

L'ÉCLECTISME EN DIDACTIQUE DES LANGUES¹. ENTRETIEN AVEC FRANCIS CARTON

Véronique Lemoine-Bresson

ATILF UMR 7118 CNRS/Université de Lorraine

Introduction

Cette carte blanche propose au lecteur la reconstitution d'un entretien mené avec Francis Carton, didacticien des langues dans l'équipe Didactique des Langues et Sociolinguistique du Laboratoire ATILF, anciennement Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL). L'équipe de recherche du CRAPEL a été fondée par Yves Chalon à Nancy en 1959-1960 et Francis Carton en a été le directeur de 2006 à 2010. L'auteure² de ce texte est également enseignante-chercheuse dans l'équipe Didactique des Langues et Sociolinguistique du Laboratoire ATILF, mais seulement depuis 2015, c'est-à-dire une année avant le départ en retraite de Francis Carton. La mise en œuvre de cet exercice n'est pas simple pour une collègue fraîchement arrivée dans l'équipe. En même temps, les travaux de recherche de Francis ont nourri depuis 2010 les débats théoriques nécessaires à l'écriture de la thèse de l'auteure, alors doctorante à l'Université de Lille 3. Si on peut imaginer qu'elle ne peut avoir qu'une représentation distanciée du travail que Francis effectuait au sein du collectif CRAPEL, puis de l'équipe Didactique des Langues et Sociolinguistique, il

1. Le titre de cette carte blanche, proposé par Emmanuelle Carette, fait référence à la journée d'étude organisée avec le soutien de l'ATILF le 19 février 2018 en hommage à Francis Carton.

2. Véronique Lemoine-Bresson a été doctorante à l'Université de Lille 3 de 2010 à 2014. Alors membre du laboratoire CIREL 4354 (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille) et de l'équipe de didactiques des disciplines Théodile, elle a écrit une thèse intitulée « Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères », sous la direction de Bertrand Daunay, Professeur à Lille 3 et Fred Dervin, Professeur à Helsinki.

convient de préciser qu'elle s'intéresse depuis longtemps aux aspects théoriques et méthodologiques qui ont servi de fil directeur dans les nombreux travaux de Francis.

Expériences personnelles et influence sur les travaux de recherche

VLB : Cher Francis, je te remercie d'avoir accepté cet entretien avec moi. J'aimerais démarrer par la dimension biographique afin que tu puisses me dire, bien sûr à hauteur de ce que tu pourras ou voudras me confier, quels seraient les éventuels liens entre ton parcours personnel et ton parcours de recherche en didactique des langues, quelles seraient les influences de ce parcours individuel sur tes orientations théoriques et/ou méthodologiques en recherche ?

FC : Puisqu'il s'agit de biographie, je commence par le début. J'ai fait des études de lettres classiques, et il se trouve que mon mémoire de maîtrise, en 1972, a porté sur les textes épigraphiques de la Gaule lyonnaise du premier au cinquième siècle : j'y repérais des signes de l'évolution des parlers à travers l'analyse des fautes d'orthographe... Était-ce un signe annonciateur de ce qui allait occuper ma vie professionnelle et de mon intérêt pour l'histoire ? J'ai ensuite obtenu une agrégation de grammaire en 1973, puis j'ai passé deux ans à Montréal pour effectuer mon service national actif (c'est le nom que portait le service militaire obligatoire). J'ai eu la chance d'avoir été affecté en « coopération », comme on disait, auprès de l'AUPELF (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française), ancêtre de l'actuelle Agence Universitaire de la Francophonie. J'ai ainsi pu connaître quelques aspects des relations internationales universitaires, et, surtout, vivre des rencontres interculturelles qui m'ont beaucoup marqué. Puis j'ai été nommé professeur au collège du Thillot, dans les Vosges. Le contraste entre Montréal et Le Thillot n'a pas été facile à vivre, mais en quelques années j'ai appris à enseigner le français et le latin, et à y passer de bons moments avec les élèves, même si ce métier m'a paru rapidement assez routinier. J'ai alors passé un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA), celui de sciences du langage, à Nancy. C'est ainsi que j'ai rencontré Henri Holec, et Jean Pierre Lagarde, mon modèle d'enseignant-chercheur universitaire (décédé à la fin des années 1980). J'ai travaillé avec ce dernier sur ce qu'on appelait alors l'alphabétisation, ainsi que sur les questions posées par l'appropriation du français par les populations migrantes en France, et j'ai été pressenti pour occuper un poste d'assistant. C'est ainsi que je suis entré dans l'équipe du CRAPEL en 1979. Ce qui m'a évidemment influencé, c'est l'esprit qu'y insufflait Henri HOLEC. Le CRAPEL n'était pas seulement un assemblage de personnes travaillant sur un même domaine : le critère de recrutement reposait d'abord sur les « atomes crochus » entretenus entre les membres, et sur la capacité à travailler ensemble à partir d'un fond d'idées communes sur l'apprentissage des langues. Une des idées maîtresses était que l'apprentissage est premier, et qu'il

revient à la partie enseignement/expertise/institutions de mettre en place de bonnes conditions pour que les apprentissages se déroulent au mieux. Lorsque l'un de nous se déplaçait pour une mission ou un colloque, il était le porte-parole du groupe. Tel était le fonctionnement de cette équipe de recherche. J'ai passé en 1983 une thèse sous la direction d'H. HOLEC sur l'analyse de conversations (centrée sur la demande de service) et ses applications didactiques, à savoir des modalités d'apprentissage des langues orientées vers des objectifs d'action. Pour moi FLE/S, FOS, FOU, FLI sont de même nature : une façon d'apprendre des langues pour en faire quelque chose, dans des contextes chaque fois spécifiques. On trouve dans un livre coécrit entre autres par J.P. Lagarde en 1978, qui interrogeait les problématiques des migrants, un tableau montrant comment l'analyse des besoins, la détermination des objectifs d'apprentissage, la détermination des contenus, les composantes contextuelles de l'apprentissage sont liées : ce tableau, qui a bientôt 40 ans, je l'ai constaté il n'y a pas longtemps lors d'un colloque, continue à surprendre certains didacticiens... Telle est ma famille de pensée.

Le CRAPEL, un vrai collectif ?

VLB : Il me semble comprendre trois choses dans tes propos. D'abord, une orientation particulière en didactique des langues et plus spécifiquement en français à objectifs spécifiques, extrêmement liée aux besoins des terrains. D'autre part, c'est l'opportunité d'être entré au CRAPEL qui a fait que tu es devenu un chercheur atypique entre la didactique des langues et la linguistique et agrégé de grammaire passionné d'histoire. Enfin, je note que le collectif CRAPEL dans lequel tu entres à l'époque t'offre immédiatement un espace collaboratif qui va te permettre très vite d'entrer en recherche avec les autres. Peut-on dire que c'est un peu l'environnement crapélien et les personnes rencontrées qui ont orienté ton projet professionnel universitaire, ou pour reprendre une expression de Gaulejac (2009) qui t'ont invité à faire des choix, à te déterminer ?

FC : Oui exactement. Mon parcours est lié à mon appartenance au CRAPEL. Au départ il s'agissait de faire du Français Langue Étrangère (FLE). Ensuite l'équipe a été mobilisée par l'instauration de la licence et de la maîtrise de français langue étrangère, mise en place au niveau national par L. Porcher, H. Holec et R. Galisson. Je me suis, comme les autres membres de l'équipe, entièrement investi dans la vie scientifique du CRAPEL, au sein des rapports humains qui y régnaient. Il apparaissait comme un laboratoire d'idées nouvelles.

VLB : Finalement, tu te qualifierais comme didacticien du FLE ou chercheur de quelle discipline scientifique ? Revendiques-tu l'appartenance à une discipline ?

FC : Je suis un didacticien des langues. Pendant le cours de ma carrière, cette discipline, comme le montrent très bien J.P. CUQ et I. GRUCA (2002, pp. 43-75), a dû faire sa place dans le paysage universitaire, et le CRAPEL a participé à ce combat. J'ai personnellement été membre du CNU 7^e section entre 1995 et 2010, et fait partie du bureau de cette section pendant trois mandats : il fallait dans ce lieu défendre les travaux relevant de la didactique des langues, dont le statut est transdisciplinaire (sciences du langage, mais aussi sciences de l'éducation, sociologie, psychologie). Par exemple, les thèses portant sur des questions d'interculturel ne trouvent pas naturellement leur place en sciences du langage. Un groupe de collègues a même par un temps tenté de faire créer une section de CNU « didactique des langues ». Je m'en serais réclamé... C'est dans le même esprit que j'ai, pendant une dizaine d'années, participé au Conseil Scientifique, et au comité de rédaction de *Recherches et Applications Le français dans le monde*. Cela m'a amené à participer à la vie et à l'évolution d'une revue scientifique importante.

VLB : À l'heure actuelle comment considères-tu le positionnement du FLE par rapports aux injonctions politiques ? Quand le CECR apparaît dans la sphère de l'éducation dans les années 2000, le FLE s'en empare comme s'il s'agissait d'un écrit théorique de référence et s'engouffre dans la perspective actionnelle promue comme une rupture méthodologique dans l'enseignement-apprentissage des langues. Je trouve qu'un certain nombre de thèses récentes ont une coloration militante. Je pense par exemple à celle de Perrichon (2008) ou à celle de Médioni (2009).

FC : Personnellement, ni le CECR ni l'approche actionnelle ne m'ont bouleversé. Ils sont une continuité, sous des appellations différentes, de l'approche communicative que j'ai toujours promue, moi qui ai commencé à faire de la didactique des langues en compagnie du Niveau Seuil : l'esprit méthodologique de ma thèse de 1983 est actionnel. En revanche, cette volonté politique est utile pour faire comprendre aux communautés éducatives et au grand public que quand on apprend une langue, on le fait, pour le dire vite, afin de se servir de celle-ci...

VLB : Pour revenir aux modalités de fonctionnement de l'équipe CRAPEL, c'est ce que tu as connu pendant au moins la moitié de ta carrière ?

FC : En effet. La façon de travailler à l'époque où H. HOLEC était responsable du CRAPEL, entre 1974 et 2000, était déterminante. On ne faisait pas de la recherche tout seul, mais toujours en sous-équipe, autour de projets. Chacune d'entre elles, à géométrie variable dans le temps et en nombre de participants, se réunissait une fois par semaine. Nous appartenions en principe à deux sous-équipes différentes. C'est ainsi que beaucoup d'articles du CRAPEL sont co-signés. De plus, chaque vendredi après-midi était obligatoirement banalisé pour tous afin que se tienne « la réunion

CRAPEL » hebdomadaire, pendant laquelle nous débattions ensemble de toutes les questions relatives à l'équipe.

VLB : En 2006 quand vous démarrez la recherche Cultures d'Enseignement Cultures d'Apprentissage (CECA), vous êtes passés à d'autres modalités de fonctionnement dans l'équipe. Pourtant, dans vos travaux, j'ai relevé un aspect intéressant lorsque vous dites, Emmanuelle, Monica et toi, que la recherche CECA a été menée, je vous cite, « autour d'un protocole commun, élaboré par l'équipe CRAPEL de l'ATILF ». D'une certaine manière est-ce qu'on pourrait dire que cette recherche, bien qu'étant dans une temporalité en dehors de celle que tu avais connue jusqu'aux années 2000, t'a donné l'opportunité d'interroger ce que peut être une autre forme du travailler ensemble ? La recherche CECA t'a-t-elle permis d'entrevoir de nouvelles façons de faire ? Quand tu dis : « protocole commun, élaboré par l'équipe CRAPEL », est-ce que cela voulait dire que toute l'équipe y réfléchissait bien que seulement quelques-uns étaient dans cette recherche ?

FC : Il me semble que l'élaboration de ce protocole pour la recherche CECA a pu être la dernière construction commune de l'ensemble de l'équipe. Cette façon de faire collaborative m'est naturelle. Elle permet de mettre en commun, de partager, et finalement de s'assurer que les conceptions et les idées sont communes autour d'un projet de recherche. Cependant, l'idée que tout le monde travaille à un projet qui serait mené par deux ou trois seulement a pu, à la fin des années 2000, en refroidir certains. Le fonctionnement du CRAPEL tel qu'il était avant 2000 peut difficilement être reproduit. Deux aspects sont intervenus : d'une part un mouvement général d'individualisation de la recherche, et, d'autre part, en 2005, l'intégration du CRAPEL au sein d'un grand laboratoire, l'ATILF. A partir de ce moment, les modalités de recrutement n'étaient plus les mêmes : nous ne pouvions plus nous choisir sur la base d'idées communes, puisque devaient faire partie de l'équipe tous les chercheurs de l'université qui travaillent dans le domaine de la didactique des langues. Cela a doublé le nombre des membres, chacun ayant des préoccupations et des intérêts divergents.

Entrer en recherche action

VLB : Comme tu viens de le rappeler, le CRAPEL a toujours associé recherches et applications pédagogiques. Je souhaiterais évoquer avec toi certains de tes travaux, sachant que mes choix n'engagent que moi et qu'ils ne reflètent qu'une infime partie de tes productions scientifiques. Si je me réfère à tes nombreux travaux, je remarque qu'ils ont tous été menés dans une visée praxéologique.

FC : Oui, absolument, la recherche action m'est familière. Le CRAPEL interrogeait des problèmes variés qui lui paraissaient intéressants. Par exemple, la recherche

Vacances Cubaines : appelés par l'organisme FORMATUR à Cuba à élaborer une méthode destinée à former des professionnels du tourisme locaux à la langue française, nous³ avons construit ensemble un outil. Formellement, celui-ci ressemble à une méthode, mais c'est en réalité une sorte de centre de ressources transportable, qui modifie le rôle de l'enseignant et des apprenants : c'est aux professeurs et/ou aux étudiants d'utiliser les matériaux, et de les utiliser comme ils le souhaitent. *Vacances cubaines* est conçu pour promouvoir l'autonomie des apprenants, avec des informations par exemple sur comment analyser ses besoins (suivant les différents métiers du tourisme), comment apprendre, comment réussir un projet d'apprentissage. Je disais aux professeurs qu'ils devaient, à partir de l'outil, construire leur propre façon d'enseigner. Je disais la même chose aux étudiants pour ce qui touchait aux apprentissages.

VLB : Cette recherche *Vacances Cubaines* consistait-elle, après avoir relevé les besoins de terrains, à la co-construction des ressources ?

FC : Oui. Une partie des ressources a été fournie par des collègues cubains et le reste par nous-mêmes, mais étudiants et enseignants étaient conduits à collecter par eux-mêmes les matériaux dont ils avaient besoin, une fois qu'ils avaient compris comment analyser leurs besoins. Nous avons montré aussi aux enseignants qu'il était possible de mener un cours avec plusieurs ateliers différents (par exemple pour des serveurs de restaurant et pour des guides touristiques), comme dans une classe unique de primaire avec des élèves de CP, de CE et de CM. Ces expériences se sont si bien passées que les enseignants d'anglais de Cuba nous ont demandé de les aider à élaborer un outil semblable, et que nous avons été sollicités pour procéder de même pour les pays d'Amérique Centrale, et enfin pour le Mexique.

Je me souviens également d'une autre recherche action. Dans les années 1980, nous avons travaillé avec l'école La Fontaine sur le plateau de Haye à Nancy, auprès d'enfants de familles migrantes, à propos des langues qui étaient parlées par les enfants dans la cour de récréation, dans leur famille, et dans la salle de classe : un travail sur la compétence plurilingue, dès cette époque ! Les enseignants ont pu comprendre que ces enfants pratiquent différentes langues, selon les situations, et ils ont pu faire évoluer leurs perceptions sur les compétences linguistiques de leurs élèves.

Autre exemple : nous rencontrions autour de nous à l'université des professeurs qui disaient que les étudiants ne savaient plus écrire, et nous étions étonnés des discours qui circulaient sur ce sujet. Nous avons mené une enquête auprès d'enseignants d'histoire, de droit, de lettres, de sociologie, de psychologie, pour savoir ce qu'ils

3. Bailly, S., Carette, E., Carton, F., Gremmo, M.J., Hernandez, G., Holec, H., Martinez, F., Molina, C., 1998-99

pensaient des travaux écrits de leurs étudiants. Nous avons analysé ces discours⁴. Je me suis ensuite servi des résultats de cette étude pour construire un cours de première année auprès d'étudiants de langue : ceux-ci doivent s'entraîner à la version, et il leur faut manipuler le français écrit pour produire des textes conformes aux attentes des relecteurs et correcteurs.

VLB : Tu indiques donc que déjà à l'époque vous aviez mis au jour les problèmes liés à l'écriture à l'université, exprimés du point de vue des enseignants. Aviez-vous remarqué des variations en fonction des disciplines ?

FC : Non, pas en fonction des disciplines, pas du tout. La variation tenait plutôt au degré d'empathie qu'un enseignant peut avoir à l'égard des étudiants, et ce type de tendance est transdisciplinaire. Certains professeurs disent que les étudiants ne savent plus réfléchir, et qu'ils manquent de logique, ce qui est la cause pour eux des dysfonctionnements de leur écriture : ces enseignants ne pensent pas qu'une remédiation soit possible. En revanche, d'autres essaient de comprendre les difficultés, et pensent au contraire qu'il est possible d'apporter un soutien aux étudiants.

VLB : Est-ce que tu étais conscient d'un rôle que tu jouais ou que tu devais jouer, avais-tu une mission qu'il t'appartenait de jouer pour et dans la société ?

FC : Non, je ne crois pas avoir cette sensibilité-là. Le moteur du CRAPEL était déterminé par des problématiques qu'on rencontrait sur le terrain : stages de formation pour enseignants, recherche action : qu'est-ce qu'on regarde, qu'est-ce qu'on peut en tirer comme idée de recherche ? On développe un projet, des analyses, des hypothèses, et on revient ensuite sur le terrain. Tout cela donne une recherche multidirectionnelle, mais passionnante...

Aspects théoriques et méthodologiques en question(s)

VLB : Je souhaiterais aborder avec toi à présent des questions de théorie et de méthodologie. Avant de te poser ma question, j'aimerais citer un exemple venant de mon propre parcours. Pendant une quinzaine d'années, j'ai été Conseillère Pédagogique Langues vivantes à la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale à Lille (2000-2015). Comme nombre de professionnels de l'éducation, j'étais attachée à l'interculturel et militante pour cette approche, sans jamais l'avoir définie. Je m'inspirais des textes européens, comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ou des discours d'organismes tel l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) initiateur de projets interculturels franco-allemands. Cette période a été marquée par une adhésion loyale aux

4. Carton, F., 2012

injonctions des textes officiels et donc à l'inscription de mes conceptions et de mes actions de formation dans une vision culturaliste. Une rupture s'est opérée dans ces visions culturalistes lorsque je me suis engagée dans une formation universitaire et que je me suis interrogée sur les problématiques du rapport à autrui en contextes hétérogènes, à partir de la notion d'interculturalité. Je dis toujours que les travaux de Martine Abdallah Pretceille ont été pour moi une véritable révolution intellectuelle pour passer d'un interculturel figé, déterministe de ces rencontres entre soi et l'autre à l'interculturalité en tant que vision processuelle. As-tu toi aussi vécu des contradictions théoriques voire des embûches méthodologiques en recherche ?

FC : La recherche Cultures d'Enseignement, Cultures d'Apprentissage (CECA) peut servir d'illustration en réponse à cette question. J'ai piloté cette recherche avec Emmanuelle Carette entre 2006 et 2011. C'était une commande de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), et la question de départ était la suivante : « Derrière les discours didactiquement corrects, qu'en est-il des modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du FLE/FLS en milieu institutionnel ? ». Nous avons rassemblé pour cette recherche une vingtaine d'équipes de recherche à travers le monde, autour d'un protocole commun. Il me semble que l'option culturaliste en filigrane dans la question nous a accompagnés assez longtemps⁵. Mais l'aboutissement de la recherche ne l'est plus du tout, puisqu'elle a abouti à des expériences d'échanges de regards sur les pratiques de l'autre, et des effets produits par ces regards. L'article consacré à cette question est rempli de questions, plus que de constats⁶.

VLB : La commande vous amenait-elle à discourir sur une description convenue et naturalisée voire exotisée de l'enseignement-apprentissage du français à travers le monde ? Tu sembles indiquer que c'est en vous immergeant dans vos données que vous vous êtes aperçus que l'approche culturaliste ne marchait pas.

FC : Oui exactement ! En fait, on s'attendait à obtenir des résultats clairs et nets et évidemment on ne pouvait pas les avoir. On s'est alors posé de nombreuses questions sur ce type de recherche, sur ce que représente un enregistrement vidéo d'une classe, sur ce que l'informant répond ou peut répondre à un questionnaire, comment celui-ci est soumis à ce questionnaire, comment il est obligé d'entrer dans le monde de celui qui pose les questions... Nous avons découvert ces problèmes en faisant la recherche.

VLB : Vous indiquez d'ailleurs dans vos travaux sur CECA que vous avez fini par incorporer les contraintes sociales de chaque équipe participante pour permettre à chacune de « reconstruire le sens attribué par les acteurs » (Carette & Carton, 2011).

5. Carette, E., Carton, F. & Vlad, M., 2011

6. Carette, E., Carton, F., 2014

Je me demande si tu pouvais suggérer quelques conseils de posture de recherche pour tenter d'éviter le biais lié au risque de circularité, pour reprendre un terme de Popper (1956/1988). Ou bien pour contextualiser ma question, que conseillerais-tu aux étudiants qui ont à écrire un mémoire de recherche, pour éviter de ne voir dans les données empiriques que ce qui confirme une théorie ? C'est un réel problème pour tout chercheur notamment lié à la pression de devoir publier, de devoir produire du texte et du coup de faire entrer un peu trop facilement le matériau dans certaines théories.

FC : Oui, effectivement on s'est heurté à cette question. Le risque existe de faire entrer les données dans des moules préexistants. Il faudrait favoriser une circonstance dans laquelle la personne partenaire de la recherche (expression que je préfère à celle d'informant) va pouvoir se dire. Je me souviens du mémoire d'une étudiante qui avait fait son stage au lycée français d'Istanbul. Je ne me souviens plus du sujet qu'elle traitait, mais elle était déçue que son questionnaire n'ait guère donné de résultats intéressants. Elle me racontait en revanche que les conversations informelles qu'elle avait avec les étudiant(e)s lui apportaient beaucoup d'informations, de discours « vrai », et de questions (elle partageait un dortoir avec eux et participait à leur vie quotidienne). Mais elle ne savait pas comment exploiter ces échanges comme données de recherche : telle est la contrainte de l'observation participante !

VLB : Ne serais-tu pas en train de faire la promotion de la *Grounded Theory* qui est définie en opposition aux approches hypothético-déductives avec une forte valorisation de l'immersion dans les données empiriques ? (Rires)

FC : Si je devais donner un conseil, ça serait de commencer à discuter avec la personne partenaire de la recherche, à partir d'un cas pratique, sans grille préalable. Les choses se construisent après coup. On dit trop souvent aux étudiants comment faire, mais l'argumentation, et la bibliographie, se construisent à chaque étape. Même le sujet peut évoluer pendant la recherche !

VLB : Les propos que tu viens de tenir sur les problèmes théoriques et méthodologiques qui se posent en recherche que ce soit pour les chercheurs novices ou ceux plus expérimentés me donnent envie de poursuivre sur la piste théorique. J'aimerais évoquer avec toi un article que tu as écrit en 2008 dans la revue « Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques ». Tu indiques qu' « un tournant méthodologique en didactique des langues a eu lieu en 1976 avec l'article de Porcher intitulé « M. Thibaut et le Bec Bunsen ». Je ne connaissais pas cette référence bien que m'intéressant aux travaux de Porcher notamment ceux sur l'éducation comparée qu'il a menés avec Dominique Groux (1997) ou sur l'éducation et la communication interculturelle (Abdallah Pretceille & Porcher, 1996). Voudrais-tu bien m'expliquer en

quoi cet article d'un « Porcher visionnaire » selon les termes de Berchoud (2015) a permis d'interroger le champ de la didactique du français de spécialité ?

FC : C'est une vieille référence qui m'avait beaucoup influencé en effet. Pour moi cet article marque, pour la France, une entrée de la didactique des langues dans une approche communicative. M. Thibaut, c'est le personnage d'une méthode (*Voix et Images de France*, je crois). Le bec Bunsen symbolise une utilisation spécialisée de la langue. Louis Porcher explique qu'il ne suffit pas de remplacer les mots d'un dialogue, par exemple de remplacer M. Thibaut par le bec Bunsen, pour entrer dans la dimension communicative de la langue. Ce qui doit être relié au bec Bunsen, ce sont les actions que fait le chimiste, qui déclenchent des actes de parole spécifiques. En réalité, toute utilisation de langue, comme acheter du pain chez le boulanger, est actionnelle, comme on dit aujourd'hui. D'autres personnalités marquantes de la didactique (je ne saurais les citer tous) ont pu anticiper l'orientation de la discipline. Il se trouve que le Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS ASLA, pour le cinquantenaire de la revue, m'a demandé de faire le compte-rendu de trois articles des années 60 et 70, un de Pit Corder, un de Richerich et un de Holec⁷. Ces trois articles, qu'on ne pourrait guère publier aujourd'hui parce qu'ils ne sont pas issus d'une expérimentation, parce qu'ils n'apportent pas de données quantitatives, et qu'ils n'ont quasiment pas de bibliographie, sont pourtant prémonitoires, et annoncent ce qu'est la didactique d'aujourd'hui. De Pit Corder, par exemple, nous avons tiré les idées que l'enseignement ne produit pas toujours d'apprentissage et que l'apprentissage ne produit pas toujours d'acquisition, celle-ci relevant d'un phénomène cognitif, et que celui qui apprend est le mieux placé pour comprendre ses propres problèmes d'apprentissage.

VLB : Ce que tu dis là me rappelle que tu as également fait des travaux sur l'autonomie.

FC : Oui c'est vrai, à une certaine période seulement. Comme j'appartenais à plusieurs sous-groupes de recherche du CRAPEL, j'ai été amené à effectuer deux trois missions à l'étranger sur cette problématique. J'ai notamment conduit en Tunisie la mise en place d'une douzaine de centre de ressources pour l'apprentissage du français en auto-direction, dans le cadre du projet PREFSUP. Tous ces centres n'ont pas survécu je crois à la révolution tunisienne, mais pour ce que j'en sais, des résultats étonnants ont été observés chez des étudiants qui les ont fréquentés. On m'a dit qu'à certains endroits, le taux de réussite pour le passage en deuxième année a fortement augmenté, probablement selon moi parce que, alors qu'ils ne connaissaient auparavant que des cours de français magistraux avec d'énormes effectifs, les étudiants ont pu entrer, grâce au nouveau dispositif, en contact personnellement avec

7. Carton, F., 2014

un enseignant qui s'est intéressé à leurs travaux d'apprentissage, et que leur degré de confiance a été augmenté⁸.

De la recherche action à l'enseignement universitaire efficace et passionnant

VLB : Tu parles avec beaucoup d'enthousiasme de tes recherches. Mais, dans ton parcours de chercheur saurais-tu identifier une recherche emblématique de ton projet professionnel ? Et une recherche que tu aimerais oublier ?

FC : Je ne vois pas de recherche emblématique, mais plutôt un éparpillement... Plusieurs recherches associent travail collaboratif et recherche action, et même si j'en vois aujourd'hui les défauts, je citerais *Vacances Cubaines*, CECA, et celle sur l'écrit à l'université, car j'ai pu en tirer des outils pour mes enseignements.

VLB : Est-ce que c'est le grammairien qui parlait là ? (Rires)

FC : Je parlais très peu de grammaire avec mes étudiants de langue. Je leur faisais faire de la traduction français/français : passer d'un texte oral à un texte bien construit, ou du texte d'une interview relâchée à du français soutenu. C'est là un vrai travail de traduction, et ils comprenaient que l'écriture, même quand on en tient les idées, c'est du temps et du travail. Au fond, si je réfléchis bien, c'est toujours un peu difficile de dire qu'on a été utile dans l'enseignement parce que les résultats on ne les voit jamais immédiatement ! Mais ce cours-là, je pense qu'il a été utile, et les étudiants me l'ont dit. Un autre cours dont je suis content est celui sur l'interculturel que je faisais en licence et en maîtrise. Je pense que j'ai pu faire prendre conscience par les étudiants de ce que sont les enjeux de la rencontre avec l'autre et de la relation, au moyen d'exercices qui se passaient à l'intérieur de la promotion d'étudiants, car l'hétérogénéité culturelle existe évidemment là aussi.

VLB : Cela veut dire que tu travaillais la notion d'interculturalité en tant que phénomène qui se décrit comme toute autre situation de rencontre entre les personnes ?

FC : Oui exactement : pouvoir se rencontrer n'est pas spécifique au contexte étranger...

VLB : Tu m'as dit précédemment à quelle point la recherche CECA t'a permis de faire bouger pour toi les lignes sur la compréhension et la définition de l'interculturel. Peux-tu dire que la recherche a influencé l'élaboration des contenus de ce cours à partir de la notion d'interculturalité plutôt qu'à partir d'un interculturel culturaliste ?

FC : Oui, c'est clair. Dans les années 80 mon cours sur l'interculturel était très ambigu sur la question culturaliste. Je n'y étais pas à l'aise. Mais dans mes dernières années

8. Carton, F., 2012

d'enseignement j'ai mis au point un dispositif, que je tiens à disposition de qui voudra l'utiliser : à partir d'expériences que faisaient les étudiants entre eux, par exemple de partage de repas, ou d'achat de vêtements, la réflexion des étudiants sur leurs pratiques leur permettait de se défamiliariser (comprendre les caractéristiques des autres permet de mieux comprendre certaines de ses propres caractéristiques), et de concrétiser des notions comme celles de stéréotype, de catégorisation, de représentation, de préjugé, de valeur, de décentration, d'empathie, d'interculturel, de relation à l'autre.

VLB : Ton positionnement ici est intéressant dans la mesure où tu reviens sur tes propres travaux et tu y portes un regard critique. Tu n'as donc pas écrit que des choses intéressantes. (Rires)

FC : Effectivement, il y a notamment un article dont je ne suis pas fier dans un des numéros des *Mélanges* du CRAPEL. Permits-moi de ne pas le citer.

Et le grammairien ?

VLB : Venons-en à ma question sur la grammaire. Le fait que tu sois agrégé de grammaire, linguiste et aussi passionné d'histoire m'a immédiatement fait penser à un ouvrage de Chervel de 1977. Celui sur la grammaire inventée par l'école en tant que justification théorique à l'orthographe, dont le titre est : « ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français ». Chervel trouve que l'image de marque donnée à la grammaire par un siècle et demi de pratique scolaire est détestable tant il y a à apprendre selon lui de la réflexion sur la langue. Partages-tu son point de vue, mais aussi tes connaissances en linguistique t'ont-elles amené à critiquer fortement cette matière scolaire, souvent décrite comme rébarbative et ennuyeuse ?

FC : Bien sûr que je partage son point de vue. Quand on parle de grammaire, l'image publique est celle de la norme. Des gens disent qu'ils ne parlent pas français, alors qu'ils parlent français toute leur vie. L'image de la grammaire est celle qui est donnée à l'école, c'est-à-dire qu'il faut apprendre la grammaire pour bien parler et écrire en français. Ce qui est évidemment faux. Et l'usage qui est fait de la grammaire pour apprendre l'orthographe est une catastrophe. Elle aboutit à l'idée que l'orthographe c'est la langue, et que toucher à l'orthographe c'est toucher à la langue. Le néerlandais, ou l'espagnol ont profondément réformé leur orthographe au XX^e siècle, sans souci pour ces langues ! Pour moi, la grammaire est quelque chose qui vit, c'est un processus, et pas un truc poussiéreux arrêté depuis des siècles. La grammaire traditionnelle (celle qui est enseignée à l'école) est une des manières de rendre compte de la langue, et elle a beaucoup de défauts !

VLB : Dans les programmes scolaires français on trouve les termes de travail réflexif sur la langue, mais qu'en est-il dans les pratiques ?

FC : Je dirais qu'il existe des pays, la Grande-Bretagne par exemple, où on n'enseigne pas la grammaire jusqu'à la fin du secondaire. Je ne dis pas qu'un travail réflexif sur la langue ne soit pas utile, pour mieux comprendre les fonctionnements de la langue que l'on pratique. Mais le risque existe qu'on se focalise inutilement sur l'appareil grammatical, et sur l'orthographe. Je maintiendrais que l'orthographe constitue un patrimoine à conserver, mais je suis pour un certain degré de liberté (il existe de nombreux mots qu'on peut écrire de deux façons, comme *clef/clé* : pourquoi ne pas étendre cette tolérance ?). Et qu'on oublie enfin les règles du participe passé avec *avoir*, qui ne répondent à aucune justification linguistique ou étymologique, et sur quoi on focalise inutilement l'attention des élèves. C'est tout de même un comble que personne n'ait jamais 20/20 aux dictées présentées comme des objets de concours, dans la lignée de celles de Pivot : cela ne favorise pas la confiance des gens envers leur propre maîtrise de langue première !

Pour conclure, et le devenir de l'Université ?

VLB : Avais-tu anticipé la rupture, le changement dans les manières de travailler à l'université ? Si tel est le cas, qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre ce processus de changement ?

FC : Je dois dire que ce qui me fait faire de l'histoire aujourd'hui, c'est ma motivation à revenir sur la façon dont les gens pensaient leur environnement autrefois, pour mieux comprendre ce que nous sommes aujourd'hui. De la même manière, à l'université, beaucoup de choses ont changé depuis le début de ma carrière. Il y a une longue période dans ma carrière où je me suis occupé d'administration. J'ai été pendant plus de quinze ans au Conseil d'Administration de l'université, j'ai fait partie du Bureau de l'Université, et de nombreuses commissions. J'ai été Directeur d'UFR, et même Directeur du Campus. Nous nous sommes adaptés à l'autonomie des universités, à l'avènement des appels à projets pour obtenir des financements, au règne de l'évaluation, à la compétition entre universités... Pour être honnête, je savais un peu quel visage l'université allait pouvoir prendre : des collègues des universités britanniques me disaient comment ça se passait chez eux et me décrivaient le règne de l'évaluation.

VLB : C'est le phénomène d'*accountability* dont parle Régis Malet (2012, 2015) dans un certain nombre de ses travaux où il rend compte de la signification, de la place et des effets des dispositifs d'évaluation dans la régulation des systèmes éducatifs, notamment dans une approche comparative avec la Grande-Bretagne.

FC : Oui. En Grande Bretagne un enseignant de classe primaire ou secondaire doit montrer qu'il est en progrès tous les ans, et donc que les notes qu'il donne aux élèves ne doivent pas diminuer... On en voit bien les effets pervers. Effets pervers aussi

pour la recherche : évaluation quantitative des publications, notion d'impact, articles scientifiques bidons, et même fausses revues scientifiques et faux congrès ! Pour ce que j'en vois dans mon environnement, l'individualisation de la recherche promeut la compétition à l'intérieur des équipes et entre les équipes. C'est un peu le contraire de ce que nous vivions dans les années 1980-1990.

J'ajoute tout de même pour finir que ce qui m'a beaucoup plu, dans ma carrière à l'université, c'était d'accompagner les étudiants, de les voir gagner en maturité (personnelle, professionnelle et scientifique), et de les aider à prendre des décisions qui engagent leur avenir. J'ai beaucoup aimé travailler avec les étudiants.

VLB : Je te remercie sincèrement, Francis, de m'avoir accordé du temps, de t'être soumis à cet exercice passionnant et d'avoir répondu à mes questions. Merci également de finir sur une note optimiste en référence à tes enseignements à l'université. Mais aussi, je me pose encore une question, et ce sera la dernière, y a-t-il un roman ou un film ou une chanson qui pourraient te servir à évoquer ton travail en tant que chercheur au CRAPEL, à l'Université ?

FC : Peut-être *Le jeu de l'amour et du hasard* ?

Bibliographie

Abdallah Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Bailly, S., Carette, E., Carton, F., Gremmo & Holec, H. (Dirs.) (1999). *Vacances Cubaines, Modules de Français pour professionnels du tourisme* : Volume 1 : Fonctions d'animation. Volume 2 : Relations avec la clientèle. Volume 3 : Fonctions de service. La Havane : CRAPEL-EAHT-DECLÉ.

Berchoud, M. (2015). Porcher visionnaire. Alerte, Monsieur Thibaut est revenu et il a vendu le Bec Bunsen ! Objectifs spécifiques, activité et besoins des apprenants : pour un retour de la méthodologie. *Synergies Europe*, 10, 59-70.

Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (Dirs.) (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.

Carette, E., Carton, F. (2014). Eléments de contextualisation de l'action didactique : étude sur l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS au Mexique, au Vietnam et en Tunisie. Dans : J. Aguilar, C. Brudermann & M. Leclère (Dirs.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques. Actes académiques*, Paris : Riveneuve Editions, 205-226.

Carton, F. (1983). *Analyses pragmatiques appliquées à la didactique du français langue étrangère : stratégies conversationnelles de demande de service* [thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Nancy 2].

Carton, F. (2002). Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants. *Enjeux, Revue de didactique du français*, 53-54, 162-175.

Carton, F. (2007). Apprentissage auto-dirigé et centres de ressources, communication à la conférence du lancement du projet PREFSUP en Tunisie.

Carton, F. (2008). Des langues de spécialité au français à objectif spécifique. Dans : O. Bertrand & I. Schaffner (Dir.), *Le français de spécialité, Enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau: Les Éd. de l'École polytechnique, 43-75.

Carton, F. (2011). Le protocole de recherche : pistes de recherche. Dans : *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : le projet CECA*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 21-44.

Carton, F. (2012). Des usages du mot culture dans la recherche CECA, *Mélanges* 34, 13-22.

Carton, F. (2012). Utilité du portfolio pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. *Revue japonaise de didactique du français : études didactiques*, 7(1), 11-21.

Carton, F. (2014). Richterich, Corder, Holec : trois précurseurs en didactique des langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS ASLA*, 100,106-117.

Carton, F., Carette, E., Bailly, S., Gremmo, M-J, Holec, H. (Dir.). (2006). *Vacances en Amérique Centrale, Modules de français pour professionnels du tourisme*, 2 volumes. RECAFTUR, Centro Cultural y de Cooperación para America Central.

Carton, F., Carette, E., Bailly, S., Gremmo, M-J, Holec, H. (Dir.). (2010). *Vacances Au Mexique : Kit de aprendizaje del francés para profesionales del turismo*. México : Larousse México.

Chervel, A. (1977). ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Corder, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth : Penguin Books.

Cuq, J.P. & Gruca I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Gaulejac, de, V. (2009). *Qui est je ?* Paris : Seuil.

- Groux, D., & Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.
- Holec, H. (2000). Le CRAPEL à travers les âges, *Mélanges* 25, 5-12.
- Holec, H. (1982). L'approche communicative, CRU 1982, *Mélanges*, 65-79.
- Jupp, T.C., Hodlin, S., Heddesheimer C. & Lagarde J.P. (1978). *Apprentissage linguistique et communication*. Hachette : Paris.
- Lemoine, V. (2014). *Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères* [thèse de doctorat, Université de Lille 3].
- Malet, R. (2012). Politiques d'évaluation des établissements et des enseignants : quelles évolutions en Angleterre, *Spirale*, 49, 207-219.
- Malet, R. (2015). Politiques d'accountability et devenir de la profession enseignante aux Etats-Unis, Evaluer. *Journal international de Recherche en Education et en Formation*, 1(1), 27-44.
- Médioni, M. A. (2009). *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères : analyse d'une mise en situation en espagnol* [thèse de doctorat, Université Paris 8].
- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* [thèse de doctorat, Université de Clermont-Ferrand].
- Popper, K. (1956/1988). *Misère de l'historicisme*. Paris : Plon.
- Porcher, L. (dir.). (1976). Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*, 23, 6-17.