat une version provisoire. Par ailleurs, il y déclarait que « *L'urgence du besoin nous l'a fait tenter* », et que « *C'est toujours une aventure que de vouloir définir la terminologie d'une discipline en pleine évolution* ».

Voilà ses motivations avouées, et encore l'un de ses « *élans constructifs* ». Cette appréciation nous l'empruntons à Jean Pruvost (2015 : 5-8), de son « Avant-propos » au numéro 177 de *Ela. Études de linguistique appliquée*, consacré à « La dictionnaire ».

Ces préalables, donc, nous permettent d'aborder cette problématique dans un des différents contextes disciplinaires et socio-professionnels de la D/DLC, celui de la Didactique de la Langue et la Littérature (DLyL) institué en Espagne sous cette dénomination⁶. Problématique focalisée encore sur une question fondamentale liée au statut de la « *spécificité* »⁷ complexe de la D/DLC : Quel est le vocabulaire considéré scientifique et technique censé d'assurer, en situations communicatives formalisées, la compréhension autour de l'objet d'étude énoncé, et qui permettrait de rendre compte de la scientificité et développement du domaine ?

2. Cadrage théorique

La voie ouverte par Robert Galissou relative au lexique spécifique de la D/DLC nous incite à rappeler les grandes orientations des experts et leurs implications :

- La maîtrise d'un vocabulaire spécialisé fait partie du domaine cognitif individuel, en situant la terminologie parmi les savoirs particuliers établis dans les taxonomies de Benjamin S. Bloom⁸. Dans ce sens, la connaissance et capacité de l'utiliser devient une compétence au sein de la professionnalisation et développement professionnel des agents impliqués dans la D/DLC. Donc, cette maîtrise -symbolisant « *appartenance* » (Rondeau, 1984 : XXXII) à un secteur professionnel-, se révèle au service de l'insertion et l'intégration socio-professionnelles (« *s'intégrer ou se faire accepter* », Aléong, 1983 : s/p). Surtout dans un moment où les accréditations et certifications attestant de la qualité des professionnels ont lieu conformément les dynamiques européennes dérivées du *Cadre Européen des Certifications pour l'Éducation et la Formation tout au long de la vie*, (CEC-EQF), en vigueur suivant la Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 23 avril 2008.

- La conceptualisation/théorisation dans la D/DLC, chargée de spécificité et de scientificité, « *est la clé de voûte de l'édifice disciplinaire* » (Galisson, 1994b : 128). Cet indicateur de son développement doit s'accompagner de la délimitation de termes (*re*)connus comme propres à ce domaine. Et, étant donné que les opérations d'élaboration et manipulation intellectuelle sous-jacentes sont liées à un positionnement épistémologique, aux options interdisciplinaires et terminologiques (Puren, 1997), le lexique constitue un instrument clé prenant en considération le statut accordé à toute langue de spécialité.
- Une langue de spécialité (*LSP*) est reconnue dans une perspective globale comme, par exemple, « *...variante formalisée et codifiée de la langue utilisée dans un but spécial et dans un contexte* » (Picht, Draskau, 1985 : 3)⁹; ou comme :

« *...l'ensemble de sous-codes -coïncidents partiellement avec le sous-code de la langue commune- caractérisés par des particularités 'spéciales', c'est-à-dire, propres et spécifiques de chacun d'entre eux, telles que le sujet, les utilisateurs, la situation de communication, l'intention du locuteur, le contexte de l'échange communicatif, le type d'échange, etc.* ». (Cabré, 1993 : 128-129)¹⁰.

Et encore, dans une perspective particulière, comme « *toute production langagière réalisée par un spécialiste en milieu professionnel, au sujet de sa spécialité* » (Humbley, Candel 1994 : 133) ; c'est-à-dire, associée aux situations de communication qui impliquent la transmission -orale et écrite- d'une information relevant d'un domaine d'expérience particulier (Galisson, Coste, 1976). À ce propos, Cabré (1993) nous précise que la priorité de la forme écrite vis-à-vis de la forme orale constitue l'un des traits représentatifs des termes de toute *LSP*.

- Les termes dans un corpus textuel (oral et écrit) pourraient être rangés dans des groupes divers selon des critères les plus variés. A priori, on les envisage suivant des critères formels quantitatifs (Felber, 1987, 1994) comme termes *simples* et *complexes* (voire composés, dont l'importance fut reconnue par Émile Benveniste en décrivant les traits principaux de la synapse)¹¹. Et, suivant des critères qualitatifs, comme unités lexicales *spécialisées*, *descriptives*, *techniques*, etc., recouvrant le sens de « *unité de pensée...mot spécialisé...porteur d'information...et connaissance* » (Currás, 1991 : 36)¹².
- Les « *unités lexicales* », prises comme unités de signifié d'après Lewis (1993), se prêtent bien à être considérées unités indépendantes dans les communications des spécialistes. Elles vont bien au-delà du texte et elles sont vinculées à un ou plusieurs communicateurs (Galisson, Coste, 1976). C'est dans ce sens que, d'après le principe d'interaction et le processus d'émission-réception, l'on attend une reconnaissance réciproque qui les rende légitimes. Cela nous amène à une autre orientation : les termes sont doués de signification par rapport au groupe, à l'ensemble, aux contextes socio-professionnels et secteurs de référence disciplinaires de la D/DLC où les professionnels sont intégrés.
- Les dimensions linguistique (formelle), cognitive (conceptuelle) et socio-communicative (fonctionnelle) des termes (Rondeau, 1984) nous renvoient à la perspective descriptive plutôt que prescriptive ouverte par la Socioterminologie (Guespin, 1992; Gambier, 1994). Cette branche de la Lexicologie -dont les bases sont présentées par Gaudin (2003 : 3)-, « *se caractérise génériquement par l'étude de la circulation sociale des termes [dans leur sociodiffusion] et de leur appropriation* ». En révélant une orientation sociolinguistique et pragmatique, on rend compte de la pertinence de réaliser l'analyse des pratiques langagières et du fonctionnement des corpus discursifs en explicitant leur contexte d'apparition.

En relation avec notre questionnement de départ, les points de vue que renferment ces orientations nous montrent l'intérêt de réaliser :

a) Une étude plus réaliste du vocabulaire qui concerne les professionnels de la D/DLC inscrit dans des pratiques institutionnelles ou corpus de connaissances et, en particulier, dans les lieux par excellence de communication et diffusion des connaissances produites *dans et pour* ce domaine.

b) Une transposition de la notion opérative de concept selon la perspective anthropologique de Barth, (1993) par laquelle -à la lumière de la théorie de la signification-, on peut décrire de n'importe quel terme :

- Son existence linguistique - *lexique reconnu/identifiable/légitime/valable pour tous les agents impliqués...*
- Son existence sociale - *caractéristiques essentielles et secondaires qui permettent d'identifier la notion, les fonctions auxquelles elle est vinculée...*
- Sa raison d'être - *une utilité et opérativité dans le sens de rendre compte d'une contribution originale qui puisse être reconnue...* (Guillén Díaz, 2014 : 97)¹³.

c) L'accès à une langue de spécialité (LSP) marquée par les spécificités disciplinaires de la D/DLC, étant donné que toute LSP vise les restrictions du lexique qui fait partie d'une culture (scientifique) générale et révèle la nature d'une langue considérée langue commune (LC) (Boulanger, 1997). Ces expressions correspondantes à LSP et LC d'après Rondeau (1984 : 26) « *ne doivent pas être entendues dans un sens littéral* », mais elles nous permettent de considérer, pour notre cas, la mobilisation d'une *langue commune éducative (LCE)*. Avec cette dénomination nous indiquons particulièrement que les termes qui la configurent appartiennent à plusieurs domaines disciplinaires de l'Éducation. Donc, une LCE à caractère commun, transversal, non marqué face à la LSP qui nous occupe, et qui pourrait correspondre à ce que Guy Rondeau caractérise comme *la zone centrale* des langues de spécialité, où se trouvent des termes communs à plusieurs domaines du savoir.

d) L'identification autant du degré de présence de dénominations en tant que termes de LSP que de leur spécificité et régulation, ayant pris conscience des difficultés de bi-univocité, de mono-référentialité, de la présence d'emprunts, de traductions interlinguales, de concepts nomades (« *impurs* » pour Cornu, Vergnioux, 1992 ; transdisciplinaires selon Puren, 1997 et Stengers [éd.] 1987), etc.

e) L'observation du fonctionnement, de l'utilité et de la valeur attribuée aux termes, par la place qu'ils prennent dans la structuration conceptuelle du domaine et par la non-séparation entre les termes et la connaissance qu'ils visent à diffuser.

f) L'émergence de nouveaux besoins de dénomination (néologismes) dans les pratiques professionnelles, sans oublier, d'une part, la position d'Émile Benveniste qui exprime qu'il ne s'agit pas de la création coûte que coûte de nouveaux termes ; et, d'autre part que, tel qu'il arrive pour tout système linguistique et par exigences de scientificité, on remarque une tendance à inscrire les termes dans la logique d'une stabilisation (Guespin, 1993), d'une régulation de la forme (en étroite relation avec le contenu sémantique).

3. Cadre méthodologique

Sur la base de ces orientations, et loin de prétendre la simple quête de fréquences des termes et d'obtenir des définitions précises, nous nous situons dans la perspective ultime de contribuer à la délimitation d'un lexique fondamental de la D/DLC qui facilite aux usagers la rigueur exigée dans le positionnement intellectuel ; et, surtout, qui assure l'appropriation des connaissances scientifiques, l'accès au développement de ce domaine et une plus grande lisibilité.

C'est ainsi que dans notre étude :

- d'une part, nous nous interrogeons sur : Quels sont les principaux termes mobilisés dans la production et diffusion de la connaissance en D/DLC ? Quel degré de présence, d'autonomie épistémologique, de stabilité présentent-ils dans leur usage ? Quelle spécificité présentent-ils ? Peut-on percevoir une régulation ? Y-a-t-il l'apparition de néologismes ? et,
- d'autre part, nous privilégions les procédés complémentaires de l'observation du fonctionnement, de l'utilité et de la valeur attribuée aux termes et celui de leur identification (promue comme l'un des gestes terminologiques à réaliser dans la perspective, aussi, d'une éventuelle mise au jour des dictionnaires).

Pour l'observation, nous modélisons un contexte d'application, représenté essentiellement par les trois secteurs constitutifs de la D/DLC -à visée pragmatique-, que Galisson (1990b : 13) a proposés et caractérisés dans son *Appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC*. Ce sont les *modes opératoires* qu'il a dénommés : - *Didactologique ou théorique* (de théorisation), - *Didactographique ou praxéographique* (d'élaboration) et - *Didactique ou pratique* (d'intervention)¹⁴.

Pour l'identification, il nous convient de considérer les domaines disciplinaires propres de la D/DLC, en les caractérisant comme *secteurs d'étude* (d'éléments programmatiques) -à visée sémantique et thématique-, qui participent au succès des termes, à les faire exister et, éventuellement, à « imposer » leur usage.

En ce sens, nous associons le collectif de professionnels de notre contexte national avec des fonctions et tâches d'enseignement et de recherche relatives à la DLYL (voir note finale 6) -appartenant à des situations institutionnelles diverses-, pour centrer notre étude sur les objectifs suivants :

Objectif général

- Rendre compte d'un diagnostic descriptif de la circulation de termes spécifiques, lors des pratiques de communication et diffusion de connaissances produites par un public de professionnels impliqués, dans et pour le domaine de la DLYL.

Objectifs spécifiques

- Observer l'existence linguistique et l'existence sociale des termes mobilisés dans un corpus de textes spécifiques, associées tant aux secteurs d'étude disciplinaires de la D/LyL qu'aux modes de fonctionnement opératoires proposés pour la D/DLC.
- Mettre à l'essai un dispositif modélisé pour l'analyse de contenu du corpus sélectionné, vérifiant son fonctionnement dans la perspective de l'amélioration de son usage.
- Apporter un répertoire lexical référencié, comme démarche nécessaire à la délimitation d'un lexique fondamental de la D/DLC, appliquant le dispositif et décidant de la nature des termes, de leur crédibilité, même provisoirement.

Un corpus textuel écrit significatif. Le contexte d'apparition

Tout en estimant que les réunions scientifiques constituent l'une des pratiques communes d'intercommunication et l'occasion de partager et diffuser des connaissances produites *dans* et *pour* la D/DLC, nous accédons à un corpus textuel écrit fort disponible et avec des informations précises et immédiates. Il provient des résumés de communications scientifiques qui -à l'initiative des professionnels indiqués de notre contexte national-, ont été présentées au XII Congrès International de la Société Espagnole de Didactique de la Langue et la Littérature (SEDLL)¹⁵. Nous y trouvons un discours, dont le caractère significatif réside dans :

- Le lieu social propre de diffusion que représente un congrès. Il fournit un panorama cadre en correspondance avec la réalité du domaine, où l'on crée l'occasion par excellence de partager et soumettre à considération l'activité de recherche en D/DLC.
- Le sujet précis de l'appel à soumission de communications : *La recherche en Didactique de la Langue et la Littérature. Situation actuelle et perspectives de futur*¹⁶, avec des lignes thématiques désignant neuf secteurs d'étude qui correspondent aux contextes disciplinaires et socio-professionnels des participants.
- Les données d'observation que contient ce discours, abordées comme préexistantes, *non provoquées*, mais aussi, *créées* en quelque sorte, tenant compte la consigne habituelle d'offrir aux participants un résumé de 8 à 10 lignes et de 3 à 5 mots clé.
- Les résumés qui, censés présenter et ressortir l'essentiel d'une connaissance conformément aux exigences textuelles, deviennent une excellente source de références lexicales mises à la disposition de tous. Ils sont susceptibles d'apporter des informations lexicales par secteurs d'étude et modes de fonctionnement de la D/DLC.

On a accédé aux informations lexicales que renferme un corpus de 137 résumés. Ils appartiennent aux 9 Lignes thématiques / *Secteurs d'étude*¹⁷ convoqués par le Congrès cité, repartis comme il suit :

- 22 résumés du *Secteur d'étude* 1. Didactique de la Langue maternelle
- 18 résumés du *Secteur d'étude* 2. Didactique de la Littérature
- 22 résumés du *Secteur d'étude* 3. Innovation et développement professionnel des enseignants de langue(s) et littérature(s)
- 13 résumés du *Secteur d'étude* 4. Plurilinguisme et interculturalité
- 13 résumés du *Secteur d'étude* 5. Didactique de l'espagnol comme Langue étrangère (LE) ou Langue seconde (L2)
- 23 résumés du *Secteur d'étude* 6. Didactique des Langues étrangères
- 11 résumés du *Secteur d'étude* 7. Littérature d'Enfance et de Jeunesse et sa Didactique
- 6 résumés du *Secteur d'étude* 8. Éducation linguistique et littéraire des élèves à besoins éducatifs spécifiques
- 9 résumés du *Secteur d'étude* 9. Méthodes et paradigmes en Didactique de la Langue et la Littérature (DLyL)

On peut observer que les secteurs d'étude les plus productifs du point de vue des apports correspondent à ceux qui sont plus strictement vinculés aux langues : langue maternelle et langues étrangères (cas des secteurs d'étude 1 et 6), et aux enseignants du domaine (cas du secteur d'étude 3).

Dans l'ensemble du corpus, ces secteurs d'étude cités -1, 6 et 3- offrent le plus élevé nombre de résumés : 22, 23 et 22 respectivement, suivis des secteurs 4 et 5 qui sont aussi en relation avec l'enseignement des langues (le plurilinguisme et l'espagnol comme Langue étrangère ou Langue seconde). Ceux-ci ont émergé avec force dans le domaine. En fait, au cours de la dernière décennie, nous participons de leur importance programmatique dans divers plans d'étude destinés à la formation initiale des enseignants.

Approche adoptée

Même s'il ne s'agit pas ici d'une étude à proprement parler lexicographique ou lexicologique, c'est en fonction des objectifs formulés que nous profitons les procédés de ces deux types d'études en les intégrant dans les traits d'une recherche exploratoire, qualitative et descriptive.

Nous déterminons le référentiel catégoriel pour notre analyse à partir du cadre conceptuel exposé, conscients en tout cas que « *Un cadre conceptuel est simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur* »

(Huberman, Miles, 1991 : 54). Ce référentiel a été conçu et élaboré comme un dispositif heuristique (*modèle catégoriel*) qui renferme un métalangage descriptif de la spécificité des termes. Sa structure nous permet encore de mieux recueillir les résultats de l'analyse des données, dans l'intersection de leur existence linguistique et leur existence sociale.

Il s'agit de montrer l'existence linguistique des termes, par :

- leur délimitation -selon des critères sémantiques- en tant qu'unités lexicales¹⁸, et
- leur légitimation en tenant compte de la puissance des signifiants, des traits de « mise en mot » ; c'est-à-dire, leur caractère de « mot-valeur » du point de vue thématique.

Et de décrire leur existence sociale concernant :

- leur identification -par des critères pragmatiques- en tant qu'unités fonctionnelles, et
- leur utilité par rapport aux modes opératoires de la D/DLC et aux secteurs d'étude de la D/LyL cités,

Ce dispositif heuristique reste configuré tel que nous illustrons dans la matrice du Tableau I.

Tableau I. Matrice du dispositif heuristique pour la description des termes de la D/DLC en recherche

| | | EXISTENCE LINGUISTIQUE | | |
|-------------------|---------------------------------------|---|---|---|
| | | Modes opératoires | | |
| EXISTENCE SOCIALE | Secteurs d'étude | Didactologique ou théorique (de théorisation) | Didactographique ou praxéographique (d'élaboration) | Didactique ou pratique (d'intervention) |
| | 1. Didactique de la Langue maternelle | ... | ... | ... |
| | 2. ... | ... | ... | ... |
| | 3. ... | ... | ... | ... |
| | | ... | ... | ... |

Nous appliquons la technique globale de l'analyse de contenu aux informations lexicales véhiculées par les résumés -textes écrits du corpus sélectionné (Bardin, 1989)-, en adoptant le regard évaluateur que nous permet la *fonction évaluative* de l'Appareil de référence ; il « joue le rôle de grille d'évaluation » (Galissou, 1990 : 12).

Nous explorons ces textes écrits à la quête d'indices sémantiques suivant un traitement manuel, ayant recours (modéré) aux principes de sémantique interprétative (Rastier, 1987) parce qu'à l'évidence, nous travaillons sur un « corpus échantillon » ; par définition « non une totalité » qui puisse fournir une image complète. Une fois structurés les espaces sémantiques -objet d'observation selon la cohérence demandée par les secteurs d'étude-, nous réalisons une première organisation du lexique. Les concepts véhiculés à travers des unités de désignation sont catégorisés et enregistrés dans les grilles qui reproduisent la structure du dispositif élaboré (*modèle catégoriel*). Nous sommes conscients que les choix effectués à ce niveau, en privilégiant la clarté au sein de chaque secteur d'étude concerné, conditionnent l'ensemble de ce travail.

Présentation des données

À titre illustratif, nous reproduisons un extrait des unités lexicales classées dans l'intersection de leur existence linguistique et leur existence sociale. Ces résultats de notre analyse correspondent, par chaque secteur d'étude et ses modes opératoires, à la traduction du répertoire original en espagnol où les termes sont mis dans l'ordre alphabétique (voir notes finales 19 à 27) :

- *Secteur d'étude* 1. Didactique de la Langue maternelle¹⁹

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)*: ...acquisition de la compétence discursive, acquisition de la langue, acquisition du lexique, ...apprentissage des connaissances disciplinaires, apprentissage linguistique, ...communication orale, ...connaissance déclarative, connaissances grammaticales, ...contexte, contexte naturel de la salle de classe, ...habileté [capacité] expressive, approches communicatives, ...processus d'apprentissage, processus d'écriture, ...rendement académique, rendement expressif, ...
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)*: ...construction des savoirs, construction de textes, ...élaboration du matériel, ...instruments [outils] d'évaluation, ...livres de texte, manuel d'enseignement, matériels didactiques, ...méthode [approche] didactique, proposition [suggestion] d'action didactique, proposition de travail, proposition didactique, ...séquence de travail, séquence didactique, ...texte expositif, textes, textes écrits, ...

- *Didactique ou pratique (d'intervention)*: ...activité spontanée, activités d'écriture, ...corrigés, correction, discours, discours de médiation, discours oraux, évaluation du processus d'apprentissage, ...inférer et extraire les signifiés, interactions, pratiques discursives, pratiques des enseignants [d'enseignement], ...

• *Secteur d'étude 2. Didactique de la Littérature*²⁰

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)*: ...animation à la lecture, apprentissage d'une L2, ...apprentissage littéraire, ...canon littéraire, ...compétence en lecture, compétence linguistique, compétence littéraire, compréhension, compréhension en lecture, compréhension textuelle, ...constructivisme, ...

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)*: ...autobiographie en lecture, contes adaptés, ...développement du curriculum, développement intégral, ...dissertations orales, ...instruments [outils] d'évaluation, ...livre de texte, ...manuels scolaires, matériels, modèle d'explication didactique, modèle d'usage de la langue, ...proposition didactique, proposition méthodologique, ...

- *Didactique ou pratique (d'intervention)*: ...action de tutorat, activités didactiques, ...discours, exemples, exemples pratiques, ...improvisation dramatique [théâtrale], ...lecture, pratique d'enseignement [enseignante], mise en pratique, ...

• *Secteur d'étude 3. Innovation et développement professionnel des enseignants des langue(s) et littérature(s)*²¹

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* : ...apprentissage de langues, apprentissage permanent, apprentissage significatif, ...domaine curriculaire des langues, domaines [secteurs] curriculaire, ...bilinguisme, qualité, qualité expressive, capacité [compétence] de rédaction, ...compétence en communication linguistique, compétence sémiologique, ...compétences professionnelles, compréhension écrite, communication technologique, ...

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)*: ...conseils didactiques pratiques, questionnaire, dispositif de formation, dispositifs, documents, approches méthodologiques, stratégies conversationnelles, outil, matériels, ...*matières* [disciplines], moyens [supports techniques, informatiques et audio-visuels], ...méthodes d'enseignement, ouvrage littéraire, ...proposition didactique, processus de lecture, ...processus de lecto-écriture, ...programme d'intervention, programmes de langues, séquence didactique, projet, ...

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* : ...actions [actes professionnels], activité d'enseignement, ...classes EMILE, communautés professionnelles

d'apprentissage, ...contexte éducatif, contexte scolaire, ... corrigé d'activités, correction orthographique, cours *online*/non- présentsiels, difficultés en langue écrite, ...expériences d'apprentissage, ...groupes de discussion, groupe de recherche, ...

- *Secteur d'étude 4. Plurilinguisme et interculturalité* ²²

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)*: ...attitudes linguistiques, apprenants d'origine immigrant, apprentissage autonome, apprentissage coopératif, apprentissage de secondes ou troisièmes langues, ...Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE), ...compétence communicative interculturelle, ...compétence plurilingue, compétences linguistiques, ...culture de la société d'accueil, ...enrichissement mutuel, ...espace culturel commun, erreurs pragmatiques, ...habiletés communicatives, identités, ...identification culturelle [et de communication], ...

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* : ...dossier, histoire visuelle, ...recherche interdisciplinaire en didactiques, ...méthodologie EMILE, programmes éducatifs, projet d'éducation bilingue, ...textes écrits, ...

- *Didactique ou pratique (d'intervention)*: ...actions, activités, applications didactiques, contexte social, exemples pratiques, ...évaluation diagnostique, expériences de salle de classe, expériences personnelles, ...pratique de l'intercompréhension, mise en pratique, ...

- *Secteur d'étude 5. Didactique de l'espagnol comme Langue étrangère (LE) ou Langue seconde (L2)*²³

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* : ...action verbale, attitude linguistique, ...apprentissage d'ELE, apprentissage du lexique, ...capacité de retenir, gamme [étendue] phraséologique, ...compétence d'enseignement, compétence grammaticale, compétences de rédaction, conception de l'enseignement, ...connaissance de la discipline, connaissance professionnelle [d'enseignement], contenus d'ELE, ...critères thématiques, ...difficultés grammaticales, maîtrise de langues, ...enseignement de l'écrit, enseignement de l'espagnol, enseignement de la grammaire, ...faux amis, ...phraséologie espagnole, langue maternelle, ...L1, L2, langue orale en interaction, ...motivation, échantillons textuels, ...monde interculturel, neurolinguistique, niveau [de maîtrise] d'espagnol, niveau socioculturel, rôle de l'enseignant, ...processus d'apprentissage, ressources didactiques, ...signifiés, situation d'immersion, types de textes, unités phraséologiques, ...

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)*: ...construction

d'identités, exercices de pratique, stratégies, inventaire de contenus socio-culturels, ...itinéraires textuels, manuels d'ELE, manuels de l'élève, matériels didactiques, mesure de la compréhension, paradigmes linguistiques, présupposés pratiques, programmes centrés sur l'apprenant, ...sélection de contenus, tâches, technique d'apprentissage, ...textes littéraires, transformations de l'enseignant, traitement de la grammaire, ...

- *Didactique ou pratique (d'intervention)*: ...activités, cours d'ELE, communautés linguistiques et culturelles, stages et expériences, discours littéraire, ... expérience d'immersion, grand groupe, lecture littéraire, ...processus d'accueil, session de classe, travail en groupe, travail individuel, travail en binôme, ...

• *Secteur d'étude 6. Didactique des Langues étrangères* ²⁴

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)*: ...apprenants internationaux, apprentissage actif, ... apprentissage collaboratif, apprentissage de la langue étrangère, apprentissage de langues, apprentissage de l'anglais, EMILE, ... autonomie, capacité d'évaluer, code linguistique, ...compétence communicative orale, compétence linguistique, compétence orale, ...communication autonome, connaissance consciente, connaissance de l'anglais, ...constructivisme social, contenus spécifiques, Content and Language Integrated Learning, ...dimension culturelle, approche communicative, approches cognitivistes et humanistiques, ...contexte d'apprentissage, contextes EMILE, ...l'écrit en seconde langue, évaluation par compétences, expression orale, ... phonologie, grammaire, compétences pragmatiques, ... instrument didactique, ...langue quotidienne, langue maternelle, langue pour adultes, ...matière [contenus d'ordre] sociolinguistique, ...modèles grammaticaux, ...besoins linguistiques, ...niveau de lecture, ... pragmatique, principes éducatifs et sociaux, prononciation, règles linguistiques, résultats communicatifs, ...Technologies de l'Information et la Communication (TIC), ...théorie socioculturelle, traduction, traduction inverse, ...

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* : ...analyse du discours, banque de ressources, ...desing de recherche, stratégies, stratégies didactiques, stratégies métacognitives, habitude de lecture, innovations [éducatives et méthodologiques], ...matériel authentique, matériels fabriqués, méthode communicative, méthode d'apprentissage, méthodes d'analyse, ...programmes bilingues, proposition initiale, ...projet d'évaluation, projet d'innovation éducative, épreuves orales, support auxiliaire, supports, ...réutilisation, savoir-faire professionnel, sélection de chansons, tendances méthodologiques, ... textes littéraires, unités didactiques.

- *Didactique ou pratique (d'intervention)*: ...activité [d'enseignement/ apprentissage de langues], activité didactique, ...application pratique, salle de classe d'anglais, salle de classe de langue étrangère, chansons, cours, cours *on-line*, dictionnaires de termes, discours pédagogique, exercices interactifs, ...expériences pratiques, ...outils, modalités, sites web, présentations, produit final, ...réflexion [méthodologique et pédagogique], révision inter-paires, rimes, ...sections bilingues, séminaire socratique, atelier, usage de langues.

• *Secteur d'étude 7. Littérature d'Enfance et de Jeunesse et sa Didactique* ²⁵

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)*_ : ...anthropologie culturelle, apprentissage, capacités de lecture, ... compétences hypertextuelles, compétence émotionnelle, compréhensibilité, compréhension de lecture, corpus textuel, diversité, ...éducation interculturelle, éducation littéraire, habiletés de lecture, interaction, interculturalité, lecturabilité, littérature d'enfance et de jeunesse, multiculturalité, personnages littéraires, plaisir esthétique, ...processus d'apprentissage, promotion de la lecture, ...tolérance, usagers individuels, vocabulaire absent,...

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* : ...analyse de textes, Blogs, cycle formatif, habitude de lecture, habitude de lecture littéraires, ... outils [d'analyse], livres, ouvrages littéraires, orientation didactique, ...proposition(s) de lecture, projet [Comenius], Réseaux Sociaux, ...textes de lectures, textes éducatifs, textes littéraires [d'enfance], travaux, traitement hypertextuel, ...Wikis.

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* : ...salle de classe, contextes, contextes éducatifs multiculturels, école primaire, ...intervention scolaire, valorisation de textes, ...

• *Secteur d'étude 8. Éducation linguistique et littéraire des élèves à besoins éducatifs spécifiques*²⁶

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* : ...action de tutorat, collectifs professionnels, connaissance partagée, ...intervention d'enseignement, recherche dans la salle de classe, pratique réfléchie, ...productivité, réflexion sur la pratique, tâches [complexes], ...

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* : -----

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* : ...activité de formation, activités ordinaires, salle de classe, établissement d'Éducation Spéciale, expériences personnelles, imitation [d'actions], jeux de rôle, ...situation d'acquisition, ateliers, ...

- *Secteur d'étude 9. Méthodes et paradigmes en Didactique de la Langue et la Littérature*²⁷

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation) :* ...Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO), ...compétence d'apprendre à apprendre, compétence digitale, compétence en communication linguistique, compétences de base, connaissances pédagogiques et didactiques, habiletés technologiques, ... éducation littéraire, enseignement *online*, évaluation pédagogique, formation des enseignants, habiletés de communication, langage, métacognition, processus d'enseignement et apprentissage, ...Web.
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration) :* ...déconstruction [de la méthode constructiviste], ...schémas [d'action et décision], ...méthode interdisciplinaire, modèle [de formation], paradigme [en Didactique de la Littérature], ...plans curriculaires, plans d'étude, plateforme *online*, programme SPSS, propositions d'amélioration, ...projet de recherche, projet, ...publications, ressources éducatives, TIC, ...
- *Didactique ou pratique (d'intervention) :* -----

Pour la plupart des unités lexicales que nous avons réussi à extraire, la difficulté s'est présentée du côté de la délimitation comme termes simples. On observe dans tous les secteurs d'étude et, particulièrement, sur les modes opératoires Didactologique ou théorique et Didactographique ou praxéographique, que les termes mobilisés par les chercheurs contiennent des ajouts. Pour la plupart aussi, ces ajouts sont employés dans le dessein d'attribuer aux termes un sens plus spécifique, et même de clarifier. C'est une façon de faire sortir les termes de la zone *centrale -LCe-*, dans le cas par exemple de :

apprentissage linguistique, apprentissage littéraire, compétence communicative, compétence en lecture, compétence linguistique, compétence littéraire, compétence discursive, contexte éducatif, contexte scolaire, difficultés grammaticales, dissertations orales, stratégies conversationnelles, itinéraires textuels, processus de lecto-écriture, proposition initiale, proposition méthodologique, séquence didactique, texte expositif, textes écrits, unités phraséologiques, etc. ²⁸

Dans ce sens, on a délimité des termes composés qui utilisent l'expansion de l'un ou l'autre membre (dans quelques cas, même à outrance); par exemple :

acquisition de la compétence discursive, apprenants d'origine immigrant, apprentissage de connaissances, apprentissage d'une L2, erreurs pragmatiques, espace culturel commun, compétence communicative interculturelle,

*compétences des enseignants et apprenants universitaires, contexte naturel de la salle de classe, identification culturelle et de communication, inventaire de contenus socioculturels, recherche interdisciplinaire en didactiques, moyens techniques, informatiques et audio-visuels, modèles d'usage de langue, proposition d'action didactique, projet d'éducation bilingue, séquence de travail, vocabulaire absent, etc.*²⁹

Il y a des termes composés où l'emploi de joncteurs est évident ; massivement, la préposition *de* suivie ou pas d'un article *du, de l', de la, des* (correspondant aux formes en espagnol *del, de la, de los* et *de las* dans un seul cas), et encore, quelques cas avec *en* ou *et* (correspondant aux formes des prépositions en espagnol *en, y*). Par exemple :

*apprentissage de langues, contenus d'ELE, modèle d'usage de langue, propositions de lecture, valorisation de textes, analyse du discours, connaissance de l'anglais, compétence hypertextuelle, enseignement de l'espagnol, didactique de la littérature, promotion de la lecture, langue orale en interaction, mise en pratique, difficultés en écriture, communautés linguistiques et culturelles, schémas d'action et décision, identification culturelle et de communication, ...*³⁰

Ce répertoire retenu, d'une part, nous offre des paradoxes et des ambiguïtés d'un mode opératoire à l'autre. Des paradoxes qui, en réalité, rendent compte du défi auquel se confrontent les auteurs-chercheurs au moment d'utiliser le vocabulaire dont ils disposent. Et, d'autre part, il rend compte d'une imbrication croissante des secteurs d'étude.

À ce propos, on peut faire référence aux problèmes d'identification de certains termes, générés par les difficultés de compréhension de l'usage que l'on perçoit. C'est le cas illustratif des termes mobilisés pour nous renvoyer au concept *EMILE* :

- Dans le secteur d'étude 6, on identifie *contextes EMILE* sur le mode opératoire Didactologique ou théorique ; *programmes bilingues* sur le mode Didactographique ou praxéologique, et *sections bilingues* sur le mode opératoire Didactique ou pratique.
- Dans le secteur d'étude 4, on identifie *méthodologie EMILE, projet d'éducation bilingue* sur le mode opératoire Didactographique ou praxéologique.
- Dans le secteur d'étude 3, on identifie *classes EMILE* sur le mode opératoire Didactique ou pratique.

Interprétation des résultats

Nous interprétons les résultats, en appréciant des termes : a) Les traits de leur existence linguistique et sociale, par leur présence à l'intérieur de chaque secteur

d'études et par rapport à chaque mode opératoire ; et b) La spécificité des termes classés.

En ce qui concerne le paragraphe a) nous considérons :

- a.1) Le nombre de termes délimités et identifiés par secteur d'étude et modes opératoires.
- a.2) Le degré de coexistence entre termes de langue commune éducative (LCE) y langue de spécialité (LSP).

La classification des termes que nous avons essayé de réaliser, nous permet de dégager la significativité de leur distribution numérique par secteurs d'étude et modes opératoires, et par appartenance à LCE et à LSP.

Nous décrivons la répartition du *nombre de termes* à l'intersection de leur existence linguistique et sociale et le *degré de coexistence* entre termes de LCE y LSP, en utilisant les entrées de la structure du dispositif (Tableau I, ci-dessus) comme il suit :

- *Secteur d'étude* 1. Didactique de la Langue maternelle

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 54 -Coexistence : 25 LCE - 29 LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 29 -Coexistence : 22 LCE - 7 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 22 -Coexistence : 12 LCE - 10 LSP

Nombre total de termes : 105

- *Secteur d'étude* 2. Didactique de la Littérature

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 56 -Coexistence : 26 LCE - 30 LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 41 -Coexistence : 28 LCE - 13 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 19 -Coexistence : 16 LCE - 3 LSP

Nombre total de termes : 116

- *Secteur d'étude* 3. Innovation et développement professionnel des enseignants de langue(s) et littérature(s)

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 83-Coexistence : 53 LCe - 30 LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 37-Coexistence : 28 LCe - 9 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 29-Coexistence : 25 LCe - 4 LSP

Nombre total de termes : 149

- *Secteur d'étude 4. Plurilinguisme et interculturelité*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 49 -Coexistence : 24 LCe - 25LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 7-Coexistence : 4 LCe - 3 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 10 -Coexistence : 9 LCe - 1LSP

Nombre total de termes : 66

- *Secteur d'étude 5. Didactique de l'espagnol comme Langue étrangère (LE) ou Langue seconde (L2)*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 56 -Coexistence : 26 LCe - 30 LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 20 -Coexistence : 16 LCe - 4 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 16 -Coexistence : 9 LCe - 7 LSP

Nombre total de termes : 92

- *Secteur d'étude 6. Didactique des Langues étrangères*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 88 -Coexistence : 51 LCe - 37 LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 33 -Coexistence : 25 LCe - 8 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 31 -Coexistence : 22 LCe - 9 LSP

Nombre total de termes : 152

- *Secteur d'étude 7. Littérature d'Enfance et de Jeunesse et sa Didactique*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 29 -Coexistence : 15 LCe - 14 LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 23 -Coexistence : 14 LCe - 9 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 6 -Coexistence : 5 LCe - 1 LSP

Nombre total de termes : 58

- *Secteur d'étude 8. Éducation linguistique et littéraire des élèves à besoins éducatifs spécifiques*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 29 -Coexistence : 15 LCe - 14 LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 12 -Coexistence : 10 LCe - 2 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 9 -Coexistence : 8 LCe - 1 LSP

Nombre total de termes: 50

- *Secteur d'étude 9. Méthodes et paradigmes en Didactique de la Langue et la Littérature (DLyL)*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* :

Nombre de termes 25 -Coexistence : 18 LCe - 7 LSP

- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* :

Nombre de termes 17 -Coexistence : 16 LCe - 1 LSP

- *Didactique ou pratique (d'intervention)* :

Nombre de termes 10 -Coexistence : 10 LCe - 0 LSP

Nombre total de termes : 52

Ces résultats nous montrent, en fonction du caractère des secteurs d'étude -plus productif, relativement productif et moins productif, par le nombre de résumés apportés (indiqué ci-dessus), que :

- Les unités lexicales avec une existence linguistique haute relative, 149 et 152, correspondent respectivement aux secteurs d'étude 3 et 6, détachés parmi les plus productifs.
- Les unités lexicales avec une existence linguistique moyenne relative, 105, 116, 66 et 92, correspondent respectivement aux secteurs d'étude 1, 2, 4 et 5, estimés relativement productifs.
- Les unités lexicales avec une existence linguistique faible relative, 50 et 52, correspondent respectivement aux secteurs d'étude 8 et 9, considérés les moins productifs.

Par la répartition des termes correspondants à tous les secteurs d'étude, on peut considérer en ce qui concerne leur existence sociale qu'ils fonctionnent massivement sur le mode opératoire Didactologique ou théorique, tandis que leur fonctionnement est relativement faible par rapport aux autres modes opératoires. De façon évidente, leur fonctionnement est très faible dans le cas du mode opératoire Didactique ou pratique. Cela est déterminé par un nombre très réduit de termes y classés, dont la répartition est fort déséquilibrée dans le cas concret des secteurs d'étude 4 et 7. On peut détacher le cas du secteur d'étude 6, qui montre une répartition fort équilibrée de l'existence sociale des termes, spécialement sur les modes opératoires Didactographique ou praxéographique et Didactique ou pratique.

Dans le contexte académique de la DLyL qui nous occupe, ces aspects pourraient correspondre au fort développement des éléments programmatiques propres à ces secteurs dans l'enseignement et la formation de formateurs, et aussi à leur plus longue tradition de recherche. Dans ce sens, nous attirons l'attention sur le secteur d'étude 5 pour lequel, même avec un nombre de résumés assez réduit et une existence linguistique moyenne relative d'unités lexicales, la répartition de celles-ci rend compte d'une présence équilibrée forte dans leur existence sociale, spécialement pour ce qui concerne les modes opératoires Didactographique ou praxéographique et Didactique ou pratique. On pourrait inférer que, même s'agissant d'un secteur avec une récente présence dans l'enseignement et la formation et une courte tradition de recherche, il jouit d'un grand essor dans notre contexte national, du à sa reconnaissance institutionnelle et de spécialisation professorale.

Ces inférences constituent des aspects complémentaires du degré de coexistence entre termes de *LCe* et *LSP*, offrant dans quelques cas une vision paradoxale de leur existence sociale. À ce propos, nous observons aussi, que c'est plutôt sur le mode de fonctionnement Didactologique ou théorique où le degré de coexistence est le plus élevé pour la presque totalité des secteurs d'étude ; par contre, les secteurs d'étude 8 y 9 présentent un degré de coexistence très réduit, spécialement sur les modes opératoires Didactographique ou praxéographique et Didactique ou pratique.

En ce qui concerne le paragraphe b) La spécificité des termes classés, nous considérons de façon interdépendante :

- b.1) Le degré de précision/exactitude face aux cas de synonymie ou altérations du sens, et de perméabilité entre secteurs d'études et entre modes opératoires.
- b.2) Le degré de régulation de certains termes par leur usage, dérivé de l'adéquation et la persistance ou stabilité (usages habituels, conventionnels) à l'intérieur de chaque secteur d'étude et dans chaque mode opératoire.

Bien qu'il s'agit des données qui appartiennent à un corpus échantillon, les termes analysés par le biais de ce dispositif ne permettent pas d'affirmer leur caractère monoréférentiel, même pas avec les ajouts observés dans un grand nombre des unités lexicales retenues. Elles contiennent des mots source d'éventuelles dérivations sémantiques, identifiées dans les différents modes opératoires. Donc, on ne pourrait considérer ni le consensus ni une prescription d'usage. Selon les secteurs d'étude ces unités lexicales deviennent des objets polyédriques, s'agit-il de termes dont la signification est réellement enrichie ? de néologismes créés par d'autres chercheurs et repris au besoin par un chercheur particulier ? de néologismes créés au besoin par un chercheur particulier ?

En guise de conclusion

C'est de la mise à l'essai de ce dispositif heuristique proposé -structurant du domaine de la D/DLC-, que l'on accède à un lexique mobilisé pour et dans la recherche au sein de la communauté des spécialistes en DLyL en Espagne, montrant encore que le besoin d'être envisagé par son caractère décisif et lourd de conséquences reste urgent.

Les évidentes difficultés d'identification et délimitation de l'existence linguistique des termes du corpus observé et les dysfonctionnements perçus en leur existence sociale continuent à exiger une interrogation constante en vue d'une évolution et enrichissement nécessaires. On pourrait penser sans doute, que ces difficultés proviennent principalement de la circularité permanente entre ce qui concerne la théorisation, l'intervention et la pratique, faisant émerger de nouveaux secteurs d'étude. Nous osons même penser que la plupart des utilisateurs se livrent à un « bricolage » terminologique, limités par un manque de maîtrise du lexique fondamental de la D/DLC, et une faible prise de conscience du risque de l'incompréhension ; et, peut-être parce que beaucoup d'entre eux sont de « nouveaux arrivants » au domaine de la DLyL, à cause des récents et nombreux cas de professionnels du domaine qui ont pris la retraite. Ils sont relativement intégrés et sans le temps d'éprouver les effets de ces limitations.

Cette interrogation constante impliquerait un positionnement intellectuel et méthodologique réfléchi et informé qui, comptant sur l'émergence de nouveaux secteurs, décide sur :

- la qualité de la *LSP* qui nous concerne, à travers le caractère pertinent, adéquat, stable et indispensable des termes existants, nouveaux et émergents des éventuels nouveaux secteurs d'étude de la D/DLC ; et

- le degré d'homogénéité d'usage des termes, de leur régulation au sein du collectif des chercheurs en D/DLC.

Dans ce sens, et dans la perspective des apports de la socioterminologie, nous sommes dans la voie de réaliser des études orientées à faire ressortir chez les utilisateurs impliqués la reconnaissance et les acceptions accordées aux termes ; la reconnaissance des termes qu'ils utilisent dans leurs propres secteurs d'étude, et de ceux qui circulent dans les divers secteurs d'étude. Et pour tenir compte de la pratique d'internationalisation de la recherche en D/DLC, qui a lieu dans un espace large et multilingue, il faut faire ressortir également la dimension plurilingue des termes de la discipline puisque le plurilinguisme des termes devient inéluctable dans cette perspective du plurilinguisme dans la recherche, malgré la présence de l'anglais langue scientifique dominante.

Bibliographie

Albert, S. 2010. « Robert Galisson : un discours de la méthode recherches de lexicologie descriptive : la banalisation lexicale ». *Ela. Études de linguistique appliquée. Revue de Didactologie des langues- cultures et de Lexiculturologie*, n° 157, p. 23-33.

Aléong, S. 1983. « Normes linguistiques, normes sociales une perspective anthropologique ». In : E. Bédard, J.M. Maurais (coords.), *La norme linguistique*. Troisième partie. Québec, Canada : Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications.

[http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplplus_pi4%5Bfile%](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf101/f101p1.html)

[5D=publications/pubf101/f101p1.html](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplplus_pi4%5Bfile%5D=publications/pubf101/f101p1.html) [consulté le 15 janvier 2015].

Araújo e Sá, M.H., Andrade, A.I. 2014. « Présentation ». *Synergies Portugal*, n° 2, p. 7-12.

<https://gerflint.fr/Base/Portugal2/presentation.pdf> [consulté le 02 novembre 2016].

Araújo Ferreira, A.M., L.M, de Assunção Barbosa, Magalhães dos Reis, M. G. 2010. « *Dictionnaire de didactique des langues* de R. Galisson et D. Coste, et *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de J.P. Cuq : quelles organisations ? ». *Synergies Brésil*, n° 8, p. 49-56.

http://gerflint.fr/Base/Bresil8/araujo_ferreira.pdf [consulté le 02 novembre 2016].

Bardin, L. 1989. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barth, B.-M. 1993. *Les savoirs en construction*. Paris : Retz.

Boulangier, J.-Cl. 1997. « Les dictionnaires généraux monolingues, une voie royale pour les technolectes ». *TRADTERM*, n° 3, p. 137-151.

Cabré, M^{at}. 1993. *La Terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona : Editorial Antártida / Empúries.

Consejo de la Unión Europea. 2009. « Marco para la cooperación europea en educación y formación ET 2020 ». *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 119 de 28.5.2009.

Cornu, Fl., Vergnionx, A. 1992. *La didactique en questions*. Paris : CNDP, Hachette.

Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE-CLE international.

Cuq, J.-P. 2005. « Trente ans d'évolution de la didactique des langues étrangères et secondes en France vues à travers deux dictionnaires ». *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 25, n° 2, p. 45-61.

- Currás, E. 1991. *Thesaurus. Lenguajes terminológicos*. Madrid : Paraninfo, S. A.
- Felber, H. 1987. *Manuel de terminologie*. Paris : UNESCO.
- Felber, H. 1994. « Terminology Research : Its Relation to the Theory of Science ». ALFA, vol. 7/8, p. 163-172. <http://termisti.ulb.ac.be/bibliow.htm> [consulté le 02 novembre 2016].
- Galisson, R. 1969. *Petit Lexique d'initiation à la Linguistique Appliquée et à la Méthodologie (enseignement des langues)*. Rg/fg - 27/6/1969 - n° 2477. Besançon : B.E.L.C.-Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Galisson, R. 1978. *Recherches de lexicologie descriptive : la banalisation lexicale*. Paris : Nathan.
- Galisson, R. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. 1983. « Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avancé ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 49, p. 5-88.
- Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, p. 39-54.
- Galisson, R. 1988. « Témoignage en miettes ». In : D. Lehmann (éd), *La Didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier-Credif.
- Galisson, R. 1990a. « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures 'évolution' ou 'révolution' pour demain ? ». *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures* n° 79, p. 35-52.
- Galisson, R. 1990b. « Où va la didactique du français langue étrangère? ». *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 79, p. 9-28.
- Galisson, R. 1994a. « D'hier à demain, l'interculturel à l'école ». *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 94, p. 15-26.
- Galisson, R. 1994b. « Formation à la recherche en Didactologie des Langues-Cultures ». *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 95, p. 119-159.
- Galisson, R. 1999. « Glossaire terminologique ». In : R. Galisson, Ch. Puren, *La formation en questions*. Paris : CLE international.
- Galisson, R., Coste, D. (dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gambier, Y. 1994. « Implications épistémologiques et méthodologiques de la socioterminologie ». ALFA, vol. 7/8, p. 99-115.
- Gaudin, Fr. 2003. *Socioterminologie: Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles : De Boeck-Ducolot.
- Guespin, L. 1992. « Langue technique et langue de l'utilisateur ». In: D. Boullier, M. Legrand (dirs). *Les mots pour le faire. Conceptions des modes d'emploi*. Paris : Descartes, p. 210-225.
- Guespin, L. 1993. « Normaliser ou standardiser ? ». *Le langage et l'homme*, vol. XXVIII, n° 4, p. 213-222.
- Guillén Díaz, C. 2012. « El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico ». *Enunciación*, vol. 17, n° 1, p. 158-176.
- Guillén Díaz, C. 2014. « La intercomprensión: elementos de reflexión para un perfil profesional en Didáctica de las Lenguas-Culturas ». In : AA.VV. *Intercompreensão, Plurilingüismo & Didática das Línguas: Uma viagem entre culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*. Chamusca, Portugal : Cosmos, p. 87-105.
- Huberman, A.M., Miles, M.B. 1991. *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Humbley, J., Candel, D. 1984. « Oralisation de sigles en aéronautique ». *Linx*, n° 30, p.133-151. DOI : 10.3406/linx.1994.1313 [consulté le 02 novembre 2016].
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal-Paris : Guérin / ESKA.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove, England : Language Teaching Publications.

- Michéa, R. 1953. « Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage ». *Les langues modernes*, n° 47, p. 338-344.
- Picht H., Draskau, J. 1985. *Terminology : an introduction*. Guildford, Surrey, UK : University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies.
- Puren, Ch. 1997. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 105, p. 111- 125. [Republié (en français) dans la revue *Didáctica. Lengua y Literatura*, n° 10, p. 271-288, 1998].
- Puren, Ch. 1999. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». *Les Langues modernes*, n° 3, p. 26-41.
- Rastier, Fr. 1987. *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rey, A., Delasalle, S. 1979. « Problèmes et conflits lexicographiques ». *Langue française*, n° 43, p. 4-26.
- Rondeau, G. 1984. *Introduction à la terminologie*. Paris : Gaëtan Morin.
- Stengers, I. (éd.) 1987. *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris : Seuil.

Notes

1. Numéro présidé par le titre « *Regards de recherche sur l'avenir de la didactique des langues-cultures* ».
2. Conçue -d'après les définitions expertes recueillies par Currás (1991)-, comme l'ensemble de termes représentant le système de concepts (notions) d'un domaine spécifique, et qui permet la compréhension des spécialistes dans les interactions entre eux et avec leur environnement.
3. Désignée aussi et selon les différents auteurs, *langage spécialisé*, *langage technique*, *vocabulaire spécialisé*, *vocabulaire científico-technique*, etc.
4. C'est le cas, par exemple de Cuq (2005), pour traiter le développement évolutif de la D/ DLC ; et d'Araújo Ferreira, d'Assunção Barbosa, Magalhães dos Reis (2010), réalisant une analyse comparative du point de vue terminologique et conceptuel entre le dictionnaire de Galisson et Coste édité en 1976 et celui de Cuq (dir.) de 2003. Et récemment, dans le projet de *Dictionnaire encyclopédique de didactique des langues en français : un outil numérique, en ligne, pour la recherche et la formation*, lancé par le DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures- Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3) estimant qu'il fournit un *cadre épistémologique et théorique indispensable*, (à côté de celui de Cuq [dir.] de 2003).
5. Dont Albert (2010) rend compte à partir de l'intérêt porté sur la publication de Galisson (1978).
6. *Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLyL)*, par son inclusion en 1984 dans le Catalogue des domaines de la connaissance scientifique du Conseil des Universités. Son identité et son entité spécifiques ont été objet d'une description actualisée en Guillén Díaz (2012).
7. C'est la *spécificité* de la D/DLC l'une des réflexions récurrentes de Robert Galisson, à côté de la *transversalité*, de la *scientificité*, et l'*intervention*. Ver en Galisson, 1988.
8. Voir p. 1316 de Legendre (1993).
9. « *formalized and codified variety of language, used for special purposes and in a legitimate context* », (Picht, Draskau, 1985 : 3).
10. « *...conjunto de sub-códigos -parcialmente coincidentes con el subcódigo de la lengua común- caracterizados en virtud de unas peculiaridades 'especiales', esto es, propias y específicas de cada uno de ellos, como pueden ser la temática, el tipo de interlocutores, la situación comunicativa, la intención del hablante, el medio en que se produce un intercambio comunicativo, el tipo de intercambio, etc.* » (Cabré, 1993 : 128-129).
11. A savoir : la nature syntaxique des membres du terme, la présence de joncteurs, l'ordre des membres, etc.

12. « *Unidad de pensamiento...palabra especializada...portador de información...y conocimiento* » (Currás, 1991: 36).
13. « - *Su existencia lingüística - léxico reconocido/identificable/legítimo/válido para todos los agentes implicados...*
- *Su existencia social - características esenciales y secundarias que permiten identificar la noción... funciones a las que se la vincule...*
- *Su razón de ser - una utilidad y operatividad en el sentido de dar cuenta de una contribución original que sea reconocida...*» (Guillén Díaz, 2014 : 97).
14. Pour définir ce domaine scientifique et à partir de cette conception, d'autres auteurs abordent « *son organisation en trois niveaux*» (Cuq [dir.] 2003, p. 59-71) ou selon « *trois perspectives constitutives* » (Puren, 1999).
15. Célébré dans l'Université de Granada (Espagne), (30 novembre et 1-2 décembre 2011). Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Étant cette Société l'organe emblématique institué lors de l'émergence en Espagne de la Didactique de la Langue et la Littérature (DLYL) comme domaine scientifique dans le Catalogue créé par le Conseil des Universités.
16. *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Situación actual y perspectivas de futuro.*
17. Didáctica de la Lengua materna, Didáctica de la Literatura, Innovación y desarrollo profesional de los docentes de lengua(s) y literatura(s), Plurilingüismo e interculturalidad, Didáctica del español como Lengua extranjera (LE) y Lengua segunda (L2), Didáctica de las Lenguas extranjeras, Literatura Infantil y Juvenil y su Didáctica, Educación lingüística y literaria del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, Métodos y paradigmas en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.
18. Exprimées par *objets ou entités*: substantifs ; par *processus, opérations, actions* : verbes, noms verbaux ; par *caractéristiques, états ou qualités* : adjectifs, substantifs ; par *relations*: verbes, adjectifs.
19. *Secteur d'étude 1. Didactique de la Langue maternelle*
Modes opératoires :
 - *Didactologique ou théorique (de théorisation)*: ...adquisición de la competencia discursiva, adquisición de la lengua, adquisición del léxico, ...aprendizaje de conocimientos disciplinares, aprendizaje lingüístico, ...comunicación oral, ...conocimiento declarativo, conocimientos gramaticales, ...contexto, contexto natural de aula, ...destreza [habilidad] expresiva, enfoques comunicativos, ...proceso de aprendizaje, proceso de escritura,... rendimiento académico, rendimiento expresivo, ...
 - *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)*: ...construcción de los saberes, construcción de textos, ...diseño del material, ...instrumentos de evaluación, libros de texto, ...manual de enseñanza, materiales didácticos, ...planteamiento didáctico, propuesta de actuación didáctica, propuesta de trabajo, propuesta didáctica, ...secuencia de trabajo, secuencia didáctica, ...texto expositivo, textos, textos escritos, ...
 - *Didactique ou pratique (d'intervention)*: ...actividad espontánea, actividades de escritura, ...de corrección, corrección, discursos, discursos mediáticos, discursos orales, evaluación del proceso de aprendizaje, ...inferir y extraer significado, interacciones, ...prácticas discursivas, prácticas docentes, ...
20. *Secteur d'étude 2. Didactique de la Littérature*
Modes opératoires :
 - *Didactologique ou théorique (de théorisation)*: ...animación a la lectura, aprendizaje de una L2, ...aprendizaje literario, ...canon literario, ...competencia lectora, competencia lingüística, competencia literaria, comprensión, comprensión lectora, comprensión textual, ...constructivismo, ...
 - *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)*: ...autobiografía lectora, cuentos adaptados, ...desarrollo del currículo, desarrollo integral, ...disertaciones orales, ...instrumentos de evaluación, ...libro de texto, ...manuales escolares, materiales, modelo de explicación didáctica, modelo de uso de lengua, ...propuesta didáctica, propuesta metodológica, ...
 - *Didactique ou pratique (d'intervention)*: ...acción tutorial, actividades didácticas, ... discursos, ejemplos, ejemplos prácticos, ...improvisación dramática,... lectura, práctica docente, puesta en práctica, ...

21. *Secteur d'étude 3. Innovation et développement professionnel des enseignants des langue(s) et littérature(s)*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation) :* ...aprendizaje de lenguas, aprendizaje permanente, aprendizaje significativo, ... área de lenguas, áreas del currículo, ... bilingüismo, calidad, calidad expresiva, capacidad de redacción, ...competencia en comunicación lingüística, competencia semiológica, ...competencias profesionales, ...comprensión lectora, comunicación tecnológica, ...
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration):* ... consejos didácticos prácticos, cuestionario, dispositivo de formación, dispositivos, documentos, enfoques metodológicos, estrategias conversacionales, herramienta, materiales, ...*materias*, medios [tecnológicos, informáticos y audiovisuales], ...métodos docentes, obra literaria, ...planteamiento didáctico, procesos de lectura, ...procesos lectoescritores, ...programa de intervención, programas de lenguas, propuesta didáctica, proyecto, ...
- *Didactique ou pratique (d'intervention) :* ...acciones, actividad docente, ...clases AICLE, comunidades profesionales de aprendizaje, ...contexto educativo, contexto escolar, ...corrección de actividades, corrección ortográfica, cursos online/no presenciales, dificultades en la escritura, ...experiencias de aprendizaje, ...grupos de discusión, grupo de investigación, ...

22. *Secteur d'étude 4. Plurilinguisme et interculturelité*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation):* ...actitudes lingüísticas, alumnado de origen inmigrante, aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje de segundas o terceras lenguas, ...Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), ... competencia comunicativa intercultural, ...competencia plurilingüe, competencias lingüísticas, ...cultura anfitriona, ... enriquecimiento mutuo, ...espacio cultural común, errores pragmáticos, ...habilidades comunicativas, identidades, ...identificación cultural [y de comunicación], ...
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration) :* ...dossier, historia visual, ...investigación interdisciplinar en didácticas, ...metodología AICLE, programas educativos, proyecto de educación bilingüe, ...textos escritos....
- *Didactique ou pratique (d'intervention) :* ...acciones, actividades, aplicaciones didácticas, contexto social, ejemplos prácticos, ...evaluación de diagnóstico, experiencias de aula, experiencias personales, ...práctica de la intercomprensión, puesta en práctica, ...

23. *Secteur d'étude 5. Didactique de l'espagnol comme Langue étrangère (LE) ou langue seconde (L2)*

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation) :* ...acción verbal, actitud lingüística, ... aprendizaje de ELE, aprendizaje de léxico, ...capacidad de retención, caudal fraseológico, ...competencia docente, competencia gramatical, competencias de redacción, concepción de la enseñanza, ...conocimiento de la materia, conocimiento profesional, contenidos de ELE, ...criterios temáticos, ...dificultades gramaticales, dominio de lenguas, ...enseñanza de escritura, enseñanza del español, enseñanza gramatical, ...falsos amigos, ...fraseología española, idioma materno, ...L1, L2, lengua oral en interacción, ...motivación, muestras textuales, ...mundo intercultural, neurolingüística, nivel de español, nivel sociocultural, papel del profesor, ...proceso de aprendizaje, recurso didáctico,... significados, situación de inmersión, tipos de textos, unidades fraseológicas...
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration):* ...construcción de identidades, ejercicios de práctica, estrategias, inventario de contenidos socioculturales, ...itinerarios textuales, manuales de ELE, manuales del alumno, materiales didácticos, medición de la comprensión, paradigmas lingüísticos, planteamientos prácticos, programas centrados en el alumno, ...selección de contenidos, tareas, técnica de aprendizaje, ...textos literarios, transformaciones del profesor, tratamiento de la gramática, ...
- *Didactique ou pratique (d'intervention) :* ...actividades, clase de ELE, comunidades lingüísticas y culturales, cursos y experiencias, discurso literario, ...experiencia de inmersión, gran grupo, lectura literaria, ...procesos de acogida, sesión de clase, trabajo en grupo, trabajo individual, trabajo en pareja, ...

24. Secteur d'étude 6. Didactique des Langues étrangères

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* : ...alumnos internacionales, aprendizaje activo, ...aprendizaje colaborativo, aprendizaje de la lengua extranjera, aprendizaje de lenguas, aprendizaje del inglés, AICLE, ...autonomía, capacidad de evaluar, código lingüístico, ...competencia comunicativa oral, competencia lingüística, competencia oral, ...comunicación autónoma, conocimiento consciente, conocimiento del inglés, ... constructivismo social, contenidos específicos, Content and Language Integrated Learning, ...dimensión cultural, enfoque comunicativo, enfoques cognitivistas y humanísticos, ... entorno de aprendizaje, entornos AICLE, ...escritura de una segunda lengua, evaluación basada en competencias, expresión oral, ...fonología, gramática, habilidades pragmáticas, ...instrumento didáctico,...lengua cotidiana, lengua materna, lengua para adultos, ...materia sociolingüística, ...modelos gramaticales, ...necesidades lingüísticas, ...nivel de lectura, ... pragmática, principios educativos y sociales, pronunciación, reglas lingüísticas, resultados comunicativos, ...Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ...teoría sociocultural, traducción, traducción inversa, ...
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* : ...análisis del discurso, banco de recursos, ...diseños de investigación, estrategias, estrategias didácticas, estrategias metacognitivas, hábitos lectores, innovaciones [educativas y metodológicas], ... material auténtico, materiales elaborados, método comunicativo, método de aprendizaje, métodos de análisis, ... programas bilingües, propuesta inicial, ...proyecto de evaluación, proyecto de innovación educativa, pruebas orales, recurso auxiliar, recursos, reutilización, saber hacer profesional, selección de canciones, tendencias metodológicas, ...textos literarios, unidades didácticas.
- *Didactique ou pratique (d'intervention)* : ...actividad [de enseñanza/aprendizaje de idiomas], actividad didáctica, ...aplicación práctica, aula de inglés, aula de lengua extranjera, canciones, cursos, cursos online, diccionarios de términos, discurso pedagógico, ejercicios interactivos, ... experiencias prácticas, ...herramientas, modalidades, páginas web, presentaciones, producto final, ... reflexión [metodológica y pedagógica], revisión inter-pares, rimas, ...secciones bilingües, seminario socrático, taller, uso de lenguas.

25. Secteur d'étude 7. Littérature d'Enfance et de Jeunesse et sa Didactique

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* : ...antropología cultural, aprendizaje, capacidades lectoras, ...competencia del hipertexto, competencia emocional, comprensibilidad, comprensión lectora, corpus textual, diversidad, ...educación intercultural, educación literaria, habilidades lectoras, interacción, interculturalidad, lecturabilidad, literatura infantil y juvenil, multiculturalidad, personajes literarios, placer estético,...proceso(s) de aprendizaje, promoción de la lectura, ...tolerancia, usuarios individuales, vocabulario ausente, ...
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* : ...análisis de textos, Blogs, ciclo formativo, enfoque, hábito lector, hábitos de lectura literaria, ...herramientas [de análisis], libros, obras literarias, orientación didáctica, ...propuesta(s) de lectura, proyecto [Comenius], Redes Sociales, ...textos de lecturas, textos educativos, textos literarios [infantiles], trabajos, tratamiento hipertextual, ...Wikis.
- *Didactique ou pratique (d'intervention)* : ...aula, contextos, entornos educativos multiculturales, escuela primaria, ...intervención escolar, ...valoración de textos, ...

26. Secteur d'étude 8. Éducation linguistique et littéraire des élèves à besoins éducatifs spécifiques

Modes opératoires :

- *Didactologique ou théorique (de théorisation)* : ...acción tutorial, colectivos profesionales, conocimiento compartido, ...intervención docente, investigación en el aula, práctica reflexiva, ...productividad, reflexión sobre la práctica, ...tareas [complejas], ...
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration)* : -----
- *Didactique ou pratique (d'intervention)* : ...actividad de formación, actividades ordinarias, aula, centro de Educación Especial, experiencias personales, imitación [de acciones], juegos de roles, ...situación de adquisición, talleres.

27. *Secteur d'étude 9. Méthodes et paradigmes en Didactique de la Langue et la Littérature Modes opératoires :*

- *Didactologique ou théorique (de théorisation) :* ...Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO), ...competencia de aprender a aprender, competencia digital, competencia en comunicación lingüística, competencias básicas, conocimientos pedagógicos y didácticos, destrezas tecnológicas, ...educación literaria, enseñanzas virtuales, evaluación pedagógica, formación del profesorado, habilidades comunicativas, lenguaje, metacognición, ...proceso de enseñanza y aprendizaje, ...Web.
- *Didactographique ou praxéographique (d'élaboration) :* ...deconstrucción [del método conductivista], ...esquemas [de acción y decisión], ...método interdisciplinar, modelo [de formación], paradigma [en Didáctica de la Literatura], ...planes curriculares, planes de estudio, plataforma *online*, programa SPSS, propuestas de mejora, ...proyecto de investigación, proyectos, ...publicaciones, recursos educativos, TIC, ...
- *Didactique ou pratique (d'intervention) :* -----

28. Exemples originaux en espagnol présentés par ordre alphabétique : *aprendizaje lingüístico, aprendizaje literario, competencia comunicativa, competencia lectora, competencia lingüística, competencia literaria, competencia discursiva, contexto educativo, contexto escolar, dificultades gramaticales, disertaciones orales, estrategias conversacionales, itinerarios textuales, procesos lectoescritores, propuesta didáctica, propuesta inicial, propuesta metodológica, secuencia didáctica, texto expositivo, textos escritos, unidades fraseológicas, etc.*

29. Exemples originaux en espagnol présentés par ordre alphabétique : *adquisición de la competencia discursiva, alumnado de origen inmigrante, aprendizaje de conocimientos, aprendizaje de una L2, errores pragmáticos, espacio cultural común, competencia comunicativa intercultural, competencias del profesorado y alumnado universitario, contexto natural de aula, identificación cultural y de comunicación, inventario de contenidos socio-culturales, investigación interdisciplinar en didácticas, medios tecnológicos informáticos y audiovisuales, modelos de uso de lengua, propuesta de actuación didáctica, proyecto de educación bilingüe, secuencia de trabajo, vocabulario ausente, etc.*

30. Exemples originaux en espagnol présentés par ordre alphabétique : *aprendizaje de lenguas, contenidos de ELE, modelo de uso de lengua, propuestas de lectura, valoración de textos, análisis del discurso, conocimiento del inglés, competencia del hipertexto, enseñanza del español, didáctica de la literatura, promoción de la lectura, lengua oral en interacción, puesta en práctica, dificultades en la escritura, comunidades lingüísticas y culturales, esquemas de acción y decisión, identificación cultural y de comunicación, ...*



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Entretien avec Daniel Coste à propos du *Dictionnaire de Didactique des Langues*, à l'occasion de son quarantième anniversaire

Clara Ferrão Tavares (CFT)
Daniel Coste (DC)

Clara Ferrão Tavares (CFT) - Le *Dictionnaire de didactique des langues*¹ (DDL) souffle ses quarante bougies... mais se maintient - contre vents et marées... parfois - comme un référentiel scientifique sur les plans de l'enseignement-apprentissage des langues et de la recherche correspondante. Dans la préface du DDL, Robert Galisson et vous-même souligniez - et nous vous citons - «ce dictionnaire aurait dû être non seulement un outil commode mais aussi une machine de guerre». Quatre décennies révolues, le DDL a-t-il répondu au défi ?

Daniel Coste (DC) - Il s'agissait en effet d'un défi. André Reboullet, rédacteur-en-chef de la revue *Le français dans le monde* et initiateur du projet de dictionnaire dès le début des années 1970, voulait que cet instrument lexicographique soit un outil pratique pour les professeurs de français, facilitant notamment aux enseignants la lecture des articles de la revue qui faisaient état de concepts ou de domaines nouveaux ou spécialisés. Cette visée initiale n'a pas été perdue de vue, mais s'est trouvée en partie détournée ou complétée au profit, non pas vraiment d'une « machine de guerre », mais d'un espace d'affirmation d'un territoire autonome.

Avec une certaine évolution de la désignation de cet espace : quasiment jusqu'à la publication, le titre devait être non plus « Dictionnaire pour le professeur de français langue étrangère », mais « Dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues ». Au dernier moment, Robert Galisson et moi avons décidé d'intituler l'ouvrage « Dictionnaire de didactique des langues » (DDL). Le choix n'avait rien d'indifférent. Alors que le titre long joignant linguistique appliquée et méthodologie inscrivait une forme de transition entre une perspective applicationniste et une focalisation plus spécifique, la dénomination « didactique des langues » revendique un positionnement propre. Il est difficile de se prononcer aujourd'hui sur la portée de l'option prise. La didactique des langues a un lieu reconnu comme discipline constituée, mais, en France et sous l'angle institutionnel, le recoupement avec le FLE continue à entretenir un certain flottement. En 1986, dans le numéro 64 des ELA (*Etudes de Linguistique Appliquée*), « Priorité(s) FLE », Louis Porcher, donne un article, « Priorités institutionnelles », qui après la création

des filières universitaires de FLE, met résolument l'accent sur le français ; Robert Galisson, dans ce même numéro, dresse un « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) ». Dès 1974 (avant la parution du DDL), Louise Dabène avait créé à Grenoble un Centre de didactique des langues et elle a été, en 1989, à l'origine de l'Acedle (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères). Mais aujourd'hui encore, en France, les postes universitaires sont plus créés pour le FLE et sous l'égide des sciences du langage, plus que sous des intitulés de didactique des langues. En un sens, cette même fluctuation (qui n'a rien de futile) habitait aussi le DDL, dont les auteurs sont ou ont été, à l'époque, presque tous membres du Crédif ou du Belc, organismes-pilotes dans le domaine du FLE. Je note que le dictionnaire qui a succédé, en France, au DDL est, en 2004 et avec un propos plus ciblé, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, porté par l'Asdifle (Association de didactique du FLE) et dirigé par Jean-Pierre Cuq. Et je relève qu'un projet actuellement en cours de construction au DILTEC de l'Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle, sous la responsabilité de Valérie Spaëth et de Corinne Weber, mise sur un outil entièrement numérisé en ligne.

CFT - Dans les années 1980, notamment dans le cadre des séminaires de DEA, les étudiants de Robert Galisson ont procédé à la production de textes définitifs de notions, de termes et de concepts pour une édition renouvelée du DDL. Nous avons développé, nous-même, la notion d'*autonomie* et, dans le cadre dudit projet, nous avons trouvé un papier un peu jauni avec une liste de vedettes alors nouvelles, telles que *suggestopédie*, *proxémique*, *kinésique*, *jeu de rôles*. Toutefois, cette édition renouvelée n'a jamais vu le jour. Pourquoi au juste ?

DC - Pourquoi le DDL n'a-t-il pas connu de refonte ou d'édition remaniée, actualisée ? Les raisons sont multiples et les réponses difficiles. Il en est tenant aux circonstances. Quand la question est évoquée, une dizaine d'années après la publication, tant par l'éditeur qu'entre les co-directeurs que Robert Galisson et moi étions, nombre des auteurs premiers ne sont plus dans les mêmes lieux institutionnels et ont d'autres fonctions et responsabilités ; cette dispersion n'est pas encore compensée, ainsi qu'elle le serait aujourd'hui, par des formes de télétravail avec transmission et révision de textes sous forme de fichiers numériques ; très peu nombreux sont celles ou ceux qui, comme Robert, seraient en mesure d'inviter des étudiants de troisième cycle à réfléchir sur de nouveaux termes et à produire des premières versions de définitions... Mais l'essentiel, à mon avis, est à chercher ailleurs : très directement dans ce qu'abordait ma réponse précédente. D'une part, un dictionnaire de didactique des langues ne pouvait plus se faire le vecteur de transmission d'une linguistique appliquée (structurale plus que générative), mais devait

intégrer des apports tenant plus aux dimensions discursives, pragmatiques, socio-linguistiques de l'enseignement / apprentissage des langues et devait développer toute une partie culturelle, peu présente dans le volume de 1976. D'autre part et surtout, il aurait fallu sortir de la relative ambiguïté entre FLE et didactique des langues et, à partir du milieu des années 1980, on approchait du moment où, avec la visée d'une plus grande diversification dans l'offre et la prise de langues en contexte scolaire, le plurilinguisme allait devenir un point de focalisation et on sait ce qui s'en suivit. Au fur et à mesure que les années passaient et que le caractère à la fois daté et incomplet du DDL devenait de plus en plus manifeste, il devenait aussi de plus en plus évident qu'une simple révision ne suffirait pas et qu'il fallait tout reprendre « à la base » et remplir véritablement ce que le titre du dictionnaire annonçait, au moment ultime où il avait été choisi. Or, la didactique des langues se trouvait en pleine interrogation et en pleine évolution, ainsi qu'en avait témoigné en 1987 le colloque interlangues organisé par le Crédif et coordonné par Denis Lehmann « Didactique des langues ou didactiques de langues : transversalités et spécificités ». Cela dans cette même période de parution du numéro des ELA, mentionné tout à l'heure, où apparaissaient les différences de positionnement entre Louis Porcher et Robert Galisson et où ma propre orientation m'éloignait plus de la didactique des langues que de la diffusion du français langue étrangère. Ce qu'il faut peut-être se demander aujourd'hui, c'est pourquoi une autre équipe, une autre génération n'a pas repris le flambeau ou plutôt, n'en a pas allumé un autre au plein titre d'une didactique transversale des langues. Le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, déjà cité, se donne un champ plus délimité et tant le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy & Kramersch, dir., 2008) que le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Blanchet & ChardeNET, dir., 2011 et 2014) diffèrent profondément, quant au mode de traitement des notions et au public visé, de ce qu'avait été le DDL, même si, considérés ensemble, ils proposent - jusque dans leurs divergences - de très riches instruments réflexifs et prospectifs pour le domaine désormais multiforme de la didactique des langues et des cultures.

CFT - Compte tenu que l'on parle aujourd'hui, par exemple, de *didactique des langues*, *didactiques des langues et des cultures*, *didactologie des langues-cultures*, *didactique du plurilinguisme*, *didactique de l'intercompréhension...*, comment peut-on ou doit-on saisir actuellement le DDL dans la pluralité du champ dont il se réclame ?

DC - Les différentes désignations témoignent des déplacements et des incertitudes de frontières que connaît le domaine qui nous concerne. Il est très difficile de penser aujourd'hui la didactique d'une langue particulière en l'isolant des langues

qui ont place et cours dans les environnements et usages de cette langue et en la séparant, quant à son enseignement et à son apprentissage de ce que sont les ressources langagières et le répertoire de celle ou celui qui apprend. D'une certaine manière, ce dont nous avons besoin, c'est d'une didactique de la pluralité et de la diversité linguistique et culturelle. En dépit de son intitulé pluriel, le DDL est lié à une didactique de langue singulière, langue étrangère plus que langue seconde et certainement pas construction ou développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Ce besoin se situe au niveau de la conceptualisation didactique, d'une réflexion et d'une conception nécessairement complexes et intégratrices, qui permettent, par exemple, de situer l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire par rapport aux pratiques langagières diverses des apprenants et à la présence d'autres langues dans l'école, dont, au premier chef, la langue principale de scolarisation. C'est dans cette perspective qu'il convient d'inscrire l'économie d'un curriculum des langues dans le cursus éducatif. Mais il est clair aussi qu'il y a lieu de penser l'enseignement et l'apprentissage de chaque langue particulière en fonction de ses propres démarches et de ses propres contraintes. La didactique des langues passe par les didactiques de chaque langue. Les approches plurielles et l'éducation plurilingue ne se substituent pas aux méthodologies singulières des différentes langues mais se distribuent sur ces dernières dans l'économie d'ensemble du curriculum et ne prennent leur plein sens que si elles contribuent aussi à un meilleur apprentissage de chacune des langues particulières. Ainsi, didactique du français langue étrangère, didactique - par exemple - du portugais langue de scolarisation et didactique de la pluralité linguistique et culturelle, loin de s'opposer ou, pire, de s'ignorer ou de s'exclure l'une l'autre selon les contextes, seraient à penser comme complémentaires et nécessaires les unes aux autres. A sa manière et avant l'heure, quand Robert Galisson a introduit la distinction entre didactologie et didactique des langues-cultures, notamment avec son « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) » de 1986, c'est dans cette voie englobante qu'il proposait d'avancer. Force est de constater qu'il n'a guère été entendu et encore moins suivi à l'époque. Et quand cette vision résolument plurielle a été développée par d'autres (avec il est vrai une approche plus intégratrice et une conception moins homogène du rapport entre langue et culture), les références à ses propositions (fût-ce pour s'en distinguer) ont été des plus rares.

CFT - Si, aujourd'hui, vous décidiez d'introduire de nouvelles vedettes dans le DDL, pouvez-vous, à titre d'exemple, nous indiquer trois de ces vedettes et expliciter le bien-fondé de votre choix ?

DC - Il y aurait évidemment des termes liés aux développements et innovations technico-pédagogiques dans la mesure où ces derniers ont été intégrés à la réflexion didactique (et non dans une perspective applicationniste) et une part plus grande serait faite (avec la même parenthèse) à des concepts relevant de la socio-linguistique. Mais c'est peut-être à un autre niveau de généralité que des vedettes importantes seraient à introduire. Je pense notamment à des entrées telles que « mobilité », « altérité », « médiation » qui traiteraient de notions aujourd'hui fréquemment mises en circulation dans le champ didactique, et à propos desquelles une clarification conceptuelle des usages qui en sont faits apparaît nécessaire.

CFT - Face aux développements les plus récents au sein de l'éducation aux langues-cultures, certains didactologues et/ou didacticiens se plaignent d'un retour en force de la linguistique appliquée dans le champ disciplinaire auquel le DDL s'est proposé de contribuer en termes de délimitation, d'autonomie, d'affirmation... scientifiques. Partagez-vous la perspective que l'on assiste à l'heure actuelle à un retour de ce champ à la linguistique appliquée ou d'une nouvelle invasion de ce champ par la linguistique appliquée ?

DC - Je ne crois pas à un retour de la linguistique appliquée non plus qu'à un risque majeur d'autres formes d'applicationnisme. Il y a quarante ans, le domaine alors en voie de constitution avait encore besoin de donner des preuves de respectabilité académique et scientifique en faisant en quelque sorte étalage de références empruntées à des disciplines établies et dont certaines - singulièrement la linguistique - avaient tenu le haut du pavé dans les sciences humaines. Encore s'agissait-il moins d'application de théories, de modèles ou de concepts forgés ailleurs que de contributions de disciplines autres à une construction autonome de la didactique des langues (position que Robert Galisson a toujours défendue, parlant de disciplines « contributrices »). Pour autant, même le DDL avait failli se présenter, comme je l'ai rappelé, sous l'égide de la linguistique appliquée (et de la méthodologie de l'enseignement des langues).

Cela étant dit, la délimitation du champ ne consiste pas à élever des murs avec les voisins. L'autonomie n'est pas l'autarcie. L'affirmation scientifique n'exige pas qu'on ignore ce que d'autres secteurs de recherche peuvent apporter qui permette d'étayer ou d'enrichir une telle affirmation. Le statut et la reconnaissance universitaires de la didactique des langues en France ont partie largement liée avec les sciences du langage. Son positionnement est différent dans d'autres pays et ce n'est pas sans incidence sur les circulations interdisciplinaires qui s'opèrent. Reste, à mon avis, que la proximité établie avec certaines branches des sciences du langage présente une sorte de cohérence non exclusive qu'il serait grave de remettre en cause « par principe ». A une double condition toutefois : que les

logiques de spécialisation des trajectoires de chercheurs ne conduisent pas à une fragmentation extrême qui entraînerait une multiplication des cloisonnements internes à la didactique elle-même ; et - autre condition - que ne resurgissent pas des enthousiasmes monomaniaques tels ceux qui accompagnent parfois l'intérêt pour un cognitivisme qui se réduirait à une base organique et physiologique.

CFT - Quelle perspective avez-vous des développements futurs du champ dont relève le DDL... pour les quatre décennies prochaines ? Pouvons-nous garder l'espoir d'avoir sous la main - fort prochainement - une édition renouvelée du DDL ?

DC - Si vous voulez bien m'en excuser, je me garderai de toute prévision. Ce n'est pas seulement le DDL qui a « pris » quarante ans ! Une chose est sûre : il n'y aura pas d'édition renouvelée du DDL, mais d'autres instruments de référence existent ou sont en projet. J'en ai mentionné certains. Ce qui paraît avéré, c'est un renouvellement générationnel et une augmentation importante du nombre des enseignants-chercheurs œuvrant en didactique des langues en français... en France. L'avenir d'une didactique « en français » et portant notamment sur les situations d'enseignement du/en français dépend aussi, bien certainement, du maintien et des avancées de cet enseignement dans le monde. Quelles que soient, à cet égard, les difficultés rencontrées dans tel ou tel pays, il n'y a pas matière à craindre l'avenir. Et il faut souhaiter, à la fois, des recherches contextualisées dans différents environnements, des formes de circulation et de mutualisation de tels travaux et un renforcement - qui se dessine - des dimensions historiques, critiques et épistémologiques de la réflexion didactique francophone. Beaucoup dépend aussi des possibilités de publication offertes aux jeunes ou moins jeunes chercheurs sur des supports francophones de portée internationale. A cet égard, il est clair que le remarquable dispositif que constituent les séries de *Revue Synergies du GERFLINT* contribue puissamment à ce soutien scientifique éditorial.

Note

1. R. Galisson, D. Coste (dir.). 1976. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.

Synergies Portugal n° 4 / 2016



Pistes de recherches
en Didactologie





ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Didactologie/didactique des langues-cultures et didactique de la musique du français: réflexion(s) en 2016

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

sophie.aubin@uv.es

ORCID ID : 0000-0001-7425-3324

*(...) je ne saurais soutenir autre chose
aujourd'hui que ce que je soutenais hier.*

Robert Galisson, 1990, *Ela* n° 79, p. 10.

Reçu le 23-11-2016 / Évalué le 30 -11- 2016 / Accepté le 07 -12- 2016

Résumé

Revenant aux sources de définitions de la *Didactologie/didactique des langues-cultures* élaborées par Robert Galisson dans les années 1985-1986 en particulier, on constate que le paysage didactique actuel est fortement marqué par la prépondérance du recours à divers modes d'application relativement contrôlables, alors que l'on aurait pu croire que cette tendance était de nos jours révolue. Cette démarche permet également de remarquer l'aide apportée par Robert Galisson pour la démonstration de la légitimité de la *Didactique de la musique du français* (1996) à une époque où le *Cadre européen commun de référence pour les langues* n'était pas encore paru ni appliqué. Ces rétrospections sont l'occasion de poursuivre, en 2016, la réflexion sur la progression didactologique et sur la problématique des limites de la *didactique du plurilinguisme*.

Mots-clés : didactologie, didactique, application, musique, progression

**Didactologia / Didática das línguas-culturas e didática da música do francês :
Reflexão ou reflexões em 2016**

Resumo

Regressando à origem das definições de Didatologia/ Didática das línguas-culturas elaboradas por Robert Galisson, mais precisamente nos anos 1985-1986, constata-se que o cenário didático atual está fortemente marcado pela preponderância do recurso a diferentes modos de aplicação relativamente controláveis, quando seria suposto que essa tendência estivesse ultrapassada. O recuo no tempo ajuda também a compreender o contributo de Robert Galisson para a legitimação da didática da música do francês (1996) numa época em que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* ainda não tinha sido publicado. Estas

retrospectivas constituem uma oportunidade para, em 2016, continuar a reflexão sobre os progressos em didactologia e sobre a problemática dos limites da didáctica do plurilinguismo.

Palavras-chave: didactologia, didáctica, aplicação, música, progressão

Didactology/didactics of languages-cultures and didactics of French music: reflection(s) in 2016

Abstract

Going back to the sources of definitions of the French *Didactologie/didactique des langues-cultures*, drawn up by Robert Galisson in the years 1985-1986, we are able to observe, in particular, that the current landscape of didactics is strongly marked by the preponderance of the use of various modes of application relatively easy to control, whereas one would have thought that this trend was nowadays *passé*. This approach also allow us to take notice of Robert Galisson's help in demonstrating the legitimacy of Didactics of French Music (1996) at a time when the *Common European Framework of Reference for Languages (CECR in French)* was neither published nor applied. These retrospectives are the occasion to continue, in 2016, the reflection on the didactological progression and the problematic of the limits of plurilingualism didactics.

Keywords: didactology, didactics, application, music, progression

Introduction

Serait-il pertinent ou irrationnel de relancer ni plus ni moins en 2016, après quarante ans de construction disciplinaire, si l'on prend pour point de départ la date de parution du *Dictionnaire de Didactique des langues* (Galisson, Coste, 1976), un *SOS...didactologie/didactique des langues-cultures en danger... Intendance ne suit plus!*... ? Sans aller jusqu'à entreprendre une telle démarche, nous nous contenterons de faire remonter à la surface quelques éléments du discours fondateurs de la *Didactologie/didactique des langues-cultures* définie par Robert Galisson, de jouer sur les reculs du temps dans la période 1976-2016, d'observer quelques tendances actuelles et d'ébaucher quelques pistes susceptibles de favoriser, aujourd'hui, la progression didactologique.

Il est évident que toute opération de rétrospection dans l'œuvre et l'action de Robert Galisson (sans oublier tous les pionniers (Cortès, 2001, 2013)² de la didactique des langues « moderne » qui ont rendu/rendent possible la progression autonome de cette discipline) ne peut qu'éclairer et enrichir la réflexion actuelle et les perspectives d'avenir. La préservation des acquis et la poursuite de la réflexion

reposent sur la formation permanente de l'esprit didactologique et didactique des étudiants, enseignants, chercheurs, formateurs en langue-culture française, autant de pensées qui se forgent dans le monde.

Les trois principaux *témoignages* de la *volonté d'émancipation disciplinaire* recueillis par Robert Galisson en 1985 par exemple, font partie de ces trésors du discours didactologique de Robert Galisson qu'il convient de (re)partager. Il insistait alors sur trois actions à mettre en œuvre que nous prenons la liberté de reproduire.

1. *L'abandon de l'appellation « linguistique appliquée » comme appellation d'une époque révolue.*
2. *La création de cursus universitaires (...) spécialisés, qui assoient la discipline en la situant non plus à l'intérieur d'une autre discipline comme la linguistique mais à côté ;*
3. *La mise en œuvre d'un discours de distanciation se rapportant : - à l'histoire des méthodologies et des méthodes ; - à l'origine et à l'évolution des concepts instrumentaux ; - à la terminologie en usage ; - à l'état de la réflexion et de la connaissance dans le champ ; au balisage du domaine ; - au statut épistémologique de la discipline ; -etc. De sorte qu'au contact de la didactique proprement dite, dont l'évidente vocation est de construire des pratiques cohérentes pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, d'élaborer des méthodes, des outils, des procédés pédagogiques plus adéquats, plus performants, s'est développé un discours théorisant, qui a donné naissance à ce que je nomme la didactologie. Une didactologie désormais en mesure : - de prendre en charge ce qui intéresse l'histoire, le métalangage, l'épistémologie de la discipline (...) mais aussi : - de générer les fondements de pratiques nées de l'intuition ou de l'empirisme du terrain ; - d'explicitier et de justifier les critères d'évaluation de ses propres recherches. Bref, une didactologie : - qui aide l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures : à passer du stade de l'affirmation gratuite (du genre « Faites comme moi, j'ai essayé, ça marche »), à celui de la démonstration incontestable (par administration de la preuve) ; et à édifier un savoir transmissible, parce que contrôlable dans ses effets, ses applications ; - donc qui confère progressivement à la didactique qu'elle sert, la dimension scientifique indispensable à sa légitimation (Galisson, 1985 : 112).*

1. Vigilance orange : le contrôle des applications

Parmi les axes de formations de l'esprit didactique et didactologique cultivées par Robert Galisson pendant une bonne quarantaine d'années se trouve donc une mise en garde constante contre la transformation du domaine de l'enseignement-apprentissage du français et des langues-cultures en vaste champ d'applications, d'expérimentations de théories et pratiques « parachutées », importées d'autres horizons et disciplines, à tel point que la didactique des langues, éternellement condamnée à un statut inférieur, ne peut construire en autonomie son identité épistémologique et sa propre inter/ pluridisciplinarité.

Pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage du français, nous observons de façon générale en Espagne et dans le monde que les champs, disciplines, cadres dans lesquels le discours didactique se situe sont explicitement peu tournés vers cette didactologie et cette didactique déjà élaborées : le souci pour l'appellation de la discipline, la justification, l'explication de l'emploi de telle ou telle lexie se référant à la discipline n'apparaît pas systématiquement. Ainsi, les disciplines dans lesquelles les auteurs de recherches et formateurs de doctorants déclarent le plus souvent effectuer leurs travaux pour l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le monde et l'encadrement des recherches sont, d'après ce que nous observons, les suivantes :

1. la *linguistique appliquée*, appellation considérée comme *révolue* pour l'enseignement-apprentissage des langues et les cultures par Robert Galisson ;
2. la didactique du français langue étrangère ;
3. la didactique du FLE ;
4. le FLE (Exemple : *Master FLE* ») ;
5. la didactique des langues ;
6. la didactique des langues et des cultures
7. la didactique du plurilinguisme

À cette liste nous serions tentée d'ajouter le *Cadre européen commun de référence pour les langues*³ (2001), en raison du nombre élevé de recherches qui s'y déroulent et en découlent.

Notre volonté n'est pas de ressusciter des tensions entre « applicationnistes » d'une part ou *théoriciens de l'extérieur* et didacticiens-didactologues d'autre part, ou *théoriciens de l'intérieur* car cela a pu donner lieu à une impression de « stigmatisation » (Atienza, 2002 : 349). C'est pourquoi nous préférons le terme « application » pour se demander simplement si la plupart des discours didactiques actuels n'auraient pas tendance à baigner dans plusieurs formes d'applications réductrices

et surtout systématiques (dès que l'enfant entre en contact scolarisé avec une 2^e langue, dès que l'étudiant suit une formation spécialisée en didactique, etc.) à tel point que tous les enseignants-chercheurs du champ d'applications générales et particulières ne peuvent plus pleinement et sereinement développer leur propre créativité didactique, leur pensée didactologique et varier leurs références.

1.1 Forme d'application n° 1 : la linguistique appliquée

La *linguistique appliquée* à l'enseignement des langues étrangères dont l'*abandon* total fait partie des principaux vœux de Robert Galisson et axes de son œuvre n'a pas partout disparu. Comme l'affirmait en 2003 l'auteur de la définition de *linguistique appliquée* dans le *dictionnaire de didactique du français* dirigé par J.P. Cuq, cette évolution de la linguistique appliquée vers la didactiques des langues qui s'est produite en France ne s'observe pas de la même manière dans tous les pays : *Ce déplacement est moins perceptible dans d'autres pays où la linguistique appliquée n'a pas donné lieu aux mêmes mises en question*⁴. Cette sorte de décalage linguistico-didactique international reste une question-clé pour la transversalité entre les didactiques des langues-cultures et l'intercompréhension des chercheurs, avec le rôle essentiel de la traduction/traductologie et de la médiation interlinguistique dans ce domaine spécifique.

Au niveau européen, la promotion de la didactique des langues en tant que discipline autonome n'est pas si évidente en 2001. Ainsi par exemple, sur la 4^e de couverture du CECR (version traduite en français et publiée en 2001 par Didier) par exemple, on découvre que cet ouvrage, qui est paru juste 15 ans après la constitution du cadre didactologique de la discipline (si l'on prend comme référence l'éloge de la D/DLC que Robert Galisson a fait en 1986), visait l'enrichissement de la *linguistique appliquée* et de la *didactique des langues* :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 états membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation et ont abouti à cette contribution très importante pour la linguistique appliquée et la didactique des langues vivantes.

1.2. Forme d'application n°2 : le CECR appliqué

Une différence de plus en plus nette devrait être faite entre le CECR lui-même et ses modes d'applications (donc entre le CECR et le CECR appliqué).

Le fait est que l'ouvrage, en version originale et ses traductions (dont la qualité intégrale peut varier d'un pays à l'autre) sont désormais, comme tout observateur peut le constater, directement appliqués à tous les sujets et objets du domaine sans que l'on puisse citer la moindre exception. Ces applications touchent les formateurs, enseignants ou apprenants de tous les âges et de tous les pays d'Europe (voire de tous les continents), transformés d'office en utilisateurs officiels du *Cadre* 24 heures sur 24 pendant toute leur vie. Les applications du CECR atteignent toutes les branches de l'activité didactique, tous les systèmes éducatifs primaire, secondaire et supérieur à des fins personnelles ou professionnelles. Elles touchent tous les aspects de leur vie quotidienne : programmes, programmations, objectifs, compétences, contenus, manuels, (auto)évaluations, niveaux, passeports pour la mobilité, certifications, niveaux obligatoires selon le CECR pour obtention de poste de travail, pour l'intégration sociale, entretiens d'embauche, etc. Le CECR est appliqué aux textes législatifs sous forme de décrets-curriculum publiés dans les journaux officiels pour l'élaboration des programmations et unités didactiques des langues étrangères des systèmes éducatifs⁵.

Dans le domaine de la recherche, de nombreuses études envisagées pour le « FLE » et son innovation sont alors le plus souvent conçues volontairement ou obligatoirement suivant le CECR dont l'accès gratuit est très facile en ligne. Celui-ci remplit de nombreux rôles : celui de centre de ressources, de fournisseur de terminologie spécialisée⁶ mais aussi de « cadre théorique » ou plus précisément de substitut de cadre théorique, même si les auteurs du CECR demandent explicitement aux *utilisateurs* d'aller chercher en dehors du *Cadre* les théories qui correspondent à leur problématique, soulignant par exemple que l'ouvrage n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation (p.13). L'effort qui consiste alors à « sortir du Cadre », espace didactique riche et confortable, une fois qu'on y est entré, n'est pas partout réalisé : on se contente de préciser que l'on se situe dans le cadre de l'approche ou de la *perspective actionnelle* ou de *l'approche plurilingue* et de mettre les références (la référence) du CECR pour considérer qu'un « cadre théorique » et méthodologique solide est (pré)monté. En outre, ce genre d'applications du *Cadre* au FLE cherche généralement à être total, à l'image de la volonté d'exhaustivité de cet ouvrage, de telle manière que le texte du *Cadre* est appliqué à la lettre (recours à de nombreuses citations, reproduction de larges extraits de l'ouvrage) de sorte que le projet soit mieux valorisé et d'emblée légitimé.

Ce mode d'application ne permet plus d'avoir le recul nécessaire pour apprécier les qualités du texte lui-même et, ce qui est plus grave, rend impossible la vérification de la qualité de l'application, en particulier le problème des contradictions, abus, absurdités qui sévissent sur certains terrains et semblent légitimes parce qu'il s'agit d'une application officielle du *Cadre*. Est-il logique, par exemple, en Espagne, dans la communauté valencienne, de demander obligatoirement à des étudiants futurs professeurs de langue-culture française, anglaise, allemande ou italienne un niveau moyen dans cette langue-culture à enseigner (B2) mais un niveau supérieur de valencien (C1) de façon également obligatoire, afin qu'ils obtiennent le droit de s'inscrire dans un master de formation de professeurs de langue étrangère et qu'ils puissent valider un jour leur diplôme ? Est-il logique, pour ne donner qu'un second exemple, d'appliquer officiellement le CECR aux natifs de langue-culture valencienne alors que les spécialistes du *Cadre* s'appliquent de leur côté à rappeler que le niveau C2 n'est pas celui d'un locuteur natif et qu'il en va logiquement de même avec tous les niveaux du *Cadre*. Certaines applications officielles du CECR localement généralisées arrivent à ne pas prendre en compte le profil de l'apprenant, ce qui annule un des piliers de toute l'approche communicative et du *Cadre* lui-même : la centration sur l'apprenant.

Il est toujours consternant de constater jour après jour que l'avertissement réitéré des auteurs du CECR sur le caractère non dogmatique de l'ouvrage donc du caractère supposé tout aussi non dogmatique des méthodes d'applications de cet outil didactique et éducatif n'a pas été partout entendu ni appliqué à la lettre et que rien ni personne ne semble pouvoir enrayer ce phénomène ni arrêter cette machine :

En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique (CECR p.21).

1.3 Forme d'application n° 3 : Un plurilinguisme appliqué

Conjointement à ces applications multiples directes, très précises, chiffrées et proches du vécu des acteurs du domaine, on discerne une autre forme d'application du *Cadre* exclusivement consacrée à la *promotion du plurilinguisme* et à l'application d'une *approche plurilingue*, qui se fonde sur la définition du plurilinguisme du *Cadre* (p. 11), soit l'un des premiers objectifs définis dans l'ouvrage :

Extrait du synopsis du chapitre 1 : *Définit les buts, les objectifs et les fonctions du Cadre de référence à la lumière de la politique générale en langues du Conseil*

de l'Europe et, en particulier, de la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe. (p. 8).

(...) l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné (p.11).

Cette application a donné lieu, en Espagne par exemple, à l'application automatique de l'adjectif « plurilingue » à des politiques fondées sur l'enseignement réel d'un nombre extrêmement réduit de langues non familiales et non régionales, soit la promotion d'un monolinguisme international avec l'apprentissage de la langue française le plus souvent comme matière facultative ou payante. Cette application spéciale et contradictoire nous éloigne des objectifs et du fonctionnement plurilingues, de l'exploitation pragmatique de compétences partielles, l'ensemble étant décrit à la fois dans le *Cadre* et dans les curriculums.

Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue (*Cadre* p.11).

Il semblerait que le mode d'application opéré a été/est celui d'intégrer la totalité du CECR dans des décrets-curriculums sans omettre ce que les auteurs du *Cadre* ne formulaient que comme hypothèses.

Ce plurilinguisme appliqué a ouvert la voie à une « didactique du plurilinguisme » dont les limites et contradictions sont désormais démontrées de plus en plus clairement (Adami, André, 2015 ; Cortès, 2015, Maurer, 2015).

On distingue par conséquent à ce stade de nos réflexions deux courants didactiques de moins en moins compatibles :

- d'un côté, une sorte de *didactique de l'application directe plurilingue* en état d'imbrication et de dépendance certaine envers le CECR, texte fondamental et de ses dérivés, dont la qualité de la conception, des contenus, de l'écriture n'est pas en cause contrairement à ses modes d'application incontrôlables et incontrôlés ;

- de l'autre, la didactologie/didactique des langues-cultures telle qu'elle a été définie par Robert Galisson.

2. Rétrospection reconnaissante

Robert Galisson compte parmi les chercheurs et auteurs qui ont facilité l'émergence de la « Didactique de la musique du français » (thèse doctorale dirigée par le Professeur Jacques Cortès, soutenue en France à l'université de Rouen en 1996), didactique définie en tant que discipline à part entière épistémologiquement légitime, reposant en grande partie sur la définition progressive d'un genre musical spécifique et premier dans le langage humain : les *musiques de langue*, considérées comme systèmes musicaux uniques de communication encore peu valorisés en didactique des langues, contrairement aux domaines de la musicologie et de la pédagogie musicale qui perçoivent, intègrent et didactisent plus souvent les richesses musicales de la langue parlée. Cette thèse, qui n'avait rien d'un *parachutage*, était née d'une inspiration que nous voyons aujourd'hui comme étant, à la base, de nature profondément didactologique car il s'agissait bien du besoin de *générer les fondements de pratiques nées de l'intuition ou de l'empirisme du terrain* (Galisson, 1985 : 112 et introduction *supra*) soit, dans notre cas, la perception, en situations d'enseignement-apprentissage, de points communs entre d'une part, un apprenant d'une autre langue que la/les sienne(s) donc d'un autre système musical de communication que le/les sien(s) et d'autre part, un apprenant en instrument de musique tonale donc d'un autre système musical de communication que le/les sien(s), d'où l'hypothèse de l'intérêt de rapprocher et de faire dialoguer ces deux didactiques musicales en donnant, à ce rapprochement, des *appareillages théoriques* aussi bien disciplinaires qu'interdisciplinaires.

2.1 Évolution de la *phonétique appliquée à l'enseignement de la langue française* vers la *didactique de la musique du français*

C'est alors en observant le parcours de la *linguistique appliquée à l'enseignement des langues* vers la didactique des langues et du français langue étrangère rondement balisé par Robert Galisson (1990) que nous avons pu établir une relation logique avec la situation de la *phonétique appliquée à l'enseignement des langues* et celle de la didactique des musiques de langue en général et de la didactique de la musique du français en particulier (Aubin, 1996, 2005). En effet, si une didactique des langues et par conséquent une didactique du « français langue étrangère » pleinement autonomes devaient et pouvaient être forgées et « autonomisées », il devait et pouvait en être de même pour la didactique des musiques de langue et la

didactique de la musique de la langue française, de manière à ce que la recherche dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de ce genre musical très spécifique, laborieux, délicat, stratégique ne reste pas dans la sphère d'une « phonétique appliquée » donc dans l'application de théories extérieures alors que la langue en était libérée. En d'autres termes, la didactique d'une langue ne pourrait jamais être complètement autonome et faire son chemin si la didactique de son système rythmique, sonore et musical ne l'était pas dans une mesure comparable.

Par conséquent, il ne s'agissait pas seulement de la constitution d'un véritable cadre théorique disciplinaire pour l'enseignement-apprentissage du système musical de la langue-culture française dans le monde mais d'endiguer un déséquilibre croissant entre l'autonomie et le développement de la didactique des langues d'un côté et la dépendance de la didactique des musiques de chaque langue de l'autre, l'objet d'enseignement étant même très souvent assimilé au nom de la science « la phonétique », « faire de la phonétique », « la didactique de la phonétique » alors que les apprenants ne sont pas étudiants en *phonétique* mais en *musique de langue*, comme ils ne sont pas étudiants en *linguistique* mais en *langue-culture*.

En outre, si l'application linguistique ne permettait pas à la didactique des langues de dialoguer sur un pied d'égalité avec ses disciplines connexes et d'autres disciplines (sociologie, psychologie, histoire, etc.), l'application phonétique faisait de même avec la didactique de la musique du français et ne permettait pas à celle-ci d'engager, sur un pied d'égalité, le dialogue avec des domaines tels que la musicologie, la phonétique, l'acoustique musicale et avec d'autres didactiques musicales et artistiques : didactiques du langage musical occidental, de la musique tonale, vocale et instrumentale. La privation de cette ouverture musicale pluridisciplinaire représentait forcément un manque pour la didactique des langues elle-même, didactique des langues et didactique des musiques de langue étant deux disciplines à la fois distinctes et reliées comme le sont une langue et la musique de cette langue.

Aux trois formes d'application relevées *supra* il convient donc d'ajouter, après la linguistique appliquée, une autre forme d'application à *abandonner* : la *phonétique appliquée à l'enseignement des langues*, de manière à ce que la recherche explicitement située en didactique de la musique du français et de toute musique de langue-culture puisse se développer avec leur propre identité.

2.2 Conviction personnelle

Étant donné la place prise en Europe et dans le monde depuis bientôt 18 ans par le CECR du *Conseil de l'Europe* (2001) et ses modes d'application, il nous semble important de préciser que l'idée qui nous était venue de définir une didactique musicale autonome et légitime pour l'enseignement-apprentissage de la langue française est largement antérieure (1989, soit une dizaine d'années) à la publication, la diffusion et l'application généralisée du CECR. Par voie de conséquence, nous sommes aujourd'hui persuadée que si le *Cadre* avait connu ce degré d'ancrage institutionnel et professionnel en Espagne, en Europe et dans le monde avant les années 90 du siècle dernier, cette idéation puis sa construction didactique ne se seraient probablement pas produites ou n'auraient peut-être pas pris la même tournure.

En effet, nous étions influencée par Robert Galisson pour la légitimité didactique en particulier mais aussi par la stylistique affective de Charles Bally, le verbo-tonalisme de Petar Guberina, les méthodes élaborées, expérimentées et diffusées par le CREDIF⁷ (en particulier la méthode *Archipel*⁸, avec son approche communicative et théâtrale et son verbo-tonalisme), donc par *Un niveau Seuil* (1976) « père du *Cadre* » qui, contrairement à son fils, n'intervenait pas de manière rigide, directe et systématique dans la vie des enseignants et des apprenants. Cela sans doute en partie grâce aux travaux constants de « médiation-adaptation-formation didactico-pédagogique » réalisés par des organismes tels que le CREDIF.

Les résultats obtenus par nos apprenants hispanophones dans l'art de maîtriser le système musical de la langue française, de le travailler étaient particulièrement satisfaisants ; le rapprochement acoustique, qualitatif, esthétique, communicatif, psychologique avec les apprenants en langage musical et en instrument de musique s'imposait, à notre sens, de lui-même.

Or, certaines recommandations aux *utilisateurs* du *Cadre* (2001 : 73) tendaient à revenir :

- à l'étude du « système phonologique de la langue », ce qui orientait les applications de cette « référence » commune à ne pas dépasser la méthode des oppositions phonologiques ;
- à la séparation des *traits prosodiques* du système phonologique ;
- au classement des éléments les plus musicaux de la langue dans la catégorie des *comportements paralinguistiques*, qui seraient alors à traités en marge par les utilisateurs ou n'occuperaient pas une place centrale.

D'où une certaine désorientation à partir de 2001 de la part de certains professeurs de français dans le monde qui se sentaient, depuis longtemps déjà à la fois professeur de musique, de langue et de culture.

3. Progression didactologique

D'autres trésors du discours et de la pensée didactologique et didactique de Robert Galisson méritent d'être mis en relief en 2016 en les considérant comme facteurs essentiels de progression. Les « redécouvertes » que nous allons aborder à présent portent sur la compréhension du couple *didactologie/ didactique*, sur la notion de langue-culture « différente » et sur la progression de la didactologie dans le domaine musical dont celui de la didactique de la musique du français.

3.1. Pertinence de la comparaison didactologie - traductologie

En 1986, dans son *Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures*, Robert Galisson prend appui sur l'opposition traduction/traductologie (entre autres domaines) pour mieux faire comprendre à ses lecteurs l'opposition didactologie/didactique. Il est intéressant de mettre en relief ce moment car, avec le temps, la traductologie nous semble être en 2016 une spécialité assez reconnue en traduction, matière visiblement enseignée dans un nombre important d'universités, alors que pour les langues, la « didactologie » n'a pas encore connu explicitement le même sort. Le contraste entre la reconnaissance de l'un et la sous-représentation de l'autre pourrait donc être utilisé pour une meilleure compréhension et acceptation de la didactologie et même devenir un facteur de familiarisation des universitaires pour une généralisation didactologique dans l'enseignement des langues-cultures.

Pourquoi l'opposition « didactologie/didactique » ?

Une citation et le remplacement, dans cette citation, de « traduction-traductologie » par « didactique-didactologie » -et ce qui va avec - devraient suffire à éclairer /justifier mon choix.

Citation de J. Flamand, extraite de « Écrire et traduire. Sur la voie de la création », Ottawa, les éditions du Vermillon, 1983 : « La traduction devient traductologie quand le traducteur réfléchit sur sa pratique, en fait - ou tente d'en faire - le discours. Et la traductologie est nécessaire pour bien comprendre l'opération traduisante, et mieux traduire. Comme dans toute œuvre humaine, il s'établit un rapport didactique entre pratique et théorie. Tout traducteur doit être un peu traductologue, s'il veut garder suffisamment de distance par rapport à son texte ».

Le même passage (...) : La didactique devient didactologie quand le didacticien réfléchit sur sa pratique, en fait - ou tente d'en faire - le discours. Et la didactologie est nécessaire pour bien comprendre l'opération d'enseignement/apprentissage, et mieux enseigner. Comme dans toute œuvre humaine, il s'établit un

rapport dialectique entre pratique et théorie. Tout didacticien doit être un peu didactologue, s'il veut garder suffisamment de distance par rapport à son enseignement ».

(...) Dans la nouvelle répartition des charges, la didactologie prend donc a son compte l'appareillage théorique de la discipline (lequel n'est plus parachuté d'ailleurs), ainsi que l'ensemble des discours tenus sur et au nom de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures » (Galisson, 1986 : 108).

Les textes, guides, référentiels pour les langues publiés par le *Conseil de l'Europe* sont justement de bons exemples à considérer à l'heure de cette *répartition des charges* : leur traduction ne peut être confiée qu'à un traducteur/traductologue, tandis que leurs applications, leurs utilisations, leurs adaptations, leur suivi seront confiés à un didacticien/didactologue/enseignant d'une langue-culture donnée. Traductologie et didactologie des langues-cultures sont deux disciplines, qui, une fois bien autonomes, sont suffisamment proches et différentes pour développer une communication interdisciplinaire qui s'avère essentielle dans le cas qui nous occupe de la traduction/application de textes communs destinés à aider, dans de nombreux pays, les acteurs de l'éducation, à développer la terminologie de la discipline. Cette collaboration est stratégique pour réduire les décalages linguistico-didactiques et didactologiques internationaux observés, pour l'évolution de la pensée didactique et didactologique, la compréhension des discours et des concepts dans chaque pays.

3.2 Pertinence de la (re)définition de « Didactique »

Même si Robert Galisson a regretté, mais *sans remords*, d'avoir trop dichotomisé théorie et pratique à travers cette opposition didactologie/didactique (p. 93-94), celle-ci offre toujours des avantages non négligeables.

a. Harmonisation didactique donc didactologique internationale

Dans la définition de « Didactique » du *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson, Coste, 1976 : 150-151), le constat était déjà fait de sa variation de sens d'un pays à l'autre, terme considéré comme étant très ambigu avec *brouillage* de son contenu. Effectivement, dans certains pays comme l'Espagne par exemple *didactique* ne renvoie pas clairement à une discipline scientifique à part entière mais à la mise en œuvre de méthodes et de pratiques pour l'enseignement d'une matière, et ce d'autant plus que la didactique des langues n'existe pas dans l'environnement universitaire dans la même mesure qu'en France, même si des masters spécialisés ont vu le jour ces dernières années pour l'enseignement de l'espagnol à

l'étranger et pour la formation des professeurs de langues étrangères dans l'enseignement secondaire.

Or si l'on relit des passages portant sur la dynamique du *couple didactologie/didactique*, on trouve une correspondance intéressante entre le sens pratique de « didactique » donné par Robert Galisson et le sens pratique, technique de « didactique » (*didáctica*) qui est généralement donné en espagnol. Il s'agirait alors de faire d'une pierre deux coups car on suppose que ce rapprochement des pensées, en privilégiant la « didactique » pratique serait un facteur de réduction de certains décalages didactiques internationaux et d'introduction de « didactologie », le couple n'étant pas séparable :

L'instauration du couple « Didactologie/Didactique » comme seul substitut de didactique a pour corollaire de limiter le champ de la « didactique » à ce qui se rapporte, de la manière la plus directe, à la pratique, et d'affecter à la discipline, par l'entremise de la didactologie, un domaine théorique plus vaste. Elle a également pour effet de gommer, en partie au moins, ce que le terme didactique, de part des origines lointaines, a de réducteur, de scolaire, de péjoratif. Ce qui n'est évidemment pas négligeable pour conforter l'image de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. (Galisson, 1985 : 113).

La promotion de ce *couple* est de toute façon à notre sens urgente pour freiner la progression de « FLE » souvent « accompagné » d'une triple omission : « didactique », « didactologie », signification du sigle ; À cette érosion s'ajoute le problème galopant du figement du sigle *FLE* qui n'accorde aucune place non seulement à la langue « vivante » mais à la culture et qui a l'inconvénient de scléroser le caractère « étranger » de la langue-culture d'autrui, quel que soit le rapport, le contact de chacun avec cette langue-culture différente dans la perspective de son enseignement-apprentissage⁹.

b. Séparer et relier l'unité et la diversité

Robert Galisson a d'autant moins de regret à avoir que cette opposition didactologie/didactique ne sépare pas artificiellement théorie et pratique mais opère et consacre à la fois leur séparation et leur union, de manière à ce que l'ensemble soit d'une grande solidité et puisse prendre en charge volumes et dimensions de cette discipline qui couvre l'enseignement-apprentissage de chaque et de toutes les langues-cultures du monde, quels que soient les statuts des langues et les objectifs visés ; les *didactologies/didactiques statutairement différentes* (Galisson, 1985 :

113) ne sont pas cloisonnées mais cultivent leurs particularités et leurs transversalités. Une rencontre entre Didactologie/didactique des langues-cultures et Pensée complexe promue par Jacques Cortès et Edgar Morin entre autres (Lenouvel, 2004, 2008) a d'ailleurs eu lieu au début du XXI^e siècle. Cet événement s'est juste produit pendant que l'immense majorité des pensées didactiques étaient mobilisées par l'art de bien savoir appliquer le CECR, clés d'une consécration professionnelle pour les enseignants et de la réussite des apprenants aux examens officiels.

3.3 Didactologie/didactique de la musique du français

Le pas entre la *Didactique de la musique du français* et la *Didactologie/didactique de la musique du français* est vite franchi. La progression didactologique de cette discipline est importante, ne serait-ce que pour mieux l'équiper contre l'arrivée, après la *didactique du plurilinguisme* et du *pluriculturalisme*, d'une didactique du « plurimusicalisme » (ou cacophonie internationale qui ferait la joie des compositeurs en musiques nouvelles).

a. Problématique des appellations

Force est de constater que dans l'appellation de la discipline proposée par Robert Galisson, le système sonore et musical sur lequel toute la langue de communication repose est toujours absent, ce qui relègue encore les fondements rythmiques, sonores et mélodiques dans l'implicite. Paradoxalement sous-entendue dans la langue-culture, la musique de la langue n'a pas nommément la place primordiale et centrale qui lui revient alors que son enseignement est incontournable. Selon la thèse que nous défendons depuis une vingtaine d'années, tant que la musique d'une langue ne sera pas enseignée-étudiée explicitement dès le départ et tout au long de l'apprentissage comme une musique à part entière, à commencer par la/les musiques première(s), celle(s) qui est/sont transmise(s) dans l'environnement parental, familiale et social de l'enfant, la cohérence didactologique et didactique dans le domaine de l'apprentissage de la communication humaine ainsi que l'équilibre entre toutes ses parties ne seront pas assurées.

L'évolution de l'appellation vers la Didactologie/didactique des musiques-langues-cultures, même si elle pourrait englober tous les éléments n'est pas envisageable en raison de sa longueur, de sa lourdeur mais surtout du champ sémantique très vaste et multiple de « musique » qui donnerait lieu à de nombreuses interprétations et confusions dans les genres musicaux. La musique de la langue parlée ne serait toujours pas assez visible ni audible.

Nous continuons et continuerons donc à défendre la *didactique des musiques de langue* et par conséquent la *Didactique de la musique du français* et de toute langue en tant que discipline à la fois autonome et intrinsèquement reliée à la didactologie/didactique des langues-cultures (Aubin, 1996, 160-178) en ajoutant, faisant précéder et intégrant et de manière explicite la recherche didactologique pour la musique du français et les musiques de langue.

b. Incompatibilité avec une didactique du plurilinguisme idéaliste

Du point de vue disciplinaire, cette progression à la fois didactologique et musicale pour enseignants et apprenants en langue-culture française et en francophonie est essentielle. Elle contribue à se représenter d'une façon réaliste l'enseignement-apprentissage de toute langue de communication quelle que soit leur nombre car tout apprentissage réel pour atteindre un niveau efficace et agréable minimal d'expression avec un auditeur-interlocuteur passe forcément par une maîtrise satisfaisante du système musical de la langue. Nous rejoignons totalement l'opinion de Bruno Mauer (2011 :6) sur ce qu'il appelle *la fausse bonne idée des compétences partielles* (CECR p. 11 et p. 106) qui permettrait de donner à tous un niveau de plurilinguisme grâce à une *maîtrise imparfaite* (idem p. 106) de chaque langue :

Le CECR a mis en avant l'idée reprise par la didactique du plurilinguisme de l'importance des compétences partielles dans l'enseignement des langues. Nous souscrivons à cette idée que des exigences démesurées (l'idéal du locuteur natif) conduisent à des représentations puristes et paralysantes de la langue et de son apprentissage. N'être que partiellement compétent dans une langue peut, dans certaines situations, être suffisant pour communiquer et/ou agir avec autrui : l'affirmer a été un pas important. Pour autant... peut-on/faut-il en faire le nouveau modèle à atteindre ? Là est le problème car aucun enseignant de langue ne sait « enseigner » des compétences partielles, ni fonder sur ces compétences partielles des pratiques générales d'enseignement, en dehors de quelques cas spécifiques (lecture dans une langue voisine). La notion de compétences partielles, intéressante au plan psycholinguistique, se révèle inapte à fonder une didactique (Maurer, 2011 : 6).

Dans le cas d'un enseignant qui se fixe pour objectif l'enseignement du système musical d'une langue, s'il peut et doit ajuster son enseignement en fonction de certains niveaux et objectifs, il ne peut que viser dès les premières heures d'enseignement la justesse en matière rythmique, sonore et mélodique au risque de contribuer activement aux erreurs fossilisées alors que les progrès en matière de prévention de ces erreurs, grâce à la méthode verbo-tonale en particulier

(Guberina, 1974) ont été considérables. Une *compétence partielle* pour un son de langue correspond à une fausse note, une *compétence partielle* rythmique et mélodique donnerait un résultat pénible pour la synchronisation des échanges, la compréhension mutuelle et le plaisir de la communication. Certaines situations de communication les plus courantes et spécifiques de la vie quotidienne peuvent devenir calamiteuses en l'absence d'une maîtrise minimale des structures sonores, musicale et gestuelles les plus « simples ».

En outre, la rééducation, dans le cas d'un apprenant devenu adulte qui souhaiterait sortir d'une *compétence musicale partielle* (déjà très ancrée dans ses mémoires auditive et rythmique) afin d'acquérir une compétence musicale totale (c'est-à-dire normale) est, comme nous le savons, très laborieuse. L'absence d'une formation d'esprit perfectionniste en matière musicale est improductive et illusionniste aux dépens de la langue-culture utilisée.

Ce qui différencie une langue-culture d'une autre, qu'elle soit très différente ou apparentée, c'est bien son système rythmique, mélodique, sonore donc musical unique au monde qui demande par conséquent à la base au moins une étude spécifique et approfondie et *un appareillage didactologique* également *spécifique*.

Du point de vue de la culture des interdisciplinarités et des transversalités musicales, l'approche didactologique est un canal de dialogue et d'échanges potentiels entre les didacticiens des musiques de langue et ceux du langage musical, du chant, des instruments de musique dont le cloisonnement dans l'éducation reste la dominante.

Points de conclusion

En pensant en 2016 aux quarante années de réflexions disciplinaires de Robert Galisson pour la didactique des langues-cultures, nous avons donc eu une tendance abusive à faire d'une certaine manière de même en contemplant nos vingt années de réflexions disciplinaires pour la didactique de la musique du français. Le fait est que dans notre défense d'une autonomie didactique pour l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française et de toutes les musiques de langue étudiées, notre « dette » envers Robert Galisson est grande.

Ces quelques projections dans le temps nous ont apporté un environnement didactique constitué de courants de pensées orientés vers de vastes, intensives et exhaustives entreprises d'applications. Ce phénomène de l'application « au » et « dans » le domaine de la D/DLC, loin de s'estomper, s'est renforcé, solidifié, prenant de multiples formes. Des générations d'étudiants, de futurs enseignants et

enseignants-chercheurs en langues-cultures placés à la fois dans l'horizon théorique d'un *large* niveau supérieur énigmatique de plurilinguisme et l'ascension d'un *haut* niveau supérieur (C2) dans une langue donnée risquent de passer inconsciemment d'applications en applications, de la linguistique appliquée à la didactique du plurilinguisme sans recevoir l'héritage de l'Histoire de l'enseignement-apprentissage des langues et l'apport des grands didacticiens du XX^e siècle dont Robert Galisson.

Les plus jeunes, « natifs du *Cadre* » ont toujours vécu « sous application » et n'en sont d'ailleurs pas très conscients si on ne le leur explique pas depuis leurs premiers pas dans l'exploration d'une première langue-culture inconnue, en route vers le plurilinguisme, tout le long de leur cursus scolaire obligatoire et même universitaire dans le cadre de l'*Espace Européen de l'Enseignement Supérieur* (EEES), utilisateur du CECR.

Quant au constat de faible fréquence d'emploi de « didactologie », il n'est guère surprenant puisque les *cursus universitaire spécialisés* n'existent pas dans toutes les universités et lorsqu'ils existent, le nom donné à la discipline et aux parcours spécialisés, même en France, porte rarement la lexie « didactologie¹⁰ ». Le profil du doctorant « transfuge¹¹ », du moins en didactologie, n'a pas disparu.

En définitive, avec Robert Galisson, c'était peut-être bien un SOS qu'il fallait lancer en 2016...

Bibliographie

Adami, H., André, V. (éds). 2015. *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Berne : Peter Lang.

Atienza, J.L. 2002. « Comment peut-on être didacticien ? Un cas espagnol », *Études de Linguistique Appliquée*, 2002/3, n° 127, p. 349-360.

[En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-349.htm> [consulté le 30 octobre 2016].

Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Rouen ; 1997. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Aubin, S. 2005. [2004]. « Histoire de l'enseignement de la « prononciation » : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale ». *Synergies Italie*, n° 2, p. 109-116.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Italie2/aubin.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Benhamla, Z. 2012. De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire d'un concept ?, *Synergies Algérie*, n° 15, p. 13-23.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Traduction : Simone Lieutaud. Paris : Didier.

[En ligne] : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 30 octobre 2016].

Cortès, J. 2001. « Un pionnier », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson*, p. 491- 499.
[En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-491.htm> [consulté le 30 octobre 2016].

Cortès, J. 2013. « Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Énonciation ». *Synergies Espagne* n° 6, *Charles Bally : Moteur de recherches en sciences du langage*, Aubin, S. (coord), p. 21-38.
[En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 30 octobre 2016].

Cortès, J. 2015. « Préface. 1964 et le rapprochement de la France et de la Chine. Prolongée de quelques réflexions ferventes sur l'intercompréhension », *Synergies Chine* n° 10, p. 7-17.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine10/preface.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Galisson, R., Coste, D. (Dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Galisson, R. 1985. « Didactologie et idéologies », *Ela, Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, p. 111-122.

Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)- D/DLC », *Ela, Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, p.97-110.

Galisson, R. 1990. *Études de Linguistique Appliquée*, *Revue de didactologie des langues-cultures. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire*, n° 79.

Guberina, P. 1974. « La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle », *Le Français dans le monde*, n° 103, p.49-54.

Lenouvel, S., 2004. « Diversité et unité en didactique des Langues-Cultures », *Synergies Amérique du Nord*, n°1, p. 145-151.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/AmeriqueduNord1/lenouvel.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Lenouvel, S. 2008. « Poursuivre l'humanisation d'homo sapiens ? Pensée complexe et enseignement/apprentissage des Langues-Cultures », *Synergies Monde*, n°4, p. 185-191.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Monde4/lenouvel.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Lhote, E. 2001. « Pour une didactologie de l'oralité », *Ela. Études de linguistique Appliquée*, n° 123-124, *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson*, p. 445-453.
[En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-445.htm> [consulté le 30 octobre 2016].

Maurer, B. 2015. « Impasses de la didactique du plurilinguisme », *Tribune Libre LTF*.

[En ligne]: <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Notes

1. Robert Galisson, 1990 [1977]. *Ela. Études de Linguistiques Appliquées*, n°79, p. 123-142.
2. Et bien sûr Jacques Cortès lui-même...
3. Désormais CECR ou *Cadre*
4. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.P. Cuq (Dir.) Asdifle, CLE international, 2003, p. 156.
5. Extrait ou exemple d'application du *Cadre* au Curriculum pour l'enseignement secondaire en Espagne, (Communauté Valencienne) pour la matière 2^e langues étrangères (p. 1), après une introduction générale consacrée à l'adoption de la définition du plurilinguisme contenue dans le *Cadre* : *Les contenus, critères d'évaluation et compétences-clés sont organisés en*

cinq grands blocs. Les quatre premiers correspondent aux quatre axes des enseignements des langues étrangères proposés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (...). Version originale: Los contenidos, criterios de evaluación y competencias clave están organizados en cinco grandes bloques. Los cuatro primeros se corresponden con las cuatro actividades de lengua que constituyen el eje de las enseñanzas de las lenguas extranjeras como propone el Marco Comun Europeo de Referencia para las Lenguas).

6. Terminologie d'une compréhension difficile pour tous les usagers, ce qui motive la réalisation, une dizaine d'années plus tard, du *Dictionnaire pratique du CECR. Pour un CECR accessible* à tous les professeurs de langues. Avec un glossaire des termes-clés en 13 langues. J-P. Robert, E. Rosen, 2010, Paris : Ophrys.

7. Fermé depuis 20 ans.

8. Courtillon, J., Raillard, S. *Archipel, Français langue étrangère*, 1982. Paris : Didier/CREDIF

9. Voir à ce sujet Aubin, S. 2012. « De la pertinence de l'adjectif « étrangère » en didactique des langues-cultures », *La Clé des Langues*. <http://cle.ens-lyon.fr/actes/de-la-pertinence-de-l-adjectif-etrangere-en-didactique-des-langues-cultures-164748.kjsp> [consulté le 30 octobre 2016].

10. Université Sorbonne nouvelle, Paris 3, Département de français langue étrangère : <http://www.univ-paris3.fr/departement-didactique-du-francais-langue-etrangere-dfle--22792.kjsp> [consulté le 30 octobre 2016].

11. En 1987, Robert Galisson dans sa communication « Formation à la discipline et discipline en formation : quelques problèmes existentiels » souhaitait une « formation de base de la discipline » pour *répondre à l'attente de futurs doctorants (qui sont tous des transfuges, puisqu'il n'y a pas de formation entièrement spécifique en didactique des langues à l'université) et les aider à se construire une représentation aussi claire que possible ... de ce qui les attend (...)* (*Ela*, n° 79, p. 89).



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Des mots pour ouvrir des voies vers l'entente dans la diversité

Maria Helena Moura dos Reis

Ancien chercheur du Centre de linguistique
de l'Université Nouvelle de Lisbonne, Portugal
mhmreis@gmail.com

Reçu le 15-11-2016 / Évalué le 30-11-2016 / Accepté le 15-12-2016

Résumé

Dans son œuvre, Robert Galisson a mis en valeur les mots en tant que moyen d'accès à la culture. L'originalité que Galisson a mise dans la réhabilitation du vocabulaire et l'intégration de la langue et de la culture dans un même enseignement-apprentissage a inspiré beaucoup de chercheurs et le concept de lexiculture est devenu une référence incontournable dans le cadre de la Didactologie des langues-cultures. Dans cet article, nous aimerions montrer que cette approche a été une forte motivation pour notre recherche sur la dimension culturelle des discours spécialisés. Nous nous doutions que même quand on s'exprime dans le contexte d'un domaine spécialisé de l'activité humaine, les mots sont souvent imbibés de culture. Grâce à la vision et à la persistance de Robert Galisson, la lexiculturologie poursuit son chemin et nous inspire à saisir la culture dans le lexique et à interpréter le lexique dans son contexte culturel ce qui, en même temps, rend compte de la complexité des langues-cultures et ouvre des voies pour élucider des différences culturelles qui sont un obstacle à la communication et à l'entente.

Mots-clés : didactologie des langues-cultures, discours spécialisé, langue-culture, lexiculture, lexiculturologie, mot

Palavras para abrir caminhos para o entendimento na diversidade

Resumo

Na sua obra, Robert Galisson deu muita importância às palavras consideradas como um meio de acesso à cultura. A originalidade de Galisson na reabilitação do vocabulário e na integração da língua e da cultura no ensino-aprendizagem inspiraram muitos investigadores e o conceito lexicultura tornou-se uma referência incontornável no âmbito da Didactologia das línguas-culturas. Neste artigo, gostaríamos de mostrar que esta abordagem foi uma motivação importante para a investigação que desenvolvemos sobre a dimensão cultural dos discursos especializados. Era nossa convicção que, mesmo quando nos exprimimos num domínio especializado da atividade humana, as palavras estão muitas vezes imbuídas de cultura. Graças à visão e à persistência de Robert Galisson, a lexiculturologia prossegue o seu caminho e inspira-nos para a pesquisa da cultura no léxico e para o interpretar no seu contexto cultural o que, ao mesmo tempo, revela a complexidade das línguas-culturas e

abre caminhos para esclarecer diferenças culturais que são um obstáculo para a comunicação e para o entendimento.

Palavras-chave: didactologia das línguas-culturas, discurso especializado, língua-cultura, lexicultura, lexiculturologia, palavra

Words to open ways for understanding in diversity

Abstract

In his work, Robert Galisson highlighted the words as a way to access to culture. The originality Galisson has put in the rehabilitation of the vocabulary and the integration of language and culture in the same teaching-learning process inspired many researchers and the concept of lexiculture has become an important reference in the Didactology of Foreign Language-Cultures. In this article, we would like to show that this approach was a strong motivation for our research on the cultural dimension of specialized discourse. We suspected that even when we express ourselves in the context of a specialized area of human activity, the words are often steeped in culture. Thanks to the vision and persistence of Robert Galisson, the lexiculturology goes on her way and inspires us to search the culture in the lexicon and interpret the lexicon in his cultural context which, at the same time, shows us the complexity of language-cultures and opens channels to clarify cultural differences which are a barrier to communication and understanding.

Keywords: didactology of foreign languages-cultures, specialized discourse, language-culture, lexiculture, lexiculturology, word

Introduction

Dans cet article, nous nous proposons de montrer l'importance de la récupération du *mot* dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures entreprise par Robert Galisson, au moment où la terminologie linguistique était dominante, et du concept de lexiculture qui nous suggère que les mots sont des moyens d'accès à la culture. Deuxièmement, et en tenant compte de notre propre recherche, nous souhaitons mettre en évidence que cette dimension culturelle des mots est présente non seulement dans la langue commune mais aussi dans les langues spécialisées. Enfin, nous voulons souligner que cette approche qui ne sépare pas la langue de la culture, aujourd'hui représentée par la lexiculturologie, est beaucoup plus qu'une manière d'étudier les mots. Elle est au cœur de l'éducation par les langues-cultures, et nous invite à réfléchir sur le rôle que celle-ci peut avoir dans l'ouverture de voies vers l'entente dans un monde complexe et troublé.

1. À la recherche des mots

Dans l'ouvrage *Des mots pour communiquer*, Robert Galisson manifeste « la nécessité de reconnaître que la notion de mot a une grande consistance psychologique chez la plupart des apprenants » et l'auteur explique que cette consistance est due « à une représentation graphique précoce du mot en langue maternelle qui va être affermie et pérennisée » par l'utilisation de dictionnaires dans l'apprentissage des langues étrangères (Galisson, 1983 : 4-5).

Plus tard, Robert Galisson et Pierre Lerat affirment « qu'aiguillonnés par la conscience de l'injustice que les sciences du langage et la didactologie/didactique des langues et des cultures ont commise et commettent encore aux dépens des unités linguistique carrefour que sont les mots », ils ont décidé de leur restituer la place perdue dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E. (Galisson, Lerat, 1987 : 5).

Pour éclairer son choix, Galisson explique pourquoi il adopte le mot comme unité significative de base dans la description, l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures et n'hésite pas à écrire : « en tant que didactologue je ne me sens pas tenu de m'aligner sur la position des linguistes ». Ceux-ci récusent le mot en tant qu'unité d'étude et « chacun, dans sa discipline, se doit de travailler avec les outils qui lui rendent les meilleurs services ». Ces propos sont présentés dans *l'esquisse d'un modèle curriculaire d'organisation et de description lexicoculturels* (Galisson, 1991 : 157-158) qui est l'une des contributions inestimables de l'auteur pour intégrer langue et culture dans un même apprentissage. Ce long et ferme parcours, cette rupture avec la linguistique dont l'importance attribuée au *mot* n'est qu'une étape, peuvent aujourd'hui paraître d'une telle évidence que nous n'avons peut-être pas la perception de l'effort et de la ténacité requis pour montrer que les différentes théories linguistiques et respectives terminologies ne faisaient que brouiller l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. L'affirmation de l'indissociabilité de la langue de la culture, matérialisée par le trait d'union qui les lie, est aussi une étape décisive pour redonner la vie aux mots en tant que lieux culturels.

Et pour qu'on sache de quoi on parle quand on parle de culture, Galisson a fait la distinction entre culture savante et culture partagée, celle qui gouverne la plupart de nos attitudes, de nos comportements, de nos représentations et de nos coutumes même si nous n'en avons pas conscience (Galisson, 1991 : 116). Saisir cette culture partagée et l'explicitier nous permet de mieux comprendre les autres et... nous-mêmes. Ainsi, Robert Galisson a réhabilité les mots en tant qu'outils essentiels dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures et il a proposé

des concepts dont les possibilités défient toujours les chercheurs du domaine. L'un de ces concepts, lexiculture, éveille en nous la magie des mots et nous invite à chercher la culture qui tisse les liens et le sentiment d'appartenance à l'intérieur de chaque communauté.

2. Lexiculture et vocabulaires spécialisés

Proposer des concepts est une tâche ardue et, en même temps, indispensable pour l'affirmation de l'autonomie de la Didactologie des langues-cultures. C'est ce qui nous permet de travailler sur des ensembles vastes de données, de penser, de théoriser, de trouver des réponses. Étant donné qu'on travaille sur des données empiriques multiples, diverses, hétérogènes, parfois contradictoires, la proposition de concepts demande une connaissance approfondie des faits et une perception claire des problèmes.

Lexiculture est un concept qui, dès les années 80, occupe une place importante dans l'œuvre de Robert Galisson. Dans une étude publiée en 1987, lexiculture correspond à la charge culturelle partagée, la valeur ajoutée à la signification ordinaire des mots (Galisson, 1987).

Nous n'avons pas l'intention de faire l'histoire de ce concept mais plutôt de montrer qu'il a joué un rôle essentiel dans la recherche sur les langues-cultures. De toute façon, il nous paraît obligatoire de signaler que le premier numéro de la revue *ELA* publié en 1995 a le titre *Lexiculture et enseignement*. Dans ce numéro, où la vie de ce concept est mise en valeur, nous avons un aperçu de sa naissance, de son évolution, de son approfondissement, et Galisson le définit comme « la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même » (Galisson, 1995 : 6).

En écrivant cet article, nous nous rendons compte de l'importance des dates qui sont indiquées et qui nous montrent comment la pensée de Robert Galisson se construit en filigrane, et la publication de ses travaux montre la cohérence et la persistance d'une démarche qui se consolide et constitue une source d'inspiration pour les chercheurs. Nous n'avons pas échappé à l'appel de ce défi et nous avons décidé de chercher la dimension culturelle des discours spécialisés au moment où l'on s'occupait surtout de mondialisation et de normalisation des vocabulaires spécialisés, ce qui apparemment était plus convenable au business international.

Quelques auteurs qui travaillent sur les langues spécialisées minimisent le rôle du vocabulaire dans l'enseignement-apprentissage de ces langues sous le prétexte

que les termes scientifiques et techniques sont facilement compréhensibles dans toutes les langues par les spécialistes (Ladmiral, 1983 : 73). D'autres reconnaissent que « dans les turbulences de notre monde scientifique et technique les mots sont précisément l'objet d'enjeux non seulement scientifiques, mais économiques et politiques » (Petroff, 1990 : 184). Dominique Pestre nous dit que la science « est une production humaine de part en part, une production réalisée par des hommes, écrite et parlée par des hommes, des hommes d'un milieu, d'une culture, d'une langue » (Pestre, 1990 : 31). Selon Edgar Morin, « certes, toute connaissance, y compris la connaissance scientifique, est enracinée, inscrite dans et dépendante d'un contexte culturel, social, historique » (Morin, 1991 : 15).

Les auteurs que nous venons de citer font partie de ceux qui s'interrogent sur la dimension culturelle des vocabulaires spécialisés et qui ont nourri notre quête à un moment où les vocabulaires spécialisés étaient encore une affaire surtout de terminologues et d'organismes internationaux (AFNOR, ISO) plus intéressés à la normalisation de ces vocabulaires et dans le meilleur des cas à son harmonisation. Eugen Wuster, pour qui la monoréférentialité est essentielle et la normalisation des vocabulaires spécialisés un objectif à atteindre, n'a plus l'influence qu'il a eu jusqu'aux années 70 mais ses idées sont encore présentes dans une partie importante du travail des terminologues. Il faut noter que la socio-terminologie représente une évolution dans le sens où elle préconise l'étude de l'appropriation des termes dans leur contexte social mais elle « ne remet pas directement en cause les fondements théoriques de la terminologie » (Diki-Kidiri, 2000 : 6).

C'est dans ce cadre de sable mouvant que nous avons décidé de mettre en œuvre une recherche sur la dimension culturelle des dénominations des acteurs pionniers de la mondialisation économique : les agents de l'entreprise¹. Nous avons travaillé sur un corpus constitué par des dénominations d'agents de l'entreprise, recueillies dans des revues spécialisées dans le domaine de la Gestion, publiées dans deux pays. Nous n'avons pas choisi des pays éloignés, mais le Portugal et la France qui ont des relations culturelles proches et nous avons travaillé sur des dénominations largement utilisées. Ces dénominations ont toujours été analysées en contexte².

Les résultats de cette recherche ont montré que les dénominations des agents de l'entreprise en France et au Portugal sont profondément enracinées dans deux cultures proches mais différentes, qu'elles s'inscrivent dans des univers qui expriment sans doute des points communs mais aussi des spécificités, des particularismes, des représentations bien ancrés dans les cultures respectives.

Étant donné que ces dénominations ont été pour nous objet d'une observation privilégiée tout au long des années, nous pouvons affirmer que cette charge

culturelle est vivante et donc évolutive et que, malgré l'exposition aux mêmes théories économiques et de gestion, des différences subsistent et s'actualisent dans le devenir de la vie entrepreneuriale des deux pays. Les mots voyagent dans l'espace et dans le temps, à l'oral et par écrit, mais ils s'inscrivent différemment dans les divers terroirs. Si nous pensons, par exemple, à la dénomination *cadre*, nous constatons qu'en France, à la fin des années 30, elle est déjà un concept unificateur d'un groupe social et qu'après la seconde guerre elle commence à figurer dans les recensements statistiques. Dans les années 60 et 70, les cadres incarnent la modernité et la perception sociale de ceux qui ont ce statut dans les entreprises correspond à une situation économique et à un style de vie prestigieux. Ce mot, difficile à définir par les spécialistes de la gestion, est une dénomination bien ancrée, voire mythifiée, dans la société française. À la fin des années 70, quand on commence à utiliser la dénomination *quadro* au Portugal, sa représentation sociale en France est déjà moins positive. L'augmentation significative du nombre de cadres s'accompagne de la vulgarisation de ce titre. L'étude que nous avons développée nous montre que dans les années 90, l'image des cadres français se détériore, que l'on assiste à la dévalorisation de leur rôle dans les entreprises et que la représentation sociale de ce groupe n'est plus celle d'une élite qui représente la modernité et le développement. Une autre dénomination, le *manager*, semble remplacer le cadre pour redonner du prestige à la fonction. En même temps, nous constatons que les *quadros* portugais ne se sont jamais identifiés à cette dénomination, qu'elle a toujours été perçue comme imprécise et n'a pas d'implantation au sein des entreprises portugaises (Moura dos Reis, 2003). Et si en France, *manager* est la dénomination des nouveaux cadres qui intègre l'influence du management américain et redonne du prestige à la fonction, au Portugal elle est absente des discours sur les entreprises. C'est le mot *gestor* qui rassemble les innovations des théories du management et il est perçu comme un mot portugais qui représente la réalité des entreprises portugaises. Très loin du *gestionnaire* qui est vu comme celui qui applique les mesures décidées par d'autres, qui n'a pas de pouvoir de décision et est même l'objet d'une perception négative (il n'est qu'un gestionnaire), le *gestor* est un décideur, il a des responsabilités stratégiques dans l'entreprise. *Gestor* est encore aujourd'hui une dénomination largement utilisée et valorisée au Portugal. En ce qui concerne les cadres, un groupe professionnel qui a incarné l'évolution économique, politique et sociale en France, en 2016, nous pouvons lire dans la revue *Personnel*³, publiée par l'Association Nationale des DRH, que la figure du cadre, *enfant chéri de la seconde révolution industrielle*, proche de la direction, au statut privilégié, est attaquée par les sociologues, par les chercheurs en management et par les dirigeants d'entreprises. Selon cette revue, plusieurs enquêtes montrent que ce métier ne fait plus rêver. Les cadres français

eux-mêmes le trouvent trop complexe, trop exigeant, et se plaignent d'avoir moins d'autonomie.

Une autre dénomination, *dirigeant*, est largement utilisée en France dans le domaine de la gestion. Le dirigeant apparaît comme celui qui est responsable de la stratégie de l'entreprise, celui qui prend des décisions et qui est responsable des résultats. *Dirigeant* est souvent utilisé comme coréférent d'entrepreneur et de chef d'entreprise. *Dirigeant* est un mot bien ancré dans le milieu socioculturel français et il est porteur d'une représentation positive car il est vu comme étant bien adapté au gouvernement des entreprises. Au contraire, *dirigente* est très peu utilisé dans les discours sur les entreprises au Portugal. Il apparaît comme coréférent d'*empresário* et de *gestor* mais la dénomination est rarement utilisée. En effet, nous avons constaté que, pour les portugais, *dirigente* évoque surtout la politique (*dirigentes políticos, dirigentes partidários...*), le sport (*dirigentes dos clubes, dirigentes desportivos...*) et la vie syndicale (*dirigente sindical...*). Et si la dénomination la plus utilisée dans les discours en français est *dirigeant*, dans les discours en portugais c'est le mot *empresário*, une dénomination qui rassemble aussi des caractéristiques du *créateur* d'entreprise, de l'*entrepreneur* et du *chef d'entreprise* français tout en restant autre chose car il n'y a pas d'équivalence entre elles. À présent, l'institution qui, au Portugal, a un rôle similaire au Centre des Jeunes Dirigeants d'entreprise, est l'Associação Nacional de Jovens Empresários. Les choix de ces institutions correspondent à la vision que l'on a des entreprises dans les sociétés qu'elles représentent. Ces exemples nous montrent que les dénominations varient d'une communauté à l'autre même quand on a l'impression d'utiliser les mêmes mots.

En outre, nommer n'est pas innocent, et la mondialisation nous montre que les langues en général et les langues spécialisées en particulier présentent des enjeux majeurs au niveau économique et politique et que la normalisation est un exercice de pouvoir. Et si, dans le cadre de l'Europe, il y a des différences culturelles importantes dans les vocabulaires spécialisés, seul un ethnocentrisme aveugle peut nous faire croire que les mots spécialisés sont compris de la même manière en Afrique, en Asie, en Amérique...

Quelques chercheurs sont là pour nous le rappeler. Même quand il s'agit de terminologues qui n'ont pas la même intervention que les didactologues et les enseignants, nous nous rendons compte que leur recherche évolue dans le sens d'une approche culturelle avec laquelle « la culture d'une communauté humaine donnée est au centre de la démarche » (Diki-Kidiri, 2000 : 6).

Puisque les langues présentent des enjeux considérables dans le cadre de la mondialisation, et que chaque communauté essaie de trouver la meilleure position possible dans la concurrence globale, l'enseignement des langues et des cultures, dans tous les domaines, occupe une place de plus en plus importante dans l'éducation et la formation des individus. Dans le cas spécifique de la gestion, nous observons que même les agents de la mondialisation qui croyaient à la haute performance des entreprises à n'importe quel endroit du globe, sont confrontés à des conflits culturels qui les obligent à repenser leur vision des choses. Le management interculturel est une réponse à ces difficultés dans la mesure où il « est une forme de management capable de connaître l'existence de cultures différentes, d'intégrer les valeurs sur lesquelles reposent ces cultures dans l'exercice des différentes fonctions d'entreprise et de combiner la prise en compte des spécificités culturelles avec les impératifs stratégiques globaux » (Dupriez et Solange, 2002 : 125). La culture est aujourd'hui au cœur de l'évolution et pour travailler ensemble il convient de le savoir car la méconnaissance est souvent la cause des conflits. Il est de plus en plus clair que saisir la dimension culturelle des mots qu'on utilise quand on travaille ensemble pour éclairer ce qui est semblable et ce qui est différent, ne peut que rendre plus efficace la communication et plus probable l'entente.

3. Lexiculturologie et éducation aux et par les langues-cultures

L'émergence de la DLC et de la lexiculturologie ou pragmatique lexiculturelle signale l'ouverture d'un champ de recherche dont les possibilités ne cessent d'augmenter. L'inséparabilité de la langue et de la culture, l'autonomisation par rapport aux disciplines qui se disputent l'influence sur l'enseignement-apprentissage, l'observation du terrain pour poser les bonnes questions et trouver les meilleures réponses aux problèmes réels, tout cela représente une rupture épistémologique très importante. Ces deux disciplines que Robert Galisson appelle *disciplines-gigognes*, la DLC englobante et la lexiculturologie englobée, ont donné naissance à beaucoup de recherches dont la nôtre n'est qu'une petite goutte d'eau.

Le concept de lexiculture qui, comme nous l'avons affirmé plus haut, voulait dire, en 1987, la culture véhiculée par les mots à charge culturelle partagée, a évoluée, et l'approche lexiculturelle est devenue lexiculturologie ou pragmatique lexiculturelle une manière de «relancer la culture par le lexique et le lexique par la culture» (Galisson, 1999 : 494). Dans un premier, temps une importance majeure a été accordée à la culture courante, plus difficile à saisir, pour inévitablement faire tomber par la suite le mur entre la culture partagée et la culture savante et rendre compte du continuum entre elles. Et nous ajouterions la culture

scientifique, technologique, professionnelle, inséparables de la vie de tous les jours non seulement des spécialistes mais, de plus en plus, d'une partie importante de la population. Elles ont toutes, à notre avis, un rôle important à jouer dans l'éducation des individus. Dans l'éducation aux langues-cultures, où l'éducation est le moyen et les langues-cultures le but à atteindre, et aussi dans l'éducation par les langues-cultures où celles-ci sont un moyen qui permet aux individus de comprendre la diversité dans le cadre d'une éducation qui les prépare pour vivre dans un monde complexe. L'éducation par les langues-cultures est un moyen considérable pour combattre le malaise, le trouble et le malheur qui sont bien évidents dans le monde qui est le nôtre. Face à la mondialisation des besoins inutiles des consommateurs et au pouvoir dissimulé derrière les technologies, à nous de construire une société où la connaissance chasse l'ignorance, et où le respect de l'autre est une valeur quotidiennement vécue. Dans le vertige qui est la vie des Européens que nous sommes, reste à savoir si nous écoutons la voix de ceux qui nous disent que « l'idée de l'Europe est reçue par les différentes nations comme une valeur de culture commune polyvalente; mais, en même temps, les particularismes nationaux respectifs prennent depuis peu un poids grandissant » (Berger, 1995 : 15). Marc Bosche n'hésite pas à affirmer que « des totalitarismes pourraient ressurgir, habillés de la modernité, là où on laisse l'identité dans l'oubli » (Bosche, M. 1992). L'éducation par les langues-cultures peut nous aider à désamorcer le piège.

Éducation est un mot glosé dans tous les discours qui tissent notre quotidien : discours politique, discours économique, discours social où les opinions des enseignants sont les moins écoutées. Un discours de bois qui tourne autour des intérêts et sert l'opportunisme. L'éducation est un terrain où toutes les disciplines veulent avoir leur participation et souvent leur mainmise. Elle est aujourd'hui l'objet d'un discours théorique valorisant mais ses acteurs sont dévalorisés. Rivalisée par les tout puissants medias, inondée d'information que l'on confond avec la connaissance, elle est soumise aux technologies et subordonnée à des listes d'objectifs et de compétences à atteindre perçus comme le summum de la rigueur et de la modernité. Or, « l'Homme qu'on éduque par objectifs, par compétences n'est pas celui de la Pensée, de la Liberté, ce n'est pas non plus le citoyen de la Déclaration Universelle. C'est l'Homme-machine, Golem naturel de la grande machinerie de l'éducation » (Bernardo, 2004 : 115)⁴.

Ce n'est pas de cette éducation dont nous parle Robert Galisson. En nous indiquant l'une des directions qu'il propose pour la recherche, la direction éco-humanistique, celle qui va vers un humanisme sans excès d'intellectualisme et d'ethnocentrisme et qui nous permet de préserver la planète où nous habitons, Galisson ouvre d'autres voies. Les directions pour la recherche qu'il propose vont toutes

dans le sens d'éviter, entre autres détresses, celle qu'il appelle la *robotisation* sociale (Galissou, 2009). Pour éclairer ses propos, Robert Galissou présente dans son œuvre plusieurs définitions d'éducation. Nous devons avouer que celle qui nous a le plus touchée et que nous partageons entièrement a été écrite il y a longtemps : « L'éducation est ainsi ce supplément d'âme, qui élargit l'éventail des possibles, qui permet de conjuguer le travail et le rêve, la peine et la joie, de dilater sa vie au contact d'autrui » (Galissou, 2002 : 13)⁵.

Dans les différentes étapes de la construction de la DLC, Didactologie des langues-cultures et lexiculturologie, Galissou ne cesse de montrer l'importance de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures pour l'éducation et la formation des individus, et la pertinence de cette discipline qui donne des réponses à la complexité des problèmes sans vouloir s'ériger en science qui rassemble des connaissances à valeur universelle. L'un des aspects qui, à notre avis, est profondément révélateur du changement de paradigme que Galissou préconise est le respect et la valorisation des enseignants qui, pendant des décennies, ont subi l'applicationnisme et sont vus comme des fonctionnaires, sans la reconnaissance mais avec la responsabilité d'éducateurs.

En observant ce qui se passe dans notre environnement proche ou lointain, nous avons tous la possibilité de choisir la manière d'y intervenir. Dans le cas de l'éducation, l'indifférence est dangereuse. Il faut savoir si nous nous sentons confortables face à la mésentente, au conflit, à la destruction. Ou si, au contraire, nous sommes disponibles pour faire un effort vers l'entente dans la diversité. L'éducation par les langues-cultures nous invite à accéder à la langue-culture d'autrui, à ce souffle de vie dont les mots sont porteurs, à d'autres manières de voir et de mieux nous comprendre nous-mêmes. La lexiculturologie nous invite à constater que les mots voyagent, changent, s'enrichissent, se propagent ou tombent dans l'oubli mais ne perdent jamais leur identité. À nous de voyager avec les mots !

Conclusion

Notre conclusion est là-bas, sur la ligne de l'horizon...

Il faut aller au-delà des préjugés et défendre nos idées tout en écoutant celles des autres, comme Robert Galissou le fait. Galissou nous laisse un héritage qui nourrit l'espoir mais ne nous permet pas d'oublier les risques qui nous menacent. *Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (contexte français)* (Galissou, 2009) sont en même temps le bilan d'un immense travail d'écoute, de réflexion, d'intervention, et la proposition d'un projet éducatif, un exemple de résistance dans les propos et

l'affirmation d'un dynamisme essentiel dans la construction d'une société diverse et avertie dans laquelle nous sommes invités à participer et à agir.

Si nous faisons partie de ceux dont les convictions se croisent avec celles de Galisson, le meilleur hommage à lui rendre est de persévérer, de poursuivre son rêve qui est aussi le nôtre. C'est de partager les dimensions constitutives de la Didactologie des langues-cultures, dont la dimension lexiculturologique, axée sur la puissance des mots, et de continuer la recherche dans les différentes directions qu'il nous propose et dans celles qui sont encore à découvrir.

Utopie ? Sans doute ! Mais il faut parier sur l'avenir. Nous ne savons pas renoncer. Voudrions-nous vivre dans un monde confiné aux bornes et aux dangers de la réalité actuelle ?

Bibliographie

- Berger, R. et al. 1995. *Bâtir le management européen*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Bernardo, L. 2004. Moscas e çaça-moscas : questões de filosofia da educação. In: *Discursos cruzados*. Lisbonne: Plátano Editora, p. 80-131.
- Celotti, N. et Musacchio M.T. 2004. « Un regard diachronique en didactique des langues de spécialité ». *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n° 135, p. 263-270.
- Diki-Kidiri, M. 2000. « Avant-propos ». *Terminologies nouvelles*, n° 21, p. 5-6.
- Dupriez, P., Solange S. 2002. *La résistance culturelle. Fondements, applications et implications du management interculturel*. Bruxelles : De Boeck.
- Galisson, R. 1983. *Des mots pour communiquer*. Paris : CLE international.
- Galisson, R. 1987. « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. ». *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n°67, p. 119-140.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Galisson, R. 1995. « Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme... ». *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n° 97, p. 5-14.
- Galisson, R. 1997. « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? » *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, p. 73-92.
- Galisson, R. 1999. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n°116, p. 477-496.
- Galisson, R. 2002. « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n° 128, p.497-510.
- Galisson, R. 2004. « Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation. Au nom du père : la disciplinarité ». *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n° 134, p. 137-150.
- Galisson, R. 2009. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (contexte français) ». *ELA, Études de linguistique appliquée*, n° 155, p. 271-357.
- Galisson, R. et Lerat, P. 1987. « Présentation ». *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n° 67, p. 5.
- Ladmiral, J. R., 1983. « Stratégie pour une didactique du décodage des textes théoriques de langue allemande ». *ELA, Études de linguistique appliquée*, n° 51, p. 60-77.
- Morin, E. 1991. *La méthode 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Seuil.

Moura dos Reis, M. H. 2003. Cadre, quadro et manager, ou comment les mots voyagent dans l'espace et le temps. In : *Mots et lexiculture*. Paris : Honoré Champion, p.123-154.

Moura dos Reis, M. H. 2004. De la genèse d'une recherche sur la dimension culturelle des discours spécialisés. In : *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere*. Cassino : Università degli studi di Cassino, pp. 159-175.

Moura dos Reis, M. H. 2007. « Rencontres interculturelles entre les *empresários* portugais et les créateurs, entrepreneurs et chefs d'entreprise français ». *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n°146, p. 229-240.

Pestre, D. 1990. La science, du texte au contexte. In : *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris : Hachette, p. 30-34.

Petroff, A. 1990. La question du sens dans les discours des communautés techno-linguistiques. In : *La quadrature du sens*. Paris : Puf, p. 181-198.

Notes

1. Moura dos Reis, M. H. 1999. *La dimension culturelle des discours spécialisés : le cas de la gestion-entreprise*. Thèse pour le Doctorat Nouveau Régime, sous la direction de Robert Galisson, Université de la Sorbonne Nouvelle.

2. Pour plus de détails en ce qui concerne la constitution et l'analyse du corpus voir : Moura dos Reis, M.H. 2004. De la genèse d'une recherche sur la dimension culturelle des discours spécialisés. In : *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere*. Cassino : Università degli studi di Cassino, p. 159-175.

3. Revue *Personnel* n° 566, janvier 2016. Paris : Association National des DRH.

4. Traduction de: « O Homem educável por objetivos ou por competências não é certamente o Homem do Pensamento ou o da Liberdade (...) nem mesmo o Cidadão da Declaração Universal, mas o Homem máquina, Golem natural do grande mecanismo educacional. »

5. La page indiquée correspond à la publication du texte dans l'Ateneo, n° 23, en 2002. Université de Turin.

Synergies Portugal n° 4 / 2016



Essai
de synthèse





ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Avec Robert Galisson, remonter le cours du temps

Jacques Cortès

Fondateur et Président du GERFLINT, France

*L'avenir dont personne ne sait où il se trouve,
est, selon la formule d'Homère, « sur les genoux des dieux'
Jean d'Ormesson, (2010)*

J'ai déjà publié quelques articles sur Robert Galisson (désormais RG²), mais, bien que relativement copieux, ils n'ont épuisé ni l'histoire de ce personnage atypique, ni la richesse de son enseignement, ni surtout la légitimité des combats qu'il a menés et qu'il nous faut résolument poursuivre. Si l'on analyse - même avec la plus grande indulgence - la situation actuelle de la Didactologie/ Didactique des langues-cultures (désormais D/DLC) en tant que discipline universitaire à part entière (et non entièrement à part), on se rend assez vite compte, en effet, qu'un retour à bien des sources galissoniennes, sous réserve d'éviter l'oraison (ce qu'il n'apprécierait certainement pas), et le syncrétisme luxuriant de quelques néo-progressistes convaincus (ce qu'il détesterait) est une entreprise de reconstruction de notre domaine (au sens clinique du terme) tout à fait souhaitable pour nous éviter, non pas un désastre socio-didactique (la D/DLC a des fondements trop solides pour s'effondrer aux premières foudres de toutes les modes nouvelles qu'on tente de lui imposer depuis une soixantaine d'années), mais la naïveté d'engagements contemporains³ se voulant certainement généreux, ouverts et audacieux dans leur principe, mais dont la xénité⁴ croissante et sans doute même de plus en plus imprudente, risque d'affaiblir considérablement bien des valeurs faisant partie de l'héritage francophone. Dans les lignes qui suivent, je vais donc d'abord évoquer ce que je sais de la personnalité d'un grand didacticien de notre temps ; ensuite je philosopherai un peu avec lui sur son parcours de professeur que je crois exemplaire de ce que doit être notre métier d'enseignant-chercheur (où les deux composantes de ce mot-valise sont dans un rapport complémentaire de stricte égalité) ; et enfin je me risquerai à polémiquer, en m'appuyant sur ce que je suppose être sa pensée profonde, avec lui-même d'abord, en toute sympathie, mais surtout avec certains boutefeux actuels de la morale moralinoïde⁵, pour tenter de montrer qu'il est

périlleux de confondre vitesse et précipitation, ce que l'on fait en minorant - dans l'espoir délirant d'être en pôle-position cérébrale, spirituelle et humaniste à la fois - les valeurs atemporelles de la francité.

RG, une identité remarquable

En mathématiques, on appelle identités remarquables certaines formules magiques qui servent à accélérer les calculs

Il y a juste quinze ans, dans le numéro 123-124 des ELA en hommage à RG et coordonné par Christian Puren, j'évoquais, bien entendu avec tendresse et humour, la surprise qui avait été la mienne en découvrant la statue du Christ rédempteur du Corcovado dominant la baie de Rio où j'effectuais une mission à l'invitation de mon cher disciple Serge Borg. Il m'a semblé, en effet (hallucination pure !), que les deux sculpteurs, Landowski et Da Silva, avaient travaillé à partir d'une photo de RG. Qu'on ne me soupçonne surtout pas d'une quelconque volonté métaphorique ou métaphysique de sacraliser mon ami. Si j'en parle encore aujourd'hui de cette façon, c'est tout simplement pour commencer par un sourire, ingrédient nécessaire pour rendre les rapports humains supportables et enrichissants, même lorsqu'ils n'ont pas vocation à être entièrement consensuels⁶. Ce sera le cas.

Pour en revenir à ma surprise du Corcovado, au-delà d'une quelconque considération mystique, c'est un fait que la présence physique de RG, sa taille, sa silhouette longiligne, sa grande cape à mi-chemin entre mousquetaire et clergyman, sa gestuelle discrètement dramaturgique, sa majesté naturelle, son visage émacié plus souvent posé et réfléchi que rieur (en dépit d'un sens de l'humour redoutable), sa manière doucement « ecclésiastique » de s'exprimer (là, je me répète un peu, c'est vrai, mais c'est la force du ressenti), sa longue chevelure, sa noblesse, sa politesse, son courage, sa franche combativité et sa courtoisie infinie enfin... tout cela conduisait ses interlocuteurs (ce fut mon cas) à éprouver sa présence médiatique comme celle d'un être habité par une force intérieure, une sorte d'apostolat, de dévouement, d'abnégation, de position de champion au service d'une cause hiératique. Simples impressions sur lesquelles, d'évidence, je ne souhaite dire rien d'autre que ceci : dès l'abord on sentait que RG était investi dans la défense d'un certain nombre de valeurs fondées sur trois certitudes (au moins) très profondes : la première, c'est qu'on ne s'engage pas à l'emporte-pièce dans ce noble et difficile métier d'artisan qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture qui mérite indiscutablement d'être inscrit dans un espace disciplinaire cohérent donc sans ambiguïté ; la seconde, c'est qu'on ne doit donc pas prendre à la légère la formation actualisée de ceux qu'on a la responsabilité mais aussi la vocation de

conduire à un succès dont dépendra peut-être toute leur vie ; la troisième, enfin, c'est qu'une action formatrice doit viser à s'adapter aux besoins et possibilités de l'apprenant dans tous les domaines (matière à maîtriser, méthodologie, éthique et donc finalité) mais nullement de soumettre ce dernier à un programme tellement complexe, ambitieux et utopique qu'il ne peut déboucher que sur l'échec et le découragement⁷. Ce que je veux donc souligner par-là, c'est que RG m'apparaissait symboliquement, et m'apparaît toujours, comme une exception picaresque dans notre monde universitaire fragmenté en camarillas ardentes⁸ soudées par des préoccupations essentiellement (pas toujours, bien sûr, mais souvent) carriéristes, et solidarisées dans plus de guerres microcholines (sous « haute » influence nationale et internationale) que d'engagements aussi désintéressés et nobles que l'ont été ceux de notre impressionnant collègue maintenant à la retraite depuis une quinzaine d'années.

On ne parle pas assez, et parfois même pas du tout, de l'impact somatique des personnages qui ont exercé une influence quelconque sur notre vie intellectuelle. Il me semble qu'on ne peut dissocier, sans perdre quelque chose d'essentiel, la physiognomonie⁹ et la physionomie du « Professeur Galisson », car, d'évidence, toutes deux réunies font système, procédant d'un choix nullement fortuit que je résumerai en une simple affirmation (dont j'assume toute la responsabilité) : bien que d'un classicisme évolutif sourcilleux dans ses engagements professionnels, donc désireux de défendre avec constance, mais sans jamais nier leurs nécessaires métamorphoses, les valeurs nationales traditionnelles, il tenait à marquer aussi sa volonté d'indépendance à l'égard, notamment, des usages vestimentaires en affichant une indiscutable originalité dans l'univers de la mode-spectacle universitaire partagée, on le sait, de façon assez égale entre, d'un côté, le « costume/cravate » (dont j'avoue que je faisais partie) ; et de l'autre, le « blue-jean/col roulé » de l'universitaire progressiste, soucieux, nonobstant un positionnement social relativement confortable, de faire humble, peuple et décontracté, donc, à la limite, « anar-libertaire ». Le discours vestimentaire de RG, c'est un fait, était donc très éloquemment distinct des deux précédents. Il y avait chez lui, à la fois la volonté de ne pas être confondu avec le modèle « bobo » qu'il tolérait pour les autres sans le vouloir pour lui ; mais celle aussi, très ferme, de ne pas tomber dans la messéance prosaïque et la vulgarité du « baba-cool ». Comme on le voit, on rencontre toujours chez lui une sympathique et plaisante exigence de marquer sa différence, même dans les détails.

RG Lexicologue

*Tout langage technique ne développe pas un langage banalisé,
mais tout langage banalisé dérive nécessairement d'un langage technique*

Robert Galisson, La banalisation lexicale, p.13

Disciple de Bernard Quemada, RG inaugure sa carrière scientifique en lexicologie, la DLC en étant une manifestation majeure. Une langue - n'importe laquelle - ce sont d'abord des mots, mais il ne suffit pas de les inventorier formellement et d'en dresser des listes arithmétiques fondées sur leur fréquence d'apparition. Cette critique à peine voilée du Français Fondamental (FF) est une caractéristique à noter dès le départ. RG prend toujours ses distances par rapport à ses devanciers et n'entend travailler que sur ses propres pistes. Nous verrons, tout au long de la progression des analyses qui vont suivre, qu'il envisage la lexicologie, et, avec elle, toute la question de l'enseignement/apprentissage de la langue française (puis des langues de façon plus générale), sur des bases toujours originales et même parfois très conflictuelles avec les positions de ses contemporains qu'il n'hésite pas à affronter avec une fougue mordante.

a. Les mots du foot-Ball et la banalisation lexicale (1976)

Si l'on passe de l'image personnelle de RG aux réalités des discours qu'il a tenus tout au long de sa carrière, en commençant arbitrairement par le mois de mai 1976 où il soutient sa thèse de doctorat d'état¹⁰, on constate sans surprise que, dès son entrée dans le système universitaire, il se montre désireux, non pas simplement d'exposer des découvertes mais surtout de peser, de juger, de sortir des tabous « à tous les niveaux ». Je ne connais pas la totalité de la thèse d'état rassemblant trois tomes sous le titre générique : *Essais méthodologiques pour l'étude des vocabulaires* (1228 p.) mais j'ai entre les mains - offerte par lui - l'une des trois parties, intitulée *Recherches de lexicologie descriptive : la banalisation lexicale*¹¹ (432 p.) qui, quoique se présentant comme une simple *contribution aux recherches sur les langues techniques*, apparaît clairement comme un acte exploratoire où il lui semble nécessaire de mettre de l'ordre et surtout de la clarté. L'objet qu'il va étudier, c'est le vocabulaire du football dans la presse sportive, domaine donc très technique où le langage tenu par les millions d'individus qui s'y intéressent, est régulièrement banalisé, au point que « les informations seraient largement inaccessibles aux amateurs « si elles étaient formulées dans le langage spécialisé des techniciens du football¹² ». C'est ce passage éminemment culturel de la norme technique à l'usage réel qui fait l'objet de son imperturbable et longanime recherche, et c'est déjà à partir des mots courants - ceux de Madame

ou Monsieur *Tout-le-monde* - qu'il se positionne en lexicologue certainement, mais aussi en philosophe et déjà en didacticien avec la volonté de ne pas méconnaître « le point de vue des utilisateurs » de base que ne sauraient négliger les journalistes eux-mêmes puisqu'ils sont, par excellence, des utilisateurs travaillant avec (et pour) ce public-là. Son impressionnant ouvrage se termine donc par un vœu qui ne surprendra personne : « puisse cette étude - écrit-il - *donner lieu à des extrapolations utiles aux pédagogues, aux vulgarisateurs, et ouvrir la voie à des travaux plus ambitieux dans le domaine très peu exploré de la banalisation* » (c'est moi qui souligne ce concept majeur de son œuvre). Retenons que le pédagogue, dans son esprit, c'est le vulgarisateur au sens noble du terme, celui, donc, qui popularise, démocratise, propage, répand et universalise. Si l'on veut bien se souvenir que RG, avant de parvenir au sommet des études universitaires, a été instituteur puis professeur dans l'enseignement technique, on perçoit en lui cette fibre profonde de « hussard noir de la République » exceptionnellement soucieux de former, de faire comprendre, de tendre la main, de porter secours, de mettre à la portée de l'élève les connaissances dont il a besoin pour s'élever et, si nécessaire, se reconstruire.

Mais n'abandonnons pas trop vite le domaine lexical car c'est un fait que nous y sommes au cœur de l'immense univers scientifique de RG. Si l'on consulte la longue liste de ses publications entre 1965 et 2001, et sans entrer dans le détail extrêmement divers des sujets traités (nous y reviendrons, toutefois), on peut déjà noter que plus de 60 de ces dernières (qu'il s'agisse d'ouvrages personnels ou en collaboration et d'articles) sont consacrées à l'étude des mots¹³. RG est d'abord et avant tout un lexicologue de haute conscience pédagogique qui ne s'est pas contenté de définir des vocables, de les classer, de remonter aussi haut que possible dans leur histoire, de les comparer, donc d'être un observateur de l'évolution de la langue en collectionnant des signes et des manières de dire. Je crois pouvoir faire l'hypothèse tout à fait plausible qu'il apprécierait la boutade suivante d'Anatole France, que cite Alain Rey, super lexicologue lui aussi et homme d'humour et de simplicité : « *De toutes les écoles que j'ai fréquentées, c'est l'école buissonnière qui m'a paru la meilleure et dont j'ai le mieux profité* ». Ce parti-pris d' « aventure scientifique » que je prête à RG - qu'infirmes d'évidence une pyramidale somme de travail - c'est un peu comme *le parti-pris des choses* de Francis Ponge : une tentative de voir et de faire voir poétiquement ce que Ponge appelait, en fusionnant les mots *objet* et *jeu*, un *objeu*, c'est-à-dire quelque chose qui relève autant de « l'esprit (culture savante), que du corps (culture courante) », donc procédant d'une volonté claire de « placer le vocabulaire au centre du dispositif d'apprentissage des langues et des cultures à l'école, mais également au cœur du processus d'éducation de l'homme en devenir¹⁴».

b. Le Dictionnaire de Didactique des Langues, (DDL) 1976 (en co-direction avec Daniel Coste), 613 p.

Il y a donc eu chez RG, et tout au long de sa carrière, une volonté tenace de donner un statut universitaire solide et indiscutable à la Didactique des Langues et ce n'est donc pas un hasard si je place en deuxième position ce dictionnaire sur lequel, toutefois, je ne m'étendrai pas outre-mesure puisque Clara Ferrão Tavares, ici même, a choisi d'interroger à son propos le co-auteur, Daniel Coste, qui a des observations certainement plus pertinentes à présenter sur cet ouvrage que les miennes. Observons d'abord la date de parution, 1976, qui est exactement celle de la soutenance de la thèse de 1228 pages évoquée *supra*. Mais notons de surcroît, en ce qui concerne Daniel Coste, que 1976 est également la date de parution d'un autre gros ouvrage que mon collègue du Crédif a dirigé, de 663 pages celui-là, *Un Niveau-Seuil*, sous l'égide du *Conseil de l'Europe*. Simplement à titre purement anecdotique, constatons donc que nos deux coordinateurs du DDL gravitent à un niveau d'engagement qui n'est pas exactement celui du *vulgum pecus*. Ce sont de véritables bourreaux de travail, qualité personnelle méritant d'être soulignée en raison des conséquences multiples qu'elle a engendrées. On peut dire qu'en grande partie l'espace de la Didactique des langues a été très largement influencé par ces deux chevaliers souvent (donc pas toujours) d'accord sur une multitude de points¹⁵ avec lesquels je me suis permis, et me permets encore, d'avoir des positions personnelles où la dialogique a tenu, continue et continuera de tenir une part solide.

Ce DDL a été précédé de plusieurs autres dictionnaires ayant des ambitions voisines puisque tous se positionnent dans le vaste espace de la linguistique alors triomphante. Le plus ancien remonte à 1941 avec le *Lexique de la terminologie linguistique* de Jules Marouzeau. Je le mentionne avec tendresse et reconnaissance (quoique très ancien) car il est indiscutable que, pour les gens de ma génération, il a été pendant longtemps un des rares instruments disponibles. Mais la liste des dictionnaires plus proches du DDL, est assez abondante. J'en mentionnerai simplement 4 qui se présentent dans un espace de temps tellement serré qu'ils procèdent tous d'une volonté évidente d'occuper un champ fertile à conquérir (pour des raisons d'intérêt dont la noblesse est incertaine) dans la mesure où les méthodologies, dans ces années 70 très querelleuses, inspiraient la plupart des sciences humaines et sociales :

- 1969, *Linguistique, Guide alphabétique* sous la direction d'André Martinet (co-directeur de mes thèses de 3^{ème} cycle et d'état), Denoël Gonthier, Coll. Médiations 490 p;
- 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* d'Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, Seuil, 450 p.;

- 1973, *Dictionnaire de Linguistique*, sous la direction de Jean Dubois, avec la participation de mes collègues de l'Université de Rouen, Jean-Baptiste et Christiane Marcellesi et le regretté Louis Guespin, Larousse, 516 p.;
- 1974 : *Dictionnaire de la Linguistique*, sous la direction de Georges Mounin (qui fut membre de mon jury de thèse d'état puis, au fil des années, un Ami très cher) 340 p.

Bien entendu, chacun de ces ouvrages entend avoir son identité propre et y parvient très bien, même si nombre des vedettes choisies sont souvent les mêmes. Ce qu'on remarque d'emblée, c'est que le *DDL* exclut le mot *linguistique* et même le syntagme *sciences du langage*. Il est donc le seul à se réclamer uniment de la *didactique des langues*, donc à évoquer un domaine qu'on souhaite sans doute ne plus confondre avec le seul FLE des années 60, puisqu'il s'agit maintenant d'une didactique conceptuelle concernant globalement toutes les langues. Dès lors, distance est également prise méthodologiquement avec la linguistique appliquée, même si Galisson, rédacteur en chef de la revue les ELA (*Etudes de Linguistique appliquée*) est évidemment un peu gêné aux entournures¹⁶, avouant avec Daniel Coste que, pour le titre du dictionnaire, ils ont d'abord pensé à *Dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues* mais qu'en définitive - raison ou prétexte - la longueur d'un tel titre les rebutant, ils n'ont gardé que le mot *dictionnaire* complété par « *de didactique des langues* », ce qui marque plus certainement la volonté de ne pas se laisser une fois de plus enfermer dans l'immobilisme universitaire d'une discipline linguistique omnipotente, s'estimant donc capable de tout coiffer tout en ignorant noblement les rapports entre théorie et pratique au niveau élémentaire de la pédagogie. Sur son contenu, le dictionnaire se montre donc toujours fidèle à la diversité des concepts issus de la linguistique, de la psychologie, de la sociolinguistique... mais sans se borner à être, comme n'importe quel autre de ses contemporains, « un outil commode » de référence externe. Il offre, en effet, beaucoup plus que cela en devenant presque « une machine de guerre » (sic.) capable de rendre compte « *d'un domaine où pratique et théorie s'interpénètrent, se complètent et parfois se contredisent* ». En bref, il a l'ambition explicite « *de délimiter (l'espace d') une discipline nouvelle et originale*¹⁷ ». Remarquons en passant (mais nous y reviendrons) que le *DDL* entend donc concerner non pas le seul FLE mais aussi le FLM, le FLS et les langues en général, car tous, en dépit de leurs différences, relèvent de principes dont il convient de faire la synthèse pour fonder à terme une méthodologie générale de l'enseignement des langues et des cultures susceptible d'être contextualisée à différents niveaux de cohérence. La langue française n'est donc l'objet d'aucun ostracisme mais il convient de noter que la recherche didactique

devient plus ouverte, respectueuse et intelligente dans la mesure où tolérance, humanisme et respect d'autrui commencent désormais à être convoqués au débat.

c. Lexicologie et enseignement des langues, Hachette, Coll. F, 1979, 215 p. (un concept neuf : le « Thème de prédilection¹⁸ »).

Ce nouvel ouvrage de 216 pages fait immédiatement suite, mais pour RG seulement, au DDL. En fait, disons même qu'il a été conçu en parallèle avec le dictionnaire puisque deux des articles majeurs, le b) et le c) sont développés en 59 pages (p.12 à 38 pour b. et de 38 à 71 pour c.) sous le même titre: « Thèmes de prédilection et vocabulaires thématiques à charge *incentive* ». Or il se trouve que ce titre et même le texte qui l'accompagne, ont fait l'objet, au mois de mai 1974 (et non de juin comme le dit RG) d'une communication publiée dans les *Actes du troisième colloque international SGAV pour l'enseignement des langues*, Crédif/Didier, 1976, p. 107 à 131.

Si je rappelle ces données purement factuelles, c'est pour bien souligner l'importance des problèmes pratiquement moraux qu'a pu éprouver RG en travaillant avec Daniel Coste (à l'époque directeur par intérim d'un CREDIF (dont j'étais moi-même l'adjoint) sur un objet, le DDL, pour lequel, théoriquement (mais uniquement à cet égard), il ne pouvait pas avoir exactement les mêmes positions scientifiques que son coauteur apparaissant il est vrai en deuxième position sur la couverture. Dans cet article et dans ce livre, en effet, qu'est-ce que RG remet en cause ? Tout simplement les méthodologies utilisant des **lexicologies sélectives** (donc préalablement établies) pour élaborer des manuels. Ce fut le cas avec les méthodes traditionnelles mais aussi avec les Méthodes audio-visuelles (MAV) des années 60, où la sélection du vocabulaire se faisait en puisant dans les listes du **Français Fondamental** (FF), tant *de fréquence* que *de disponibilité*. On se fondait donc sur des classements de mots qui, en fin de compte, étaient souvent très éloignés des registres de discours correspondant aux véritables besoins socio-lexicologiques des apprenants en situation réelle de communication. Fait d'autant plus dommageable que les années 70 ont été vouées, on le sait, à l'**approche communicative** considérée à l'époque comme l'indépassable avancée moderniste de la DDL. Sans entrer dans le détail des propositions de RG, bornons-nous à faire le constat qu'il envisage, avec son brio lexical habituel, tout un programme fondé sur 4 mots : thème, thématique, prédilection et incitatif.

- Les deux premiers signifient qu'il faut d'abord prendre en considération les sujets ou **thèmes** susceptibles d'intéresser les apprenants, de les **thématiser**, donc de les inscrire dans leur expérience, et de préférence dans leur sens actuel mais en respectant l'évolution des idées qu'ils véhiculent ;

- Le second désigne le rapport entretenu par le sujet apprenant avec ce qu'on se propose de lui enseigner. Le mot **prédilection** est donc en corrélation avec le goût, le penchant, la préférence de l'apprenant, toutes considérations qui sont d'évidence motivantes pour l'apprentissage
- Le dernier, **incentive**, accentue son substantif support, **charge**. Emprunté au langage commercial anglais, l'adjectif **incentif** souligne tout simplement la nécessité d'encourager, de stimuler, d'inciter l'apprenant à mobiliser toute son énergie, toute son imagination et toute sa concentration sur son apprentissage, et, le meilleur moyen d'y parvenir est de le faire travailler sur des mots et des textes susceptibles de stimuler son énergie.

Rien là que de très naturel pourrait-on dire. La didactique de RG m'a toujours paru évidente de logique et d'inspiration, et je suis donc parfaitement d'accord avec lui pour saluer toutes ses propositions. Cela dit, il est probable que RG, et cela sans diminuer en rien son originalité, n'a été que le porteur éclairé d'idées qui étaient un peu dans l'air depuis la fin des années 60. Je ne suis donc pas sûr que les excellents principes rassemblés dans *Lexicologie et enseignement des langues* soient réellement en contradiction avec les idées SGAV de la même époque, telles que mises en œuvre par une infinité de praticiens parfaitement aguerris à l'évolution des méthodes. Les conflits - et il y en a eu de nombreux et importants, ont donc moins été la conséquence de différences de principes que l'illustration d'un goût culturel français très prononcé pour la polémique, même si nous sommes parfaitement conscient qu'une telle idée relève d'un stéréotype appelant nuance et modération. Nous y reviendrons car il est évident que si la lexicologie à orientation didactologique, didactique et pédagogique, a été le champ d'intervention majeur de RG, le sens historique profond de tous ses travaux est nourri de polémiques d'autant plus intéressantes qu'elles ont fonctionné sur le mode dialogique¹⁹ appelant, exigeant même la confrontation constante d'idées qui ne sont l'apanage de personne.

d. Dictionnaire des noms de marques courants, essai de lexiculture ordinaire, Didier Erudition, 1998, 341 p. (en collaboration avec Jean-Claude André) et sous l'égide du CNRS, Institut National de la Langue Française, Université de la Sorbonne nouvelle.

Nous faisons maintenant un bond en avant d'une vingtaine d'années pour découvrir cet ouvrage situé presque au terminus de la carrière de RG. Plus qu'un dictionnaire, nous allons le voir, c'est un véritable essai philosophico-social définissant une fois de plus - sur un espace extrêmement original et audacieux - la politique lexiculturelle qui est au cœur de tous ses travaux. Je parle d'originalité et d'audace parce que, comme pour le football, RG choisit de travailler sur des données liées à notre

vie, les noms de marques, qu'il envisage sous la forme la plus immédiate puisqu'ils sont « courants » et dans une vision lexiculturelle sans prétention scientiste qu'il définit lui-même comme « ordinaire ». Encore un parti-pris de type pongien dans cette volonté de traiter « la culture en dépôt dans les mots » (définition exacte de la lexiculture) qui envahissent littéralement les médias, et qui dès lors ne sont pas « *un épiphénomène quelconque, mais un fait culturel de première importance, révélateur du fonctionnement de notre société* ²⁰ ». Audace, donc, car RG est parfaitement conscient du fait qu'on lui objectera (réflexe normal mais trop hâtif de rejet) « *qu'un dictionnaire de noms de sociétés et de services sera vite périmé. Le fait que ces noms soient liés aux fluctuations du marché, à la concurrence sévère que se livrent les firmes, les rend (en effet) très instables* ». Mais il ajoute avec humour : « Quoi qu'il en soit, la caducité « congénitale » des mots n'a jamais empêché les dictionnaristes de faire leur travail » et il précise : « *D'ailleurs, on aura compris que mon propos n'est pas de tenir à jour un répertoire de noms de marques, mais de faire prendre conscience aux enseignants de la malléabilité de la langue et de sa porosité à toutes formes de culture, et ce au travers d'un « phénomène » très circonscrit*²¹ ».

L'accueil réservé à ce dictionnaire n'est pas facile à déterminer, et ce constat constitue, pour ce qui me concerne, une raison profonde d'en admirer le projet. Je pense que notre « petit monde » n'a pas bien compris l'importance de l'énorme programme visé. Une enquête prenant la forme d'une approche interculturelle a cependant été réalisée en 2001 par Mania Tsiatsi de l'Université Aristote de Thessalonique²². Parmi une infinité d'observations diverses, toutes intéressantes, notre collègue signale que certaines marques (relativement rares il est vrai) n'ont été reconnues par personne (aussi bien Français que Grecs) ; en revanche, d'autres ont été reconnues par tout l'échantillon consulté et quelques centaines plus ou moins bien connues ont fait l'objet d'interprétations non obligatoirement fausses dans leur principe mais un peu « dures » dans la formulation. Par exemple, identifier MAC DONALD avec la « mal bouffe » ou avec « une calamité » est un exemple de réaction lexiculturelle fort intéressante. Dire qu'EMAIL DIAMANT est « un dentifrice pour blanchir les dents », c'est faire une « pub » qui pourrait certainement convenir à d'autres marques même si l'interprétation n'est pas tout à fait fautive. Mais toujours dans l'exploration des marques, on constate qu'une Française pourtant mariée à un informaticien, ignore absolument I.B.M. et XEROX ; que deux femmes également françaises ignorent CHRISTIAN DIOR ; qu'une autre confond le DOM PERIGNON avec un vin ; une autre encore sait que le LOUVRE est un magasin, mais ignore qu'il y a un Musée du même nom, et enfin que tout le monde (ou presque) confond fréquemment un réfrigérateur avec un FRIGIDAIRE. Ce qui ressort

de tout cela, c'est que ce DNMC, avec toutes les bévues, méprises, étourderies, quiproquos, bourdes, blagues, gaffes qu'il permet de repérer dans la lexiculture de chacun ; mais aussi, avec toutes les connivences, complicités, collusions et ententes plus ou moins secrètes (car souvent idéologiques) qu'il fait remonter à la surface, presque toujours à l'insu des locuteurs, est de toute évidence un formidable outil au service de la formation à la langue-culture française. Les deux auteurs ont mis la main sur un véritable trésor didactologique. Nous ne pouvons donc que souscrire à la validité d'un projet ainsi précisé : « le DNMC s'adresse en priorité, à des publics étrangers désireux d'accéder à une forme médiatique de culture ordinaire, largement partagée par les natifs ²³ ». Ce qui fait la difficulté de l'apprentissage d'une langue-culture, on le trouve, en effet, par excellence dans la lexiculture. Le DNMC convoque la D/DLC sur ce terrain immense en se focalisant sur la langue *courante* et *ordinaire* qui est - là je me répète volontairement - une initiation à la vie. Véritable somme de travail, on ne peut regretter qu'une chose : il a été et reste encore assez méconnu.

CODA

Il serait possible de poursuivre cette longue exploration de l'activité dictionnaire de RG en citant les nombreux articles qu'il a consacrés aux mots. Pour rester assez proche des travaux que nous venons d'analyser, rappelons simplement le n° 116 des ELA publié en octobre-décembre 1999, coordonné par RG et Jean Pruvost, et qui s'intitule précisément, *Vocabulaires et dictionnaires en FLM et en FLE*. La bibliographie, p. 495-496 donne une information à peu près exhaustive des travaux puisqu'elle a été établie par RG lui-même.

RG explique notamment que la Didactique des langues-cultures (DLC) et la Pragmatique lexiculturelle (PL) ont émergé à la même époque dans la première moitié des années 80, et il précise ainsi les objectifs pédagogiques et stratégiques de la PL : « *Comme on entre dans la culture par l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie, la sémiologie, l'histoire, la géographie, la philosophie, etc..., l'ambition pédagogique est ici d'entrer dans la culture par les mots, afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement, en vertu de leur consubstantialité naturelle. Pourquoi les mots ? Parce qu'ils constituent -dit-il- mon domaine d'investigation originel et un passage obligé de toute réflexion sur le monde* » (p.479). Les 4 gros ouvrages qui ont fait l'objet de ma sélection permettent de comprendre l'importance, donc la profondeur et l'étendue d'un projet didactique et pragmatique sans précédent et même, pour l'instant, sans rival dans le champ disciplinaire que RG est parvenu à dégager avec rigueur mais aussi humour, poésie et méthode.

RG Polémiste

« *Je ne demande pas à être approuvé, mais à être examiné,
et si l'on me condamne, qu'on m'éclaire* »

Charles Nodier, thèse de doctorat citée par RG dans
Polémique en Didactique : du renouveau en question, Clé International, 1980, p.8

De la guerre : pistes principales

Mais on resterait bien en-deçà de l'œuvre de RG si l'on passait sous silence son activité polémique car il a constamment bataillé contre de multiples adversaires dont je propose le petit inventaire suivant sans nullement le considérer comme exhaustif :

- en tant qu'ancien et fidèle du BELC, RG a un peu caricaturé le CREDIF en oubliant les sources référentielles exactes du SGAV dans l'espace et le temps ;
- le « Français Fonctionnel » (ff) ne l'a pas vraiment conquis et il n'y a adhéré qu'avec quelques réserves non négligeables, notamment par Henri Besse interposé qui, lui-même, n'était pas vraiment un fanatique de la chose ;
- La linguistique et les linguistes, chargés d'autant de vertus historiques pour la première, que de Césarisme arrogant pour les seconds, ont été pour lui des cibles d'une importance évidemment capitale, et l'on verra qu'il n'a jamais pardonné à nos collègues, au-delà de bien des péchés véniels, la razzia à laquelle ils se sont livrés avec un appétit d'ogre, à partir des années 80 (suite à la Commission Auba) sur la quasi-totalité des postes devant normalement revenir aux spécialistes de la D/DLC. J'ai vécu cela, dans la plus totale impuissance, à l'Université de Rouen où se termina ma longue carrière en 2004. On peut considérer que la base de sa théorie de l'éthique prend sa source (et sa virulence légitime) dans le brigandage des postes qui devaient naturellement revenir à notre domaine.

Comme RG, en plus des ELA, dirigeait chez CLE International, la collection *Didactique des Langues Etrangères*, il avait toute latitude pour définir ou faire définir ses choix scientifiques, politiques et éthiques dans des ouvrages de grande diffusion. C'est ainsi qu'en 1980 il fit paraître trois livres particulièrement percutants :

- d'abord *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères ; du structuralisme au fonctionnalisme* dont il assura personnellement la direction ;

- ensuite, *Polémique en didactique : du nouveau en question* - dont il confia très habilement la codirection à un authentique Baron du Crédif, Henri Besse, qui posa effectivement, non pas une mais une multitude de questions pertinentes, RG restant en position stratégique d'observateur ;
- enfin *Lignes de force du nouveau actuel en DLE : remembrement de la pensée méthodologique* pour lequel il fit appel à une équipe de chercheurs d'une indiscutable compétence, classés dans l'ordre alphabétique des patronymes (afin d'écarter toute idée de leadership) : Elisabeth Bautier, Daniel Coste, Robert Galisson, Jean Hébrard, Denis Lehmann, Louis Porcher, Eddy Roulet. On verra que ce dernier ouvrage n'est en rien la synthèse permettant le remembrement de la pensée méthodologique, mais bien le point de départ de tous les conflits possibles.

En dépit du titre boutefeux de ce paragraphe, inutile de lire Clausewitz pour comprendre que cette trilogie est l'expression d'une vraie guerre puisqu'il s'agit, stratégiquement, d'une frappe en trois coups successifs à court terme dont la finalité peut se traduire en 3 visées :

- sabrer d'abord quelques idoles anciennes liées à la foi structuraliste ayant engendré, entre autres lieux de culte désormais dépassés, la Linguistique appliquée et les MAV, deux sources d'erreurs et de piétinement sous l'influence d'esprits copieurs (ceux du Crédif pour ne pas les nommer) qui auraient mis au pillage le modèle américain des MAO (Méthodes Auralo-Orales);
- démolir ensuite la descendance pernicieuse du péché structuraliste en corrigeant un héritier fonctionnaliste qui, sous l'influence des fonctionnaires de Strasbourg et de quelques crédifiens enthousiastes, a eu tendance à vouloir désormais occuper la place quelque peu abandonnée par le structuralisme (dont il serait donc la continuation) ;
- Remembrer enfin la pensée méthodologique en proposant, avec l'aide des commensaux « ouverts et bien nés » (de ce que j'appellerais volontiers une nouvelle abbaye de Thélème), les lignes de force du nouveau en DLE.

C'est là une série de faits facilement vérifiables attestant la réalité d'une théorisation de l'art polémique compris comme véritable instrument d'une politique. En toute amitié avec RG, que je considère comme un Maître dans notre discipline, j'ai personnellement riposté sur certains points, en ma qualité de Directeur du CREDIF, notamment à la publication du premier des ouvrages cités ci-dessus (*d'hier à aujourd'hui...*). Je l'ai fait d'abord oralement dans un Colloque sous égide SGAV, organisé en 1980 à l'Université de Toulouse, en présence notamment de Petar Guberina, Paul Rivenc et Raymond Renard. Le texte de ma conférence a, ensuite,

été publié par Raymond Renard dans la revue *Revue de Phonétique Appliquée*. Je renvoie donc mon lecteur à ce vieux document dont je ne commenterai ici que quelques aspects concernant l'historique des méthodes audio-visuelles.

a. CREDIF et BELC, une querelle de famille

Toutes les réserves que je puis formuler à l'égard des fameuses « rivalités du CREDIF et du BELC » des années 60, où le frère aîné²⁴ est taxé d'*universalisme* et le puîné élevé aux vertus du *contrastivisme*, ne résistent pas à un examen sérieux. Mais ce n'est là qu'un détail même s'il a alimenté pendant quelques années une chronique potinière qui ne manquait pas de piquant.

Il y eut plus sérieux. Pour RG, en effet, les MAV (Méthodes Audio-visuelles du CREDIF) sont réductibles à la théorie d'apprentissage de Skinner mâtinée de la théorie linguistique de Bloomfield et de ses continuateurs distributionnalistes. Il suffit de vérifier les dates de publication pour se rendre compte que les influences en question n'ont pas pu avoir lieu (voir mon article²⁵ où tout cela est démontré). En fait, voulant prouver que le CREDIF a travaillé constamment dans une sorte de « flou doctrinal » à base d'imitation du modèle américain des MAO, RG oublie simplement l'influence de Saussure (*CLG*), de Bally (*Traité de Stylistique*) et de Guberina (*Méthode verbo-tonale*) dans l'élaboration des MAV. C'est là une lacune que le grand public semble avoir admise passivement et même avec beaucoup de bonne volonté, moins par conviction démonstrative, sans doute, que par mécompréhension des travaux de Charles Bally dont Petar Guberina (il faut le savoir) a été le disciple et surtout l'ami très fidèle, jusqu'à la mort (et même bien au-delà) du grand disciple de Saussure, et, en tout cas, bien avant l'élaboration de la *Méthode Verbo-Tonale*.

Ce qui m'a toujours frappé, c'est que cette méconnaissance de Bally s'est prolongée sur de longues décennies²⁶, au point que ce n'est que depuis peu (cf. l'excellent n° 6, 2013, de la revue *Synergies Espagne* coordonné par Sophie Aubin, avec, pour titre : *Charles Bally : moteur de recherches en sciences du langage*²⁷) qu'on commence enfin à réhabiliter historiquement les indiscutables audaces modernistes du principal disciple de Saussure²⁸. Certes, on connaissait Charles Bally et certains de ses travaux étaient même fort estimés dans la première moitié du XXème siècle, mais tout de même avec une forte exception pour le *Traité de Stylistique* que l'on a confondu longtemps avec un traité sur le style et l'art d'écrire, considérant donc que l'énonciation était l'apanage de Benveniste. Au mot près, c'est certain, mais en ce qui concerne la pragmastylistique de Bally, l'oublier est un pur et simple déni de vérité. Rappeler les faits réels (je l'ai fait personnellement²⁹ dans le n° 6 de *Synergies Espagne*), c'est dès lors ranger dans le placard aux canulars pas mal de critiques incongrues formulées à l'égard de Bally, et par extension, du CREDIF.

Je ne pousserai pas la contestation plus loin car mon propos est avant tout de dire mon admiration pour RG, même si je n'ai pas été toujours en accord avec lui, car il a droit à toute ma reconnaissance, mon estime et mon respect pour l'immense trésor qu'il a laissé à tous les chercheurs de notre discipline et dont nous sommes encore loin d'avoir tiré les conséquences capables de nous remettre dans la bonne direction. Par ailleurs, on le verra *infra*, dans les moments tragiques (septembre 1996) où le CREDIF fut condamné et mis à mort par une brochette de « Brutus » cloutiers adoreurs des agrégations de lettres et de grammaire, RG fut un des rares à déplorer la sottise des modernes « tabularasistes » obsédés par la fringale du changement tout de suite et partout. C'est là une maladie qui, aujourd'hui, court toutes les ruelles des ghettos modernistes de la planète. Nous y reviendrons.

b. Le français fonctionnel (ff) un combat impitoyable... mais à fleuret moucheté

C'est un fait que RG s'est montré assez peu chaleureux à l'égard du ff dont il est abondamment question dans *Polémique en didactique*, avec un sous-titre qui se passe de commentaires : « *Du renouveau en question* ». En matière de titre marquant avec clarté ses doutes (pour le moins) à l'égard du ff, il est amusant et instructif de lire celui de l'article par lequel il ouvre l'ouvrage en question à la page 8 :

« ...S.O.S. ...DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES EN DANGER...
INTENDANCE NE SUIT PLUS...S.O.S... »

Il s'agit - disons-le vite - d'une simple mise en garde et non d'une condamnation sans recours. Ce qui le gêne dans le ff, c'est le sentiment que le bon peuple de la DLC s'est un peu « jeté » comme un affamé sur quelque chose qui, soudain, ressemble à une « méthode-miracle » à laquelle les plus grands semblent accorder précipitamment « un crédit à très bon marché » (p.3) et RG n'aime pas du tout cela car, dit-il (ibid.) « *c'est quand le vent du consensus souffle en poupe des idées nouvelles, qu'il convient de les mettre systématiquement en doute* », et il présente donc ce positionnement intellectuel, non pas comme une sorte de hargne ou de jalousie, mais comme un exercice de prudence simplement normal: « *même lorsqu'on est convaincu de la fécondité potentielle de certaines conceptions méthodologiques - écrit-il - penser à côté d'elles et contre elles est un exercice hautement tonique, ne serait-ce que pour forcer les chercheurs à approfondir leurs réflexions et les fortifier à la lumière d'une autre analyse (.) En matière d'enseignement/apprentissage des langues, mieux vaut cultiver le doute méthodique que laisser fleurir la crédulité naïve* ». Donc, ne confondons pas la sagesse cartésienne du doute constructif avec le misonéisme (attitude de tout individu ou institution éprouvant de la haine pour la nouveauté). Mais, si pratiquer le misonéisme de façon

systematique est une forme certaine de débilite, il n'en demeure pas moins que l'attitude inverse, à savoir la routine, le ronron, le train-train sont encore plus condamnables, et RG ne manque pas de donner encore un bon coup de patte sur ses bêtes noires de prédilection, à savoir les M.A.V et les M.A.O dans lesquelles sont encore trop souvent cantonnés ceux qu'il appelle les « O.S de la D.L.E ». embrigadés qu'ils sont toujours, en ce début des années 80, dans les vieilleries de jadis. Ce qui le gêne aussi dans le ff, c'est son côté prophétique et le fait concomitant qu'il ait pris son essor, avec « un certain nombre de théoriciens de pointe » (p.23), sans vraiment prendre la peine de soumettre ses certitudes au contrôle de l'expérimentation.

« En guise d'épilogue », RG, juste avant de passer le relais à Henri Besse, écrit ceci qui mérite réflexion sur les sentiments que lui inspire le ff : « *gageons que la D.L.E. ne sortira de sa crise de croissance que si elle se donne les moyens d'échapper aux deux dangers polaires qui la guettent : la mode d'un côté (avec les théoriciens), la routine de l'autre (avec les praticiens)* ». Il frappe donc d'estoc et de taille (de la pointe et du tranchant, i.e. de toutes les manières possibles) sur les contrevenants.

Les précisions de Henri Besse (HB)

HB prend donc le relais pour une intervention d'une bonne centaine de pages et, dès les premières lignes, le ton est donné : « Une nouvelle nébuleuse - écrit-il - a fait, il y a déjà quelques années, son apparition dans le ciel de la didactique des langues. Après des hésitations, quelques polémiques et non sans ambiguïté, ses « inventeurs³⁰ » semblent s'être accordés pour la désigner d'une sorte (*sic*) d'épithète de nature : fonctionnel(le) ». Suivent quelques substantifs : *approche, enseignement des langues, cours, manuels, classes...* qu'au masculin ou au féminin on peut caractériser par l'adjectif *fonctionnel*. On parle donc déjà « d'enseignement fonctionnel du français » ou même de « français fonctionnel ».

L'étude que nous propose HB se caractérise par son souci louable d'être exhaustive, donc de parler de tout en commençant régulièrement par des réserves de fond aimablement tempérées dans des conclusions ou des prolongements excluant toute accusation de partialité. L'ensemble, toutefois, est si touffu qu'on a l'impression que rien n'a été oublié, mais, quand on y regarde d'un peu plus près, on constate que la démonstration, parfois, vire un peu à l'exercice d'érudition inutile et peut-être même nuisible. J'apprécie, par exemple, qu'on parle de la linguistique fonctionnelle de Martinet, mon Maître vénéré, mais je me demande pourquoi une simple homonymie se trouve ainsi exploitée. Prenons un autre exemple : Tout

ce qui est dit sur les trois fonctions principales de M.A.K. Halliday, *experiential* (ou *ideational*), *interpersonal* et *textual* est culturellement fort intéressant et la comparaison établie entre sa grammaire fonctionnelle et celle de Martinet, est certainement à conserver pour des débats élevés³¹, mais ce sont là des considérations qui noient un peu le lecteur dans des données scientifiques susceptibles de lasser. Cela me rappelle beaucoup la scène III de l'Acte III des *Plaideurs* de Racine où Petit-Jean se lance dans une longue tirade : *Quand je vois les Césars, quand je vois leur fortune/ Quand je vois le soleil et quand je vois la lune/ Quand je vois les états des Babiloniens...* Tirade à laquelle répond avec accablement l'Intimé : *Quand donc aura-t-il tout vu ?*

HB, je m'empresse de l'ajouter pour atténuer l'amicale facétie qui précède, ne s'engage pas sans de solides arguments. Pour lui, l'approche fonctionnelle « peut être considérée comme une variante de l'approche communicative ». Cela est d'autant plus vrai que cette dernière apparaît effectivement au cours de la décennie 70-80, en même temps que l'ensemble des travaux qui se réclament de l'approche fonctionnelle. Toutes les pages que HB consacre au fonctionnel comme enseignement des langues spécialisées, puis comme projet méthodologique, puis comme projet méthodologique et pédagogique gagneraient certainement à être un peu allégées mais posent des bases solides pour comprendre ce qui s'est passé. Qu'il y ait, effectivement, un lien historique entre l'approche fonctionnelle française et les approches didactiques antérieures est une vérité incontestable. Qu'il y ait eu alors, chez les fonctionnalistes-grand-teint, une tendance à l'agressivité à l'égard des didactiques antérieures est un point sur lequel je rejoins entièrement HB. Je le dis avec d'autant plus de sérénité que j'ai été en poste à Tokyo³² pendant 8 ans et que les résultats que j'ai obtenus avec des étudiants japonais de tous âges et de toutes conditions, m'ont enseigné que les MAV étaient un excellent outil de travail pour former de solides francophones. Du reste, la création de la *Société Japonaise des Professeurs de Français*, association à la naissance de laquelle j'ai puissamment contribué et qui s'est perpétuée jusqu'à aujourd'hui, montre qu'il y avait certainement mieux à faire, notamment au Crédif, qu'à battre sa coulpe sur les insuffisances des méthodes originelles construites sur une base structuraliste qui a donné toute sa mesure pendant de longues années. Les techniques ont évolué, les politiques aussi, et finalement, après avoir examiné l'approche fonctionnelle sous tous les angles possibles, notamment à partir de son pivot central qu'est l'analyse de besoins et toutes les conséquences qui en résultent³³, HB dresse un bilan dans lequel il dit très clairement (et je l'approuve entièrement) que « les démarches fonctionnelles paraissent relever d'un mode de pensée typologique au moins partiellement contradictoire avec l'affirmation que l'apprentissage doit être

centré sur l'apprenant dans sa singularité ». Et il ajoute un peu plus bas : « la pensée typologique dérive aisément vers une pensée essentialiste. Et pourtant on sait bien qu'un individu n'est pas réductible aux quelques paramètres qui servent à le classer, qu'une forme ou une formulation n'est jamais tout à fait synonyme d'une forme ou d'une formulation différente ».

Toutes ces paroles sonnent juste et comme en écho à un petit texte de Claude Bernard que Robert Galisson place, en p.4, à la fin de sa Préface : « *Les hommes qui ont une foi excessive dans leurs théories ou dans leurs idées sont non seulement mal disposés pour faire des découvertes, mais ils font aussi de très mauvaises observations* ».

c. Lignes de force du renouveau actuel en DLE : la question du remembrement méthodologique

Nous voici donc parvenus au dernier tome de la trilogie que nous avons choisie pour illustrer ce que RG appelle le **renouveau** de la D.L.E. On peut considérer cet ouvrage qu'il qualifie lui-même (peut-être imprudemment) de moment de la rémittence », et qu'il présente donc comme une tentative d'accalmie, d'apaisement, de rémission, de trêve au cœur des batailles déjà livrées, comme un appel à la paix des braves. Ce sont là de bonnes intentions, mais à lire l'ensemble, on a plutôt l'impression que ce n'est pas un ouvrage neutre qu'il dirige et met en circulation, et il rappelle que tous les auteurs de « la collection « didactique des langues étrangères » « dénoncent le capitalisme de l'information, la mafia du savoir réservé », avec *l'objectif de sortir les enseignants de leur ghetto, pour éviter qu'ils ne se sentent en permanence dépassés, démodés, démonétisés. Rien de si vain* - ajoute-t-il - *que le discours excluant du théoricien de la DLE qui ne vise que ses pareils : il enferme son auteur dans un monde sans repère et sans écho, où la didactique n'est que la négation d'elle-même, puisqu'elle court-circuite les gens de terrain, ignore la contrainte du réel et la nécessité du compromis. Rien de si navrant* - insiste-t-il - *que l'abandon du praticien qui « décroche » dans sa propre discipline, parce qu'il se heurte à l'obstacle absolu d'un langage ésotérique...ou mystificateur ! L'objet de cette étude (..) est donc d'ameubler le vaste champ de la DLE, de préparer le terrain aux idées nouvelles, afin de réduire le décalage entre théorie et pratique* ». On adhère volontiers à un discours exprimé dans cette tonalité stimulante (car il est vrai que la DLE a engendré une belle pléiade de subtils prêcheurs).

Quand on aborde avec espoir le tout premier article de 36 pages composé par Daniel Coste, on tombe sur la question très ambiguë suivante : *Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école ?* Et l'on se demande aussitôt s'il s'agit de trouver

les bonnes raisons qui amènent à apprendre les langues étrangères à l'école ou bien, *a contrario*, à inventorier celles qui justifieraient que l'on s'abstienne, désormais, de se donner cette peine. On tourne donc vite la page pour en savoir plus, et notre incertitude croît quand on découvre que Coste lui-même nous prévient qu'il s'agit d'une « interrogation provocante et presque de mauvais goût puisque les réponses semblent entendues depuis longtemps ou que, du moins, tout a été dit à ce propos depuis longtemps ». Mais, sophistiqué jusqu'à en devenir un peu agaçant, il ajoute que « toute interrogation récurrente devient nécessaire quand tout ne va pas de soi ». Bref, tout n'a donc pas été dit depuis longtemps et il se propose de nous en administrer la preuve.

Après 36 années j'ai donc relu tout cet article qui nous nous fait voyager sur des routes très sinueuses où l'on se sent un peu perdu parmi des séries multiples de raisons toutes plus convaincantes les unes que les autres. En fin de compte, sur le tempo d'une samba antique (« *en avant et en arrière, c'est vraiment très facile à faire*, comme disait la chanson), on parvient au paragraphe suivant : « *Il n'y a là, tout à la fois, que bien des lieux communs et quelques propositions trop peu étayées et illustrées. Nous sommes sur un terrain où paradoxalement, prétendre à l'originalité relèverait à coup sûr de la naïveté, mais où chacun sait, par ailleurs qu'il est grand temps de sortir des sentiers battus, si l'on veut que la question « Pourquoi apprendre les langues vivantes à l'école ? » trouve des réponses actuelles et, du coup, perde un peu de son inquiétante actualité* ». Je trouve ce discours très perspicace, puisqu'après plus de trois décennies, il est indéniable que l'inquiétude demeure

Le reste de l'ouvrage présente 4 autres approches : psycholinguistique avec Elisabeth Bautier-Castaing et Jean Hébrard ; socio-pédagogique avec Louis Porcher ; pragmalinguistique avec Eddy Roulet et enseignement fonctionnel du français avec Denis Lehmann. Bien que l'ensemble fasse l'objet d'une sorte « d'organisation logique », RG, dès son préambule, nous a conseillé de n'y voir « aucune volonté unitaire », aucune « démarche totalitaire de partisans du monolithisme pédagogique », donc pas de révolution ni même de révélations, mais simplement le désir de « *concourir à la réévaluation d'une D.L.E. apparemment mûre pour appliquer une politique moins réductionniste et fonctionner de manière moins cyclothymique* ». J'avoue humblement que je suis court-circuité, mystifié, dépassé, démodé, démonétisé... Pourquoi se donner tant de mal si ce n'est, au bout du compte, que pour aboutir à des conclusions aussi légères ?

La fin des années 90

*Comme ancien élève d'école normale et ancien instituteur,
Je me situe profondément du côté de l'éducation, de la formation, de la
responsabilisation,
Contre les solutions toutes faites des méthodologies constituées.
« La Formation en question »*

Poursuivant ma déambulation diachronique dans l'œuvre de RG, je vais faire état ici de deux articles importants puis, très rapidement du dernier livre qu'il a coécrit avec Christian Puren : *La Formation en questions*.

Article n° 1 ; « Un espace disciplinaire pour l'Enseignement/Apprentissage des langues-cultures en France (vol.108, n° 1 de la *Revue française de pédagogie*), 1994. p.25-37.

C'est un fait que nos collègues - et néanmoins amis - linguistes, ne sont jamais parvenus à accepter vraiment (et cela reste très vérifiable aujourd'hui encore, notamment au niveau du CNU 7ème section) que la didactique des langues-cultures est et doit rester une discipline universitaire à part entière. Cet article très vif de ton, plaide pour le dégagement d'un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France, ce qui veut donc dire, que cet espace, en 1994, n'existait pas, et il est fort probable, selon l'expérience concrète qui est la mienne, qu'il n'existe toujours pas vraiment aujourd'hui.

RG présente les différents états par lesquels est passé l'enseignement/apprentissage des langues, et il fait le constat, quelle qu'ait pu être la démarche choisie, que « *nous sommes toujours à la croisée des chemins et que l'avenir est à faire* » (p.31). Je n'entrerai pas dans le détail de la démonstration magistrale qu'il propose et me borne donc à conseiller vivement la lecture de l'article entier dont je retiendrai toutefois quelques phrases significatives :

«Personnellement - écrit-il - je pense que la mainmise de la linguistique sur la théorisation de l'espace domaniale qui nous concerne, masque les vrais problèmes de terrain. Or, en ce moment, se développe en France une campagne de confiscation de l'enseignement des langues et du FLE en particulier par la linguistique (réaction bien compréhensible d'une discipline qui perd de son audience et cherche à se refaire une santé au détriment d'une autre, qui monte en puissance et lui fait de l'ombre). Ainsi, dans un nombre significatif d'Universités, des postes de maîtres de conférence étiquetés FLE sont ouverts par le Ministère à la demande des UFR ou des départements de linguistique. A charge pour les élus de créer une maîtrise

FLE (c'est-à-dire de rabattre dans les UFR ou les départements en question, des étudiants attirés, non par la linguistique, mais par des débouchés professionnels qu'offre l'enseignement du FLE) ; mais, chantage évident, tout cela ne peut se faire que sous la réserve « de consacrer une part importante de leur enseignement à la linguistique pure ». Et RG termine son réquisitoire par une dénonciation grave d'ordre déontologique, donc largement éthique : « J'en déduis - dit-il - que les attentions des linguistes pour l'enseignement des langues ne sont pas que scientifiques, mais aussi intéressées».

C'est effectivement là une évidence criante qui explique la façon dont certaines instances nationales d'évaluation ont traité impitoyablement (à partir des années 80), et traitent hélas toujours avec la même inexorabilité, des travaux de didactique d'un mérite certain. On peut même aller jusqu'à parler d'un véritable *hold up* (le mot n'est pas trop fort) des linguistes sur les postes nouvellement créés de Didactique des Langues systématiquement réservés aux protégés estampillés dans le bon cénacle. La conséquence naturelle de ces détournements de postes auxquels nulle instance officielle ne semble trouver à redire, c'est une atmosphère lourde d'impuissance car il n'existe aucune possibilité de riposte autre que de consternation devant des faits pour lesquels même les personnalités les plus éminentes de la DLC ne pouvaient et ne peuvent toujours que se lamenter. Les propos de RG, on le voit bien, en disent donc long sur une situation où l'éthique a été constamment mise à mal. Ce qu'il dénonce avec courage c'est ce que Nietzsche appelle **la corruption innocente** : « dans toutes les institutions où ne vient pas souffler l'air pénétrant de la critique publique, une corruption innocente pousse comme un champignon (par exemple, dans les corps savants et les académies)³⁴ ».

La question est d'importance, et le deuxième article en confirme et en précise la portée.

Article n° 2 : A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention, 1998. p. 83-127

Quatre années plus tard, c'est dans le n° 109 des ELA coordonné par lui-même que RG part, en effet, à la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention. Le titre est clair : il cherche quelque chose qui n'existe pas ou, à la limite, qui n'occupe qu'un espace purement symbolique dans le domaine qui nous concerne, celui des *disciplines praxéologiques* (celles « qui visent une praxis, c'est-à-dire une action en vue d'un résultat ») par opposition aux *disciplines théorétiques* (« qui ont pour objet la théorie - descriptive, explicative »). La praxis impliquant fortement l'ingérence, les disciplines praxéologiques sont donc naturellement appelées Disciplines d'Intervention et désormais siglées DI par RG.

Or, toute intervention se trouve naturellement concernée par les problèmes de conscience morale et de conduite en société puisque le sujet (qu'il soit enseignant ou apprenant) mobilise des principes humains, sociaux, culturels etc. en liaison avec les valeurs de la société dans laquelle vit le sujet en question. Il apparaît donc que la disciplinarisation des DI s'impose dans la mesure où elles mobilisent la complexité d'un réel où le cloisonnement n'existe pas. Agissant sur le terrain de l'éducation aux langues-cultures, tant sur les apprenants que sur les enseignants, les DI ont, plus que les disciplines théorétiques, des précautions à prendre, des engagements à tenir et des devoirs à assumer. Leur responsabilité morale est donc importante.

Si, avec RG, nous définissons l'éthique comme un acquis culturel susceptible d'engendrer des comportements propres à résoudre des conflits de pouvoir, d'intérêt, de points de vue dans le respect des valeurs morales que reconnaît et recommande la société, on s'aperçoit que c'est là un idéal bien éloigné de la réalité (dans toute sa complexité), dans la mesure où l'étude domaniale proposée par RG montre que les actions et réactions contraires aux principes de l'éthique ont été et restent toujours en usage :

- le pouvoir économique ne pense qu'à affermir son emprise sur le monde ;
- le pouvoir politique ne se résignera jamais - c'est là un lieu commun - au déclin de son influence, et les règles de la démocratie sont et resteront trop souvent oubliées au profit du népotisme le plus tranquille ;
- Le pouvoir scientifique représenté par des disciplines théorétiques comme la linguistique ou la littérature, ne peut voir que « d'un mauvais œil les disciplines d'intervention s'implanter sur un territoire qu'elles n'envisagent pas ... d'ouvrir à la concurrence ».

En matière d'Éthique, les 44 pages de l'article sont de cette veine-là, et RG termine son réquisitoire par quelques lignes proches de l'accablement :

« Les acteurs du domaine (tous éducateurs, qu'ils le veuillent ou non) sont hélas logés à la même enseigne que les hommes politiques. Par clientélisme, par peur d'effaroucher et de perdre leurs électeurs, donc d'échouer dans leur carrière, les politiciens manquent de courage pour agir et disent rarement la vérité. Il en va de même dans nos disciplines : le courage y est également rare, on escamote ce qui embarrasse, on occulte le fond des problèmes, on craint de perdre le peu de pouvoir (souvent symbolique) dont on dispose. »

« Il faut bien s'en convaincre, la compétence éthique n'est pas fille de la facilité. Elle s'acquiert dans le renoncement et se consolide dans la pratique exigeante du respect de l'Autre »

La Formation en questions

Cet opuscule de 128 pages, co-écrit avec Christian Puren et publié en 1999 reprend avec talent et simplicité (au bon sens du terme) un certain nombre de grandes questions que nous avons déjà évoquées dans les pages qui précèdent : acquisition, apprentissage, méthodologie, discipline théorique et discipline praxéologique, problématique de la complexité, pragmatique lexiculturelle, théorisation etc. Nous ne remettons donc pas le compteur à zéro en reprenant tous ces concepts que, du reste, les deux auteurs rassemblent dans un glossaire terminal d'une grande clarté explicative (p.116-125).

Ce qui m'a frappé en consultant la bibliographie générale (pp.126-128), c'est son caractère très sélectif posant donc par défaut le fascicule dans son ensemble comme l'outil d'une école ne souhaitant pas mélanger les références. C'est un choix tout à fait respectable car il est vrai qu'on a le droit de procéder par élimination pour démontrer les idées fondamentales auxquelles on tient, même si, dans la dimension polémique qui est l'un des caractères dominants de l'écriture galissonnienne, l'équité n'aurait peut-être pas été inopportune. Aussi bien dans les écrits de RG que dans ceux de Christian Puren, je crois qu'on peut dire sans outrage que les grands absents de leur réflexion sont Saussure, Bally et Guberina. Mais je l'ai déjà dit tant de fois *supra* qu'il est temps que, moi aussi, je passe à autre chose.

Je m'en tiendrai au chapitre 5 : « **Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? (la formation par la réflexion sur les rapports entre langue et culture)** »

Je suis tout à fait d'accord avec RG pour dire « qu'on n'apprend *pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue* ». Dès lors, la langue « *n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre* ». Et l'on peut donc conclure avec RG que « *la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée* ». Mais RG se réfère à la très nouvelle histoire, à l'époque, de la guerre des **cultures dominées** contre les **langues dominantes**. Personnellement, comme RG du reste, je ne suis pas du tout contre le livre de Samuel P. Huntington publié en 1996, et traduit en français en 1997³⁵, qui conjectura le danger d'une troisième guerre mondiale, de civilisations celle-là, et je pense même, comme le dit RG lui-même (p.97) que cette guerre a déjà eu lieu et qu'elle perdure aussi un peu partout et notamment en France.

RG considère, en effet, « *que les forces à l'œuvre dans cette lutte contre la libre circulation des cultures sont d'ordre idéologique, politique et religieux*. Nous

le suivons très volontiers dans cette argumentation, sauf sur le point (qui n'est pas un détail) concernant les « anciennes colonies françaises ». C'est un fait que la France a été, avec bien d'autres pays, une puissance coloniale. L'Afrique du Nord berbère, par exemple, a été colonisée par différents peuples : Romains, Arabes, Turcs, Français, mais le pays est maintenant indépendant et donc parfaitement libre de choisir la (les) langue(s) de son choix. Continuer, côté français, à battre sa coulpe en disant que ce pays s'est trouvé dans l'obligation « d'adopter et d'imposer » la langue du colonisateur dans ses propres écoles tout en refusant, avec détermination, la culture qu'elle véhicule, c'est avoir peu de considération pour les dirigeants actuels de ce pays libéré. Bien entendu, RG ne se veut aucunement outrageant envers personne, mais entend simplement poser un problème important dans la mesure où il n'est pas plus résolu en Algérie qu'en France. Il existe, en effet - et ce n'est pas un simple détail - une agrégation d'arabe qui a fêté son centenaire en 2005, mais il est vrai aussi que l'enseignement de l'arabe trouve difficilement sa place dans le système éducatif français pour des raisons qui tiennent majoritairement au lien religieux étroit qu'entretient la langue classique arabe avec l'Islam, liens qui sont donc en contradiction avec les principes de la laïcité dont l'origine officielle est également une loi votée en 1905.

Cela dit, les intellectuels algériens, tunisiens, marocains, libanais, syriens ou même (si j'en juge par mes propres disciples) saoudiens, sont de plus en plus à l'aise dans la pratique de la langue française. Il en résulte, comme l'écrivait Pierre-Henri Simon en 1962, que « la France n'est plus seule responsable de sa langue et de sa culture », et ce d'autant plus qu'en dépit des injustices commises par la colonisation, une sorte de fusionnement s'est établie entre l'arabe et le français, ce que nous savons bien au GERFLINT où, depuis bientôt 20 ans, nous publions, en langue française, les travaux scientifiques de chercheurs algériens (entre autres) dans les sciences humaines en général dans les sciences du langage et de la communication en particulier.

Pour RG, et c'est par là que j'en terminerai respectueusement avec lui, « *la culture (sous toutes ses formes) est de plus en plus incontournable à l'école, parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires* ». Mais il termine sur une note pessimiste : « *importance qui ne lui est malheureusement pas reconnue* » (p.114). 17 années se sont écoulées depuis **La Formation en questions** et il semble que l'évolution en cours, donc celle à laquelle nous assistons aujourd'hui, n'ait pas encore bien compris que la culture dont parle RG ne saurait être confondue avec une opération au hachoir confondant l'éveil à l'autre avec un panaché d'éléments hétéroclites de toutes provenances. Mixer, brasser, brouiller

et embrouiller, s’emmêler les pieds, les crayons, les pédales et les pinceaux dans une trentaine (voire plus ou voire moins) de langues-cultures, c’est certainement fort divertissant, mais didactiquement pédagogiquement et donc éducativement nul. Le jeu n’est évidemment pas interdit dans une classe et la Poésie doit y faire son entrée glorieuse pour y compléter la Raison, mais il faut, non seulement avoir les moyens de sa politique, mais surtout ne pas disperser son effort, et comprendre que la découverte de l’autre est un objectif d’autant plus difficile à atteindre qu’il a, pour signification finale, le texte de la fameuse inscription au seuil du Temple de Delphes, que Socrate prit la peine de nous expliquer : « *Connais-toi toi-même et tu connaîtras l’univers et les dieux* ». Gageons que c’est là l’esprit-même de la Formation à laquelle nous invite Robert Galisson.

Conclusion

Je ne nourris même pas l’espoir, en dépit de la taille de mon texte, d’avoir dit tout ce que je rêvais d’exprimer à propos de ce grand Professeur et Ami qu’est pour moi Robert Galisson. Je n’ai même pas évoqué le magnifique ouvrage qu’il a consacré à *la Suggestion dans l’enseignement, histoire et enjeu d’une pratique tabou* (Clé International, 1983), et je n’ai rien dit non plus (ou presque) de la possibilité qu’il m’a offerte, dans le n° 109 des ELA consacré à *l’éthique en didactique des langues étrangères*, d’exprimer ma pensée sur la disparition du CREDIF. Je n’y reviendrai pas car c’est maintenant un problème mort et enterré mais j’avoue que certains comportements m’ont paru étonnants dans le déroulement de ce lamentable sabotage où chacun regardait ailleurs, semblant, tout d’un coup, avoir mieux à faire que de combattre pour notre vieille et majestueuse institution condamnée à mort.

Cet événement me rappelle la conclusion poétique qui clôture « *la formation en questions* ». RG évoque un poème de René Char intitulé « *l’adolescent souffleté*³⁶ » et commente ce poème auquel je renvoie mon lecteur en nous disant ceci : « *Dans la mesure où il exprime les forces de la vie, où il interdit de désespérer de l’homme en devenir, où il assigne, mieux qu’un long discours, la place qu’il convient de faire à l’initiation éclairée contre la maltraitance aveugle, ce poème, choisi comme point d’orgue à mon propos exploratoire et tâtonnant, lui confère, me semble-t-il, ce supplément d’âme qui s’appelle la dimension éducative et que la culture, sous toutes ses formes, doit incarner à l’école* ».

On trouvera le texte de ce poème dans la dernière note finale de cet article. Il se passe de tout commentaire en dehors de l’expression banale mais sincère de notre admirative, reconnaissante et respectueuse amitié pour Robert Galisson.

Notes

1. Jean d'Ormesson, *C'est une chose étrange à la fin que le monde, Roman*, Robert Laffont, 2010, p.182
2. Rencontre tout à fait fortuite avec le très admiré et sympathique auteur d'un auteur de bande dessinée très à la mode cette année, et dont la carrière artistique couvre une très grande partie de la vie de chacun de nous. A bien des égards, notre RG, par son originalité, sa pugnacité pour défendre des valeurs qui nous sont chères, son courage et son intrépidité, ne me paraît pas en mauvaise compagnie. « Honni soit donc qui mal y pense »
3. Il s'agit ici, très clairement, de réserves à l'égard du plurilinguisme.
4. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère* (ASDIFLE, CLE internationale, 2003) dirigé par Jean-Pierre Cuq, « la xénité qui peut être marquée d'une connotation négative peut aussi être considérée comme un facteur facilitant l'apprentissage grâce à l'attrait de la nouveauté et du dépassement, soit linguistique, soit culturel ». Pour ce qui concerne l'auteur de ces lignes, les risques sont bien plus sérieux que ces avantages ludiques. Mot à rapprocher de xénophilie qui conviendrait très bien ici.
5. Mon Maître Martinet, distinguait entre prédicat et prédicatoïde pour distinguer la prédication principale d'un syntagme indépendant ou principal (*Je crois que Paul viendra* où *crois* principal est le prédicat et *Paul viendra*, (qui peut exister en dehors de toute expansion, est ici prédicatoïde). Le suffixe *oïde* signifiant à peu près *ressemblant à*, correspond à une différence de statut pouvant, parfois, mais non automatiquement, prendre valeur péjorative. C'est bien le cas ici pour *moralinoïde*.
6. NB : Je continuerai à parler au passé pour évoquer mes souvenirs, mais, bien entendu, RG est toujours parmi nous, même de façon volontairement invisible, et je lui souhaite longue vie.
7. *Echec et découragement* mais aussi, ce qui est au moins aussi grave, *tabula* (quasiment) *rasa* en ce qui concerne l'essentiel des nourritures culturelles de la France, de plus en plus réduites à la *portion* (inexorablement) *congrue* à proportion de l'incongruité éminente accordée à des langues et valeurs importées tous azimuts pour raison (Babélisme renaissant) de communication plus facile entre tous les humains. *Communication à quel niveau ?* Risqueront certains sceptiques. Cela, hélas, on ne le sait pas encore bien, mais on le saura quand on aura déblayé tous les vestiges d'un monolinguisme faisant obstacle à une diversité que beaucoup appellent déjà de leurs vœux.
8. Cf. le roman de David Lodge justement intitulé « un tout petit monde » Secker and Warburg, Londres, 1984.
9. La physiognomie est tout simplement l'art de juger le caractère d'après la physionomie. Cf. *Dictionnaire de la psychologie* de Henri Piéron, PUF, 1979, 6^{ème} édition sous la direction de François Bresson et Gustave Durup.
10. Point commun entre lui et moi, c'est également en mai 1976, le 25 pour lui et le 15 pour ce qui me concerne, que j'ai moi-même soutenu ma thèse d'état à Rennes (*Le Statut de l'Adjectif en Français*) sous la direction de Jean Gagnepain et d'André Martinet. Bien entendu, je n'en tire aucune gloire mais c'est une coïncidence sympathique qui me rapproche historiquement de RG. Le texte que je possède m'a été aimablement adressé par RG avec une dédicace émouvante.
11. Ouvrage publié chez Nathan en 1978.
12. Op.cit, p.9
13. La liste complète (ou quasi complète) des publications de RG est présentée dans le numéro 123-124 des ELA, juillet et décembre 2001, pp.501-512.
14. Revue ELA n° 116, *Vocabulaires et dictionnaires en FLM et en FLE*, coordonné par RG, Introduction intitulée « *Regards disciplinaires croisés sur l'accès à la maîtrise des vocabulaires* », p.389, Octobre-Décembre 1999
15. J'avoue que l'association Galisson/Coste est pour moi une surprise car il me semble, après les avoir observés et fréquentés tous deux pendant des décennies, qu'il y a de la mésalliance

dans l'air. RG ne rêve que de consolidation de la D/DLC. Coste, en revanche, ne se sent à l'aise que dans le futur et même dans la prophétie. L'existant lui paraît donc toujours décevant et, par exemple, la Méthode Verbo-Tonale lui inspire anagrammatiquement, dès 1974, la formule (qui a fait bien rire le Crédif) « les tonneaux du verbe ». Guberina a-t-il apprécié ? J'en doute.

16. A noter que la revue les ELA dirigée par Robert Galisson (prenant la suite du fondateur, Bernard Quémada) a reçu d'emblée un correctif ajouté au titre initial. Ce fut d'abord, pendant quelques décennies : *Revue de Didactologie des langues-cultures*, puis, vers la fin du XXème siècle, nouveau correctif très significatif : *Revue de didactologie des langues cultures et de lexiculturologie*. Sur les nouvelles parutions, disparition totale du développement des 3 composantes du titre les éla. Il n'est donc plus question de *linguistique appliquée*.

17. Toutes les citations de ce paragraphe, présentées en italiques sont prises dans la Préface du DDL, p.6

18. Pour de plus amples informations sur ce concept auquel RG est particulièrement attaché, je ne saurais trop conseiller de se reporter au DDL, à l'entrée **prédilection** où RG consacre quatre grandes pages explicatives et un tableau récapitulatif à ce vocable très important dans son œuvre.

19. La dialogique selon Morin (cf. *Méthode* Tome 6 sur *l'Ethique*, p.234) ou le dialogisme, désigne une unité complexe entre deux logiques, entités ou instances complémentaires concurrentes et antagonistes qui se nourrissent l'une de l'autre, se complètent, mais aussi s'opposent et se combattent. A la différence d'Hegel où les contradictions trouvent une solution, se dépassent et se suppriment dans une unité supérieure, dans la dialogique, les antagonismes demeurent et sont constitutifs d'entités ou de phénomènes complexes.

20. Op. Cit, p.6

21. OP.Cit. p.8

22. Cette enquête a donné lieu à une communication de Mania Tsitsa au VIIIème Congrès de *l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)* organisé par l'Université de Genève, et que l'on peut trouver en ligne :

<http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/TsitsaM.pdf> [consulté le 30 septembre 2016].

23. 4^{ème} de couverture.

24. Le CREDIF, en effet, a été créé antérieurement au BELC qui a toujours été considéré, dès sa naissance comme une institution considérée comme plus ou moins dissidente.

25. « L'Ancien et le nouveau testament de la didactique des langues », *Revue de Phonétique Appliquée* 59-60, 1981, Mons, p.247-267.

26. Je tiens personnellement de mon Maître, André Martinet, que le *Traité de Stylistique* de Bally n'était pas linguistiquement acceptable dans la mesure où il mêlait la psychologie à la linguistique.

27. <https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Espagne6.html> [consulté le 30 septembre 2016].

28. Audaces d'autant plus réelles que Saussure les jugeait lui-même prématurées (cf. mon article cité *infra*).

29. « Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Enonciation », *Synergies Espagne*, n° 6, 2013, p. 21-38.

https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 30 septembre 2016].

30. Noter les guillemets ironiques qui ne sont pas de moi mais de HB. C'est un indice qui, quoique discret, ne trompe pas.

31. Grammatici certant et adhuc sub iudice lis est/ Les grammairiens discutent et le procès est encore devant le juge).

32. A l'Athénée Français que dirigeait avec talent le Professeur Etsuji Matsumoto, un Ami dont je garde le plus grand souvenir, et à l'Université Chuo où j'eus le plaisir de travailler avec d'authentiques grands défenseurs de la Francophonie, les Professeurs Abe (grand spécialiste

de Baudelaire), Asakura (Grammairien célèbre au Japon), Kobayashi (Stendhalien de renom), Maruyama (méthodologue du FLE), Suzuki (Traducteur de Mallarmé en japonais) etc.

33. Au niveau des motivations (Chap.V), des contenus d'apprentissage (chap VI), des inventaires et progressions notionnels fonctionnels (chap VII et VIII) et des techniques de classe enfin (chap IX).

34. Nietzsche, *Humain, trop humain*, Le livre de Poche, les classiques de la philosophie, Librairie Générale Française, 1995, paragraphe 468, p. 298.

35. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Samuel P. Huntington, 1996, Traduction française aux Editions Odile Jacob en 1997, sous le titre « Le Choc des Civilisations ».

36. Voici le texte intégral du poème de René Char : « L'adolescent souffleté » : *Les mêmes coups qui l'envoyaient au sol le lançaient en même temps loin devant sa vie, vers les futures années où, quand il saignerait, ce ne serait plus à cause de l'iniquité d'un seul. Tel l'arbuste que réconfortent ses racines et qui presse ses rameaux meurtris contre son fût résistant, il descendait ensuite à reculons dans le mutisme de ce savoir et dans son innocence. Enfin, il s'échappait, s'enfuyait et devenait souverainement heureux. Il atteignait la prairie et la barrière des roseaux dont il cajolait la vase et percevait le sec frémissement. Il semblait que ce que la terre avait produit de plus noble et de plus persévérant, l'avait, en compensation, adopté.*

Il recommencerait ainsi jusqu'au moment où, la nécessité de rompre disparue, il se tiendrait droit et attentif parmi les hommes, à la fois plus vulnérable et plus fort.

Synergies Portugal n° 4 / 2016



Apostille





ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Complexité, Éclectisme, Formation : La trilogie galissonienne

Jacques Cortès

Fondateur et Président du GERFLINT, France

Trois citations de Robert Galisson, en 1998, pour nous remettre dans le bain :

« *En didactologie, la contextualisation, en tant que pratique de décroisement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet d'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité. Une formule comme « rétablir le contexte pour retrouver le complexe » résume assez bien la démarche ».*

Robert Galisson, ELA n°109 janvier-mars 98 p.92,

« *L'éclectisme a sonné le glas des méthodologies constituées et nous basculons, sans en prendre conscience collectivement et sans le vouloir sérieusement, du temps des méthodologies au temps des formations ».*

Ibid, p.99,

« *Le devoir de la DLC est d'affirmer haut et fort qu'en matière de formation, donc de qualité de l'éducation, l'immobilisme est mauvais conseiller. Les pays riches, qui participent au développement des pays pauvres, répètent à leurs obligés que mieux vaut apprendre à pêcher le poisson qu'attendre sa livraison. La leçon est bonne aussi pour eux : mieux vaudrait que les démocraties avancées apprennent aux enseignants à devenir autonomes et responsables, pour assumer pleinement leur rôle d'éducateurs, que de leur fournir des instruments tout préparés, qui assujettissent ceux-là même dont la vocation est d'émanciper ».*

Ibid. p.102.

Les trois mots du titre que j'ai choisi pour cette apostille¹ résument -- merveilleusement pour les sereins, et tragiquement pour les anxieux - la pensée de RG, et rappellent également, aux modernes aventuriers de la recherche et de l'enseignement des langues, que toute démarche tendant à articuler les savoirs les uns aux autres pour en déduire une stratégie d'intervention, est parfaitement acceptable sous la réserve majeure qu'elle n'oublie pas qu'elle est toujours conjoncturelle, tributaire d'un moment socio-historique fluctuant, et donc fatalement condamnée à l'incomplétude.

Ce qui importe, avec RG, c'est moins d'entrer dans des considérations théoriques se voulant savantes que de rappeler simplement ce qui fait la force du témoignage humain que l'on prend en pleine face quand on part en voyage dans l'œuvre de ce grand autodidacte dont le tempérament combatif l'a amené à se positionner, souvent comme un trublion très dérangeant par rapport à un monde universitaire empêtré dans des systèmes visant à enfermer dans une logique, ce monde que Morin n'hésite pas à dénoncer comme « *une rationalisation démentielle*² ». Chez RG comme chez le Président d'Honneur du GERFLINT, goût évident d'une polémique fondée sur le refus de toute « *conception méthodologique réduisant la méthode à des recettes techniques* ³ ». Ce qui caractérise fortement la pensée de RG, rappelons-le avec force, c'est son souci constant de faire reconnaître le statut scientifique très spécifique du domaine qui est le nôtre qu'on ne peut aborder autrement que par l'acte professionnel qu'on y accomplit et qu'il caractérise en trois étapes majeures :

- apprentissage préalable indispensable à toute profession (donc formation) ;
- métier pratiqué de façon prolongée (formation encore, mais *sur le tas* cette fois) ;
- capacité d'assumer seul la direction de son travail (autoformation enfin).

Cette solitude finale exprime la grande noblesse de l'acte professionnel qui est le nôtre. D'évidence on s'exposerait à ne rien comprendre à l'œuvre de Robert Galisson si l'on ne prenait pas la peine de s'arrêter à cette notion capitale pour lui qu'est l'initiation professionnelle officiellement dirigée mais aussi en autonomie. Cette professionnalisation nous invite à fixer notre attention non pas simplement en amont, sur une (ou des) théorie(s) prestigieuse(s) dont découlerait en aval un outil-miracle d'analyse, mais sur un homme de métier, c'est-à-dire sur un sujet aux prises avec la complexité d'un travail qu'il n'est pas question de traiter à la légère car il exige à la fois des connaissances, certes, mais aussi une capacité d'ordre rationnel et artistique (parce que créatif) à la fois, pour résoudre des problèmes toujours nouveaux dans des environnements en évolution continuelle.

Pour RG, en effet, la Didactologie-Didactique des Langues-Cultures (DDL) n'est pas un avatar de la linguistique ou de la sociolinguistique. C'est une discipline à part entière « qui a pour caractéristique *immédiatement déclarée de se vouloir autonome et interventionniste* ». On ne peut donc entrer en DDL avec lui que si l'on est un esprit libre⁴ de toute entrave idéologique ou scientifique. Le mouvement des idées contemporaines qui nourrissent l'évolution socio-scientifique du monde est à rechercher du côté de ceux qui savent prendre les risques nécessaires pour être en adéquation avec des besoins réels, c'est-à-dire avec ceux des hommes et des femmes qui font l'effort d'enseigner pour les uns, d'apprendre pour les autres, une

langue-culture choisie ou imposée, à la fois comme outil de communication internationale, mais aussi comme moyen d'accès à tous les domaines de connaissance.

Ce qu'il faut bien comprendre ici, c'est que la méthodologie proposée pour la langue-culture française est exactement, dans ses principes fondamentaux, celle qu'il proposerait pour n'importe quelle autre langue-culture. Il le rappelle clairement dans son opuscule sur la Formation « Si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais ***pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue*** (c'est nous qui soulignons), on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la « fin recherchée⁵ ».

Ce statut de langue véhiculaire n'exclut certainement pas un intérêt solide et même nécessaire pour toutes les richesses linguistiques et culturelles de la France (langues-cultures régionales notamment), ni pour l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères dans une perspective clairement ouverte au plurilinguisme, mais sans que ce souci bien naturel de diversité en arrive à faire considérer la langue française elle-même comme minoritaire parmi les 75 autres qui vivent sur son territoire (chiffre officiel du nombre de langues régionales en France, selon le rapport Cerquiglioni publié en 1999 à la demande du Premier Ministre Lionel Jospin), ou, *a fortiori*, par rapport à la langue anglaise positionnée comme *lingua franca* incontournable. Il y a là une problématique extrêmement délicate à envisager, sur laquelle le cosmos universitaire français s'interroge depuis une vingtaine d'années déjà, mais qu'il faut certainement revoir entièrement dans ses objectifs pour éviter d'entrer dans des considérations de nature idéologique se voulant certainement vertueuses et démocratiques, mais dont la mise en œuvre ne peut aboutir qu'à détruire purement et simplement - sans le remplacer - tout le système de communication et de scolarisation francophones actuellement en place non seulement en France mais aussi sur les 5 continents.

Épistémologiquement parlant, la DDLC de RG est donc aux antipodes d'une démarche scientifique classique de type linguistique ou sociolinguistique dominant, fondée sur l'application d'une théorie dont la finalité serait de décrire rationnellement et très positivement un système structural existant. La DDLC, en effet, oppose la conceptualisation à l'application dans une démarche pragmatique complexe qui part de l'observation de l'objet d'étude, passe par la problématisation en contexte, puis à une théorisation interne qui n'est rien d'autre qu'une réponse spécialement et donc conjoncturellement adaptée au problème étudié. D'un côté donc universalité, généralité, épuration, application ; de l'autre, contextualisation,

particularisation, complexité. RG se refuse à mettre tout cela dans le même sac et nous le comprenons bien.

Mais ce qu'il faut retenir aussi de son œuvre, c'est sa réflexion profondément sincère sur l'éthique. Robert Galisson est la forme moderne, noble, de l'éducateur républicain qui croit avec fermeté à des valeurs humanistes et qui le dit (cf. ces quelques mots qu'il écrivait en janvier 2000) : « En matière d'éducation, comme de religion, de politique ou d'économie, pour ne pas subir, il faut lutter. La sauvegarde de la dignité et de la liberté de tous les éducateurs, de leur droit à garder les yeux grand ouverts, à penser leurs propres actes par eux-mêmes, est à ce prix ».

A noter que le numéro 123-124 des ELA dirigé par Christian Puren en juillet-décembre 2001, était déjà consacré à un hommage à Robert Galisson. 16 années plus tard, il est certain qu'une réactualisation de ce travail remarquable se révèle une opération enrichissante pour la recherche actuelle dans notre discipline. Rappelons simplement que RG a, comme on dit, fait valoir ses droits à la retraite en septembre 2000 mais qu'il reste certainement très présent parmi nous car, comme le souligne avec pertinence Christian Puren, il est le seul grand chercheur contemporain à avoir pris le risque, « *inconsidéré et pourtant indispensable, d'embrasser constamment l'ensemble de la discipline à partir de la discipline elle-même, en se proclamant - horresco referens !- à la fois chercheur et généraliste* ». A une époque où l'on a un peu trop tendance à donner dans le superficiel, le frivole et le futile (d'où l'inquiétude de Christian Puren), retrouver un compagnonnage avec Robert Galisson ne peut être que roboratif à tous égards en même temps qu'une grande chance pour notre discipline. C'est d'évidence la finalité de ce numéro 4 de *Synergies Portugal*.

L'œuvre de Robert Galisson est immense, tant par son volume que par son importance philosophique. Elle constitue sans conteste, depuis un demi-siècle, une référence à laquelle chacun de nous est venu puiser, à différents moments de sa carrière, les raisons de son évolution individuelle dans la conception de son métier. RG, en effet, s'est toujours placé en éclaircur, loin devant, pour reconnaître la route à suivre, la baliser, en expliquer les charmes et les dangers, en tracer même les prolongements ultérieurs lointains les plus probables. A tous égards, le mot **pionnier**⁶ est le plus apte à évoquer la hardiesse innovante, féconde et poétique même de sa stature de chercheur.

Je ne saurais terminer cette apostille sans dire à RG notre respectueuse amitié, notre admiration et notre engagement de poursuivre fidèlement le chemin qu'il a tracé pour construire une *Didactique des Langues* réellement neuve parce qu'ouverte à la créativité, à la fraternité, à « la lutte permanente contre les simplifications ⁷», à la poésie de la vie qui, seule, comme le dit Edgar Morin, « *a la possibilité de refouler la barbarie et de vraiment civiliser les humains*⁸ ».

Il est certain que quiconque fait le bilan de l'œuvre de RG, découvre facilement son désaccord pour toute démarche oubliant - ou pire ignorant - la complexité vivante des matériaux langagiers en situation. Sa méfiance - tout à fait comparable à celle d'Edgar Morin - s'exprime dès 1978, dans le texte de sa thèse sur la banalisation lexicale où il dit ceci : « *(..) tout le monde sait bien qu'adopter le point de vue structuraliste, c'est se condamner, à terme, au regret de n'être pas allé assez loin. De proche en proche, on est inévitablement amené à déborder le cadre initialement prévu* »⁹.

Après avoir lu cela, on ne peut que se poser des questions sur l'élaboration et la finalité exacte du CECRL du Conseil de l'Europe, présenté, quoique avec des nuances et précautions avant usage tout à fait audibles et respectables, comme se voulant aussi ouvert que complet, pratique, réaliste, et comme tel facilement consommable, donc adoptable et adopté avec un enthousiasme parfois excessif, aux quatre horizons de la planète, par tous les férus de réalisme positiviste enchantés d'être guidés dans la partie applicative de leur profession et/ou dans l'élaboration de leur travaux de recherche, au moyen d'un outil de haute lignée cosmopolite estimé incontestable et quasi miraculeux.

Là encore, des ajustements et révisions sérieux sont sans doute à envisager car ce qui est ici posé, c'est un problème d'éthique, cette abstraction transcendante dont Morin nous dit « *qu'elle n'est jamais acquise, qu'elle n'est pas un bien dont on est propriétaire car elle doit sans cesse se régénérer* »¹⁰ à partir de ses sources vivantes. Belle leçon de vie que l'on retrouve dans la *dimension éducative que la culture, sous toutes ses formes, doit incarner à l'école* »¹¹ selon RG.

Complexité, éclectisme, formation, trois piliers que la Didactique moderne des langues a bien besoin de réinventer pour ranimer la passion d'apprendre et de communiquer, d'abord dans nos écoles, mais, ultérieurement, dans tous les mini-univers toujours complexes que nous habitons. La problématique générale posée par Galisson, autant que par Morin, n'est donc pas d'être le répétiteur imperturbable d'un code préétabli - si complet soit-il - mais d'élever l'esprit, le rendre apte à investir en-deçà ou au-delà des réalités souvent trompeuses qui nous sont imposées, les messages subliminaux que notre obsession rationnelle de la simplification nous interdit de décoder.

Notes

1. *L'apostille* est un addendum de type *post scriptum* ayant pour fonction - entre autres - de confirmer des points essentiels comme, par exemple, le positionnement des recherches de Robert Galisson dans le domaine de la DDLC, qui s'inscrivent d'évidence dans un courant

d'idées largement ouvert sur la diversité (celle du *pluri* notamment) mais en tenant compte d'un « Trésor » (pour parler comme Saussure et Quemada) qui s'est lentement accumulé. Pour RG, l'avenir de notre discipline ne peut se construire en ignorant l'Histoire du patrimoine humain considérable qu'est et doit rester la langue française dans le grand mouvement perpétuel d'idées ayant conduit à des transformations accomplies ou en passe de l'être. Nationalisme ? Certainement pas, sauf à considérer qu'une langue-culture pratiquée sur tous les continents se transmute en moyen d'oppression ou comme un frein à l'évolution. Redonner vie à des langues que l'Histoire a délaissées et donc maltraitées (par exemple l'ensemble des langues régionales et minoritaires de France) est un projet qui a toute sa légitimité, à condition d'éviter que, dans un élan de générosité très démocratique, on en arrive à déconstruire un merveilleux outil de communication d'origine latine qui s'est transformé peu à peu en français sur l'ancien territoire de la Gaule, puis gagnant sur le latin (comme avec l'ordonnance de Villers-Cotterets de François Ier, en 1539), pour faire reconnaître la langue du Roi comme officiellement seule dans toutes les procédures d'établissement d'actes importants. Cette volonté d'unification sur fondement administratif, a des origines parfaitement démocratiques, ou, si l'on préfère, intelligentes, sages et rationnelles, ce qui lui a permis, assez rapidement de se propager en moins d'un siècle dans le monde religieux, notamment protestant, puis dans le domaine littéraire, parisien ou provincial, qui, de Marot à la Pléiade, Montaigne, Rabelais, Calvin Amyot et sa traduction du Plutarque en français modèle etc. ont formidablement préparé l'avènement du français moderne.

2. In : *La Méthode 1. La nature de la nature*, p.19, Points Seuil Essais, 1977.

3. Morin *ibid.* p.23.

4. La liberté, bien évidemment, n'exclut pas la connaissance, mais la connaissance ne doit pas être un code opératoire à suivre docilement.

5. *La formation en questions*, p.96.

6. Mot que j'ai utilisé comme titre de l'article publié en juillet-décembre 2001 dans le numéro des ELA dirigé par Christian Puren en hommage à RG, p. 491-499 : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-491.htm> [consulté le 30 novembre 2016].

7. In : *La Méthode 6, L'Ethique*, p.223.

8. In : *La Méthode 5, L'humanité de l'humanité*, Points Seuil Essais, p.342.

9. In : *Recherches de lexicologie descriptive : la banalisation lexicale, Le vocabulaire du football dans la presse sportive ; contribution aux recherches sur les langues techniques* Nathan, Université, Information, Formation, 1978, p.412.

10. In : *La Méthode 6*, op.cit. p. 225.

11. In : *La Formation en questions*, CLE International, p.114.

Synergies Portugal n° 4 / 2016



Profils bibliographique,
scientifique et artistique



Bibliographie récapitulative de Robert Galisson



Ouvrages cités et référencés dans ce numéro¹,

Rassemblés par Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

Galisson, R. 1968. « Linguistique générale et linguistique appliquée », *Documents du BELC*, n° 2237 du 26/3/1968.

Galisson, R. 1969. *Petit Lexique d'initiation à la Linguistique Appliquée et à la Méthodologie (enseignement des langues)*. Rg/fg – 27/6/1969 – n° 2477. Besançon : B.E.L.C.-Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.

Galisson, R. 1970. *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. Tome 1. Paris : Hachette et Larousse.

Galisson, R. 1976. *Essais méthodologiques pour l'étude des vocabulaires*. Thèse de doctorat d'état, 3 tomes, Université de Paris 3.

Galisson, R., Coste, D. (dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Galisson, R. 1977, « ...S.O.S... didactique des langues étrangères en danger...intendance ne suit plus...S.O.S... », *Études de linguistique appliquée*, n°27, *Hommage à Paul Pimsleur* ; 1990, *ELA* n°79, p.123-142.

Galisson, R. 1978. *Recherches de lexicologie descriptive : la banalisation lexicale. Le vocabulaire du football dans la presse sportive ; contribution aux recherches sur les langues techniques*. Nathan, Université, Information, Formation.

Galisson, R. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette, Coll. F.

Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.

Besse, H., Galisson, R. 1980. *Polémique en Didactique : du renouveau en question*. Paris : Clé International.

Galisson, R. et al. 1980. *Lignes de force du renouveau actuel en DLE : remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International.

Galisson, R. 1983. « Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avancé ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 49, p. 5-88.

Galisson, R. 1983. *La suggestion dans l'enseignement/Histoire et enjeu d'une pratique tabou*. Paris : CLE International.

Galisson, R. 1983. *Des mots pour communiquer – Éléments de lexicométhodologie*. Paris : CLE International.

Galisson, R., Porcher, L. (coord.) 1985. « Didactologie et idéologies », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 60 ; 1990, *ELA* n°79, p. 111-122.

Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, p. 39-54 ; 1990, *ELA* n°79, p. 97-110.

Galisson, R. 1987. « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 67, p. 119-140.

Galisson, R. 1988. « Témoignage en miettes ». In : D. Lehmann (éd), *La Didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier-Credif.

Galisson, R. 1988. « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 69, p. 74-90.

Galisson, R. 1989. « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) ». *Langue française*, n° 82, p. 95-115 ; 1990, *Études de Linguistique Appliquée*. *Revue de Didactologie des langues-cultures* n° 79, p.53-73.

Galisson, R. 1989. « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures « évolution » ou « révolution » pour demain ? » *Le français dans le monde* n° 227 ; 1990, *Études de Linguistique Appliquée*. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 79, p. 35-52.

Galisson, R. 1990. « De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79.

Galisson, R. 1990. « Où va la didactique du français langue étrangère? ». *Études de Linguistique Appliquée*. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 79, p. 9-28 ; 1991. *Intercompreensão*, 1, Santarém : Escola Superior de Educação, p.11-44.

Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

Galisson, R. 1992. « Étrange outil pour étrangers : un dictionnaire des noms de marques courants ». *Études de Linguistique Appliquée*. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 85-86, *Hommage à Bernard Quemada*. « Dictionnaire et dictionnaires », p. 191-228.

Galisson, R. 1993. « Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués » *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, volume 8, n°1, p. 41-62.

http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1993_num_8_1_2091[consulté le 15 octobre 2016].

Galisson, R. 1994. « D'hier à demain, l'interculturel à l'école ». *Études de Linguistique Appliquée*. Revue de *Didactologie des langues-cultures*, n° 94, p. 15-26.

Galisson, R. 1994. « Formation à la recherche en Didactologie des Langues-Cultures ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 95, p. 119-159.

Galisson, R. 1994. « Un Espace Disciplinaire pour l'Enseignement/Apprentissage des Langues-Cultures en France. État des Lieux et Perspectives ». *Revue française de pédagogie*, Volume 108, n° 1. p. 25-37.

http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1253 [consulté le 15 octobre 2016].

Galisson, R. (dir). 1995. *D'autres voies pour la classe de langue*. Paris : Didier, Coll. « LAL ».

Galisson, R. 1995. « Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie, et d'Impressionnisme... ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 97, p. 5-14.

Galisson, R. 1995. « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 99, p. 99-105.

Galisson, R. 1995. « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 100, p. 79-98.

Galisson, R. 1997. « Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 105, p. 73-92 ; 1998. *Referências-Ressources* » n° 11, Junho de 1998. Lisboa: APPF, p. 6-15.

Galisson, R., Puren, Ch. (coord.)1998. *De l'éthique en didactique des langues étrangères*. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 109.

Galisson, R. 1998. *A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention*. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 109. p. 83-127.

Galisson, R. 1998, *Dictionnaire des noms de marques courants, essai de lexiculture ordinaire*, Didier Erudition, (en collaboration avec Jean-Claude André) et sous l'égide du CNRS, Institut National de la Langue Française, Université de la Sorbonne nouvelle.

Galisson R., Puren C. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE international. Didactique des langues étrangères, Collection dirigée par Robert Galisson.

Galisson, R. 1999. « Glossaire terminologique ». In : R. Galisson, Ch. Puren, *La formation en questions*. Paris : CLE international. p. 477-496.

Galisson, R. 1999. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 116, *Vocabulaires et dictionnaires en FLM et en FLE*, Coordonné par Robert Galisson et Jean Pruvost, p. 477-496.

Galisson, R. 2002. (coord.) *Comment peut-on être didactologue? Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 127. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-3.htm> [consulté le 15 octobre 2016].

Galisson, R. 2002. « Voie Royale et chemins de traverse » *Études de linguistique appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n°127, p. 372-384. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-373.htm> [consulté le 15 octobre 2016].

Galisson, R. 2002. « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 128, p. 497-510. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm> [consulté le 15 octobre 2016].

Galisson, R. 2004. « Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation. Au nom du père : la disciplinarité ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 134, p.137-150. <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-137.htm> [consulté le 15 octobre 2016].

Galisson, R. 2009. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (Contexte français) ». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 155, p. 271-357. <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-3-page-271.htm>. [consulté le 15 octobre 2016].

Note

1. Cette liste n'est donc pas exhaustive. Elle rassemble une quarantaine de titres consultés, cités et référencés par les auteurs de cet Hommage. Pour aller plus loin, voir notamment la liste des publications de Robert Galisson présentée en 2001 dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 123-124 : *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson*, coordonné par Christian Puren, p. 501-512 et la notice documentaire IdRef, *Identifiants et Référentiels pour l'enseignement supérieur et la recherche* : <https://www.idref.fr/026879344> [dernière modification le 22-10-2016].

Profils des contributeurs de ce numéro



Coordinateurs scientifiques et auteurs

Clara Ferrão Tavares est docteur en didactologie des langues-cultures (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), avec l'équivalence de l'Université d'Aveiro (le premier doctorat en didactique du FLE au Portugal) et avec l'habilitation à diriger des recherches (*agregação*) en éducation. Elle est professeur de l'école supérieure d'éducation de l'Institut polytechnique de Santarém, à la retraite (Portugal) et fondatrice et ancienne directrice d'*Intercompreensão – Revue de didactique des langues* (Portugal) et ancienne directrice de la revue *REDINTER- Intercompreensão*, revue du réseau européen de l'intercompréhension. Elle a intégré le Centre de recherche en didactique et technologie dans la formation des formateurs (CIDTTF) de l'Université d'Aveiro (Portugal). Elle a assumé de nombreuses fonctions dont celle de vice-présidente de l'Institut Polytechnique de Santarém et de fondatrice et directrice d'un centre de recherche du même institut, ainsi que présidente de l'APPF (Association Portugaise de Professeurs de Français). Elle a collaboré avec des universités françaises, dans le cadre de stages d'été (Grenoble et Lille) et de programmes de doctorat et épreuves académiques (Paris 3) et avec des universités d'Espagne, Italie et Brésil. À ce jour, elle est experte de l'Agence d'évaluation et d'accréditation de l'enseignement supérieur portugais (A3ES) et rédactrice en chef de *Synergies Portugal* (GERFLINT) et elle collabore avec des universités portugaises et étrangères dans des séminaires intégrés dans des programmes de doctorat et dans des jurys académiques, notamment avec l'Université du Cap Vert. Elle possède une vaste expérience en didactique des langues, communication didactique et médiatique et formation d'enseignants et est l'auteur de nombreux articles et ouvrages.

Jacques Cortès est Professeur émérite de l'Université de Rouen (Linguistique générale, Linguistique française et Didactologie des Langues-cultures). Après une carrière à l'étranger (Algérie, Japon, Maroc, et Zaïre pour l'Unesco), il a dirigé le CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français, à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, de 1973 à 1986, puis le French American Institute for International Studies (FAIS) pour le compte de la Mission Laïque

Française, de 1986 à 1989, créant et animant, pendant 3 ans, à partir de Houston (Texas) la revue *Pages d'Écritures* (27 numéros publiés). Nommé Professeur à l'ENS de Saint-Cloud en 1983, il demande et obtient quelques années plus tard sa nomination à l'Université de Rouen où sa présence et sa compétence permettent la création d'un Institut de Français Langue étrangère dans le cadre du DESCILAC (Département des Sciences du Langage et de la Communication). En 1998-99, il fonde le GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* qui compte aujourd'hui 32 revues internationales autonomes réparties sur les 5 continents et une collection scientifique. Disciple d'André Martinet pour la linguistique Générale, il est co-auteur de la *Grammaire Fonctionnelle du Français* (Didier). Il se réclame aujourd'hui de la pensée d'Edgar Morin et défend avec conviction la théorie de la complexité, notamment pour toutes les recherches scientifiques touchant à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères. Nombreuses publications en France et à l'étranger.

Auteurs d'article et d'entretien

Isabel Alarcão est docteur en éducation de l'Université de Liverpool (Royaume-Uni) avec l'équivalence de l'Université d'Aveiro, Portugal. Elle a soutenu son habilitation (agregação), en éducation, la première en didactique des langues et est Professeur titulaire (*catedrática*) à la retraite à l'Université d'Aveiro. Première directrice du Centre Intégré de Formation des Professeurs et chercheur du Centre de recherche en Didactique (CIDTFF - *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Professores*), centre reconnu par la Fondation de la Science et Technologie. Dans le cadre de sa profession, elle a assumé de nombreuses fonctions dont celles de vice-recteur et recteur dans cette même institution et a piloté deux innovations en *curriculum développement*. Elle a enseigné la Didactique des Langues (anglais et allemande) et *Supervision* à l'Université d'Aveiro. Professeur invité à l'Université Catholique de Goiás, Brasil, elle est fréquemment conférencière invitée dans d'autres universités brésiliennes. La formation des enseignants est au centre de ses préoccupations, ayant influencé sa réflexion sur le rôle des Didactiques spécifiques. L'articulation entre la théorie et la pratique dans la formation des formateurs (*supervision*) a constitué l'un de ses principaux intérêts de recherche et d'action. Au fil du temps, elle a publié de nombreux articles et ouvrages en Didactique des Langues-Cultures, *supervision* et formation de formateurs. Parmi ses responsabilités comme enseignant-chercheur, elle a dirigé de nombreuses thèses de maîtrise et de doctorat. Outre ses travaux de recherche, elle s'est engagée dans de nombreuses associations scientifiques ayant

des fonctions consultatives au Portugal et à l'étranger. Par ailleurs, elle a intégré de nombreux projets éditoriaux et jurys académiques d'évaluation de projets et jurys d'épreuves académiques, notamment ceux des épreuves en Didactique des Langues, au Portugal. Elle est à l'origine du Centre de Recherche, Innovation et Intervention en Éducation (CIDInE) et co-directrice de la collection CIDInE/Porto Editora.

Maddalena De Carlo est docteur en didactologie générale des langues et des cultures de l'Université Paris III-Sorbonne Nouvelle. Depuis 2001, elle enseigne langue et traduction française et didactique des langues modernes au Département de Lettres de l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. Elle fait partie du collège des professeurs du Doctorat de recherche "Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali", auprès de la Faculté de Sciences Politiques (Università di Macerata). Elle mène ses recherches dans le domaine de la formation des enseignants, de l'interculturel, de la didactique de la traduction et de l'intercompréhension entre langues romanes (projets GALANET, GALAPRO, REDINTER, MIRIADI, EVALIC).

Docteur de 3^e cycle en linguistique et PhD en épistémologie, **Claude Germain** est Professeur titulaire à la retraite de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il possède une vaste expérience en didactique des langues et est l'auteur de nombreux articles et ouvrages, notamment *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, *Le point sur l'approche communicative*, *La grammaire*. Il a aussi donné de nombreuses conférences dans plusieurs pays. Avec Joan Netten, il a conçu une nouvelle façon d'enseigner une langue seconde ou étrangère, *l'approche neurolinguistique (ANL)*, et a été activement impliqué dans l'implantation de ce programme dans toutes les provinces et territoires canadiens. L'ANL, expérimentée depuis 2010 en milieu universitaire chinois, est également appliquée à l'enseignement d'autres langues, comme l'anglais, l'espagnol et diverses langues autochtones du Canada.

Carmen Guillén Díaz est Professeur Titulaire d'Université, adscrite au Département de Didactique de la Langue et la Littérature de l'Université de Valladolid (Espagne), au sein duquel elle a assumé la direction depuis sa création en 1984, jusqu'à 2001. Elle développe à la Faculté d'Éducation et Travail Social de cette Université ses activités de formation initiale et continue des enseignants *de* et *en* langues étrangères des différents niveaux éducatifs. Elle enseigne Didactique du français, dans le cadre des diplômes de Grado en Maître d'École Maternelle, Grado en Maître d'École Primaire (mention langue étrangère, français), et Master en Professeur du Secondaire, Baccalauréat, Formation Professionnelle et Écoles Officielles de Langues. Depuis 1986, jusqu'à 2012, elle a été chargée de la formation à la recherche dans le cadre du Programme de Doctorat de Didactique de la Langue

et la Littérature de cette même Université. Actuellement, elle est impliquée dans le Master en *Recherche Appliquée à l'Éducation*. Elle a dirigé de nombreuses thèses de doctorat et ses travaux et projets sur les secteurs constitutifs de la Didactique des Langues et des Cultures étrangères, et sur la professionnalisation des enseignants sont objet de publication en volumes et revues spécialisées.

Francisco Javier Sanz Trigueros est Professeur Associé du Département de Didactique de la Langue et la Littérature de l'Université de Valladolid (Espagne), à la Faculté d'Éducation et Travail Social de cette Université. Il est chargé des matières correspondantes à la formation didactique des futurs enseignants de langue étrangère, anglais, dans les différents niveaux éducatifs. Il dirige des travaux de fin d'études correspondants aux diplômes de Maître d'École Maternelle, Master du Primaire (spécialité anglais) et Master en Professeur du Secondaire, Baccalauréat, Formation Professionnelle et Écoles Officielles de Langues. Il est membre du Projet d'Innovation *SciencePro* dans le cadre de l'enseignement bilingue, et chercheur dans le Programme de doctorat en *Recherche Transdisciplinaire en Éducation*. Il étudie le développement professionnel des enseignants *de* et *en* langues étrangères, dans la perspective de leurs qualifications et employabilité.

Linguiste, didacticien, Professeur émérite à l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon, **Daniel Coste** est étroitement associé à plusieurs travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe dont *Un Niveau-Seuil* et *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Membre de l'ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue), ses intérêts de recherche et ses nombreuses publications portent sur la didactique des langues et des cultures, l'histoire de l'enseignement des langues, l'éducation plurilingue et les politiques linguistiques.

Ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence (Espagne), **Sophie Aubin** est docteur en linguistique et didactique Du Français Langue Étrangère de l'Université de Rouen (1996, France). Professeur à l'Université de Valence (Espagne) de langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et de didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont particulièrement axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 et directrice du pôle éditorial international du Gerflint (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), sa recherche-action est consacrée à la réalisation du Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau de ce groupe.

Maria Helena Moura dos Reis est docteur en didactologie des langues-cultures (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), ancien chercheur du Centre de linguistique de l'Université Nouvelle de Lisbonne, ancienne lectrice de Portugais à l'Université de Paris 4 (France), formatrice d'enseignants, enseignante de Français Langue Étrangère, Portugais Langue Étrangère et Portugais Langue Maternelle. Ses principaux centres d'intérêt de recherche sont la didactologie des langues-cultures, la lexiculturologie, les langues spécialisées et la formation des enseignants.



Robert Galisson par José Luis Atienza (2016)
Dessin reproduit avec l'aimable autorisation de son auteur

(...) je suis convaincu que nous pensons à travers notre corps marqué par notre histoire bio-psycho-sociale. Les confrontations existantes dans tous les domaines scientifiques n'échappent point aux contraintes du corps marqué qui nous pense quand nous pensons.

José Luis Atienza, *Ela*, 2002, n° 127. p. 349. Comment peut-on devenir didacticien? Un cas espagnol. <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-349.htm>

Synergies Portugal n° 4 / 2016



Annexes



Projet pour le n° 5 / 2017



Les rapports culturels luso-francophones : hégémonie ou rupture ? Numéro coordonné par Ana Clara Santos (Université de l'Algarve, Portugal)

Le cinquième numéro de *Synergies Portugal*, invite les chercheurs à s'interroger, d'un point de vue diachronique et/ou synchronique, sur les rapports luso-francophones, du XIXe siècle au XXIe siècle, afin d'éclairer les modalités de transmission et d'opérationnalisation dans le domaine de la culture et de l'éducation.

Les rapports culturels entre le Portugal et les pays francophones datent de longtemps. L'hégémonie culturelle française, qu'elle se situe du côté de la circulation de modèles d'enseignement du français, ou du côté de l'influence de certaines esthétiques littéraires et artistiques, a connu son apogée au XIXe siècle. Même si cette hégémonie a perdu, à partir de la seconde moitié du XXe siècle, sa prépondérance, elle mérite toutefois d'être revisitée aujourd'hui dans un monde global où s'intensifient non seulement la circulation des hommes et des idées, mais aussi les transferts culturels. La récupération de ce passé commun lié à la floraison et à l'épanouissement d'un véritable réseau culturel luso-francophone est important pour comprendre les circuits de circulation et son héritage sur le panorama culturel de l'Europe du sud. L'enjeu étant celui d'interroger les modalités de transmission éducative, linguistique et culturelle, il va de soi qu'il faudra se pencher sur la circulation et la médiation socioculturelle, notamment au niveau des formes d'importation et d'intégration de modèles littéraires, artistiques, sociolinguistiques, pédagogiques et didactiques ; des modèles et programmes de formation d'enseignants ; des modalités de transfert de l'institutionnalisation de programmes linguistiques et culturels.

Axes thématiques proposés :

1. Interculturalité, dialogues entre cultures et transferts culturels : importation, traduction et réception de modèles et biens culturels et linguistiques
2. Francophobie, francophilie et culture nationale
3. Géopolitique, identité(s) et frontière(s) (trans)nationale(s) : territorialisation, échanges et discours sociopolitiques et culturels
4. Imagologie et représentations du français et de la culture française et/ou francophone au Portugal

5. Enseignement du FLE et politiques linguistiques des langues étrangères (modèles, outils pédagogiques, instructions officielles, programmes de formation)
6. Le français comme langue de communication, langue spécialisée et/ou langue de médiation culturelle

CALENDRIER

- **Date limite d'envoi des propositions de collaboration (résumés) : 15 juin 2017**
- Avis du Comité scientifique : 30 juin 2017
- **Date limite d'envoi de l'article (texte intégral) : 15 septembre 2017**
- Avis du Comité scientifique : 31 octobre 2017
- **Date limite de remise de l'article (après corrections) : 30 novembre 2017**

CONTACT

Les propositions et articles sont à envoyer à cette adresse :

synergies.portugal.redaction@gmail.com

La rédaction de la revue *Synergies Portugal* vous remercie de votre collaboration.

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.portugal.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en portugais puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial international) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Portugal, n° 4 / 2016
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

| | |
|--|---|
| Synergies Afrique centrale et de l'Ouest | Synergies Monde |
| Synergies Afrique des Grands Lacs | Synergies Monde Arabe |
| Synergies Algérie | Synergies Monde Méditerranéen |
| Synergies Argentine | Synergies Pays Germanophones |
| Synergies Amérique du Nord | Synergies Pays Riverains de la Baltique |
| Synergies Brésil | Synergies Pays Riverains du Mékong |
| Synergies Chili | Synergies Pays Scandinaves |
| Synergies Chine | Synergies Pologne |
| Synergies Corée | Synergies Portugal |
| Synergies Espagne | Synergies Roumanie |
| Synergies Europe | Synergies Royaume-Uni et Irlande |
| Synergies France | Synergies Sud-Est européen |
| Synergies Inde | Synergies Tunisie |
| Synergies Italie | Synergies Turquie |
| Synergies Mexique | Synergies Venezuela |

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Site officiel : <http://www.gerflint.fr>

Synergies Portugal, n° 4/2016

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° ZSN6BE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

L'œuvre de Robert Galisson se présente comme un vaste récit suivi où tout s'enchaîne, sans aucune rupture épistémologique, comme par un effet « boule de neige » à la Warren Buffet, c'est-à-dire comme « *un cercle vertueux* » envisageant régulièrement de nouvelles avancées. C'est ainsi que, de la linguistique appliquée à la Didactique du FLE, le continuum a existé ; qu'il s'est poursuivi avec la Didactologie des Langues-Cultures ; qu'il s'est encore élargi et approfondi, toujours sous la dénomination respectueusement historique ELA, sous-titrée *Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexiculturologie*, pénultième héritière née au début des années 2000 ; et qu'il englobe naturellement aujourd'hui tous les rebondissements philosophico-socialo-idéologiques concernant le plurilinguisme, sous réserve qu'on envisage ce dernier, non pas comme une occasion de rayer un long passé estimé trop conservateur, mais comme un nouvel épisode didactologique parfaitement compatible, moyennant adaptations, avec tout ce qui l'a précédé.

La Didactologie des Langues-Culture doit donc être prise dans la longue durée à la Braudel, i.e. dans cette trajectoire globale que Robert, du reste, a annoncée et même précisée très tôt dans de nombreux écrits échelonnés dans le temps, comme, par exemple, l'article publié au Portugal, dans le n° 1 de la Revue *Intercompreensão* de juin 1991 (pp.11 à 45) qui avait pour titre tout à fait significatif : « **Où va la Didactique du Français Langue Etrangère ?** », mais aussi, quelques années plus tard (2002), au moment de son départ en retraite, dans le n° 127 des ELA (juillet-septembre 2002) où, pastichant malicieusement Montesquieu, il posait la question provocatrice suivante : « **Comment peut-on être didactologue ?** ».

C'est ce périple d'une soixantaine d'années que l'on tente ici de retracer.

ISSN 2268-493X