

Petite revue de philosophie

Enseigner la linguistique ! Quoi enseigner ? Comment enseigner ?

André G. Turcotte

Volume 7, Number 2, Spring 1986

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1104224ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1104224ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Collège Édouard-Montpetit

ISSN

0709-4469 (print)

2817-3295 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Turcotte, A. G. (1986). Enseigner la linguistique ! Quoi enseigner ? Comment enseigner ? *Petite revue de philosophie*, 7(2), 57–68.
<https://doi.org/10.7202/1104224ar>

Enseigner la linguistique!
Quoi enseigner?
Comment enseigner?

André G. Turcotte

*Professeur au département de français
du CEGEP Édouard-Montpetit*

J'enseigne la linguistique au niveau collégial depuis 1971. Il m'a souvent été donné d'entendre des collègues de ma discipline, des spécialistes d'autres disciplines, des administrateurs scolaires, et les premiers concernés, des étudiants, remettre en cause cet enseignement. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que je m'interroge encore sur quoi enseigner, et comment le faire. Bien sûr, ma réponse à ces questions a évolué avec l'expérience et la découverte de connaissances nouvelles. Néanmoins certains postulats implicites ont déterminé mon activité d'enseignant durant toutes ces années. J'aimerais commencer cette réflexion sur l'enseignement de la linguistique au collégial par une explicitation de ces postulats. Ils jetteront sans doute un éclairage utile à la compréhension de mes réponses actuelles aux questions que je pose ci-dessus.

Quelques lieux ou postulats bien communs

J'ai toujours trouvé naturel, en tant qu'enseignant qui assume la préparation d'un cours, de prendre con-

naissance tout d'abord des objectifs qui sont proposés pour ce cours. Cela déclenche automatiquement chez moi un exercice de réflexion me conduisant à examiner les théories valides et accessibles dans ma discipline pour choisir, parmi celles-ci, celle qui me permettra d'atteindre, à mon jugement, les objectifs fixés, voire même de déterminer leur importance relative, si cette tâche m'est attribuée.

En même temps que s'effectue cette réflexion, je me laisse guider par un autre souci: celui de situer les étudiants, par le choix d'une problématique et d'une théorie particulières, au cœur des débats intellectuels qui marquent leur époque et l'univers de connaissances qu'ils abordent. Ce souci obligera peut-être à initier les étudiants à des théories en évolution rapide, constamment en révision, constamment remises en cause. Mais une telle situation est susceptible de réveiller, chez les étudiants, une attitude de recherche constante, de mise à jour constante des connaissances, tout à l'opposé de la contemplation béate de la vérité définitive dont ils semblent a priori si friands.

Il est difficile d'aborder l'enseignement sans avoir une idée de l'âge mental moyen, du niveau moyen de développement intellectuel de l'étudiant que nous nous préparons à rencontrer, même si cette idée est toute approximative, très implicite et habituellement difficilement formulable. Les théories dominantes en ce domaine, les recherches nombreuses, et surtout l'expérience quotidienne permettent de croire que les étudiants du collégial sont en cours de développement de leur pensée logique, en cours de développement de la formalisation de cette pensée, en cours d'exercice de la rigueur de cette pensée. Souvent ils ont à découvrir la nécessité d'une méthode stricte de recherche et d'organisation de la réflexion, les mécanismes d'explication et d'argumentation, les procédés de formalisation... Il est donc nécessaire de concevoir un enseignement qui alimentera cette phase du développement mental de

l'étudiant en exigeant de celui-ci des activités de développement et d'appropriation de concepts abstraits, d'organisation d'une argumentation justificative, de formalisation de ces activités théoriques.

Comment enseigner à penser logiquement? ...en le faisant faire! Pourquoi pas? N'est-ce pas là ce que nous enseignons la sagesse populaire dans ses dictons! Notre expérience personnelle d'apprentissage et d'enseignement ne met-elle pas en évidence le fait que l'étudiant n'apprend bien que ce qu'il fait lui-même! De là l'intérêt d'une pédagogie centrée sur l'activité de l'étudiant en vue de développer son autonomie intellectuelle et son sens des responsabilités, plutôt que sur celle de l'enseignant occupé à démontrer magistralement comment on pense.

Ajoutons à ces postulats l'espérance bien naturelle de trouver dans mes classes des élèves intéressés, curieux, dynamiques, capables de questionner, de chercher, de remettre en cause. Cette espérance fut d'ailleurs largement entretenue par les classes d'étudiants que je rencontrais à mes débuts dans l'enseignement, étudiants sans doute plus âgés que ceux qui fréquentent les cégep maintenant.

Dans quel cadre théorique inscrire le cours de linguistique?

Dans l'esprit des postulats précédents, et d'autres encore inconscients peut-être, j'ai choisi, avec d'autres collègues, d'enseigner la linguistique dans le cadre des théories générativistes. Ces théories offrent un cadre conceptuel riche, donnant prise à des discussions et une argumentation qui exige une réflexion serrée; elles se situent au cœur des débats intellectuels actuels entre linguistes, psychologues, chercheurs en intelligence artificielle et philosophes. Ces théories ont pris forme autour des propositions du linguiste Noam Chomsky en 1957, lesquelles alimentèrent rapidement de très nombreuses recherches partout dans le monde.

On peut résumer les grands traits qui caractérisent la théorie et la méthodologie linguistiques à l'heure actuelle en affirmant que le linguiste veut élaborer une théorie explicite et prédictive quant aux connaissances linguistiques qui permettent l'apprentissage et l'utilisation d'une langue par un locuteur. Cette théorie s'appuie donc nécessairement sur des postulats quant à la nature des connaissances linguistiques: elle formule l'hypothèse d'une faculté humaine de langage «équipement biologique qui est sous-jacent à l'acquisition et à l'utilisation du langage¹»; et d'une grammaire, résultat de l'apprentissage d'une langue par un humain, et formant «...un système de règles et de principes... déterminant une certaine relation entre le son et le sens qui vaut pour un domaine infini²». Cette théorie s'appuie également sur une méthodologie de recherche de nature épistémologique, à la fois empirique et spéculative, qui oblige le chercheur à s'interroger tant sur ses connaissances langagières que sur les phrases qu'elles lui permettent de produire et comprendre. Une telle théorie débouche inévitablement sur un modèle qui propose une interprétation de ce qu'est la nature humaine non seulement dans le domaine de l'activité langagière, mais aussi de toute activité cognitive.

Ces caractéristiques de la théorie ont déterminé une problématique d'enseignement, de même qu'elles nous ont orientés vers un certain type de pédagogie. J'examinerai donc tour à tour ces deux aspects.

Une problématique

Puisque les linguistes cherchent à expliquer la créativité théoriquement infinie d'un locuteur, en rendant compte de façon explicite des connaissances implicites et inconscientes que possède nécessaire-

1. Noam Chomsky, *Essais sur la forme et le sens*, Paris, Seuil, 1980, p. 10.

2. *Ibid.*, p. 205.

ment un tel locuteur, nous avons choisi d'accorder priorité à l'objectif provincial proposant de réfléchir sur les mécanismes fondamentaux de la langue.

À partir de là, les directions de réflexion à engager en classe avec les étudiants naissent d'elles-mêmes des caractéristiques du comportement langagier. Dans un article paru dans la revue *Communications*, Noam Chomsky les définit ainsi: «Trois questions se posent dès que l'on s'interroge sur la «connaissance du langage»: 1) Quelle est la nature de cette connaissance? 2) Comment est-elle acquise? 3) Comment est-elle utilisée³?» Dans notre cours de linguistique, nous articulons ces trois questions en deux champs d'étude: l'apprentissage de la langue maternelle et l'activité langagière elle-même.

Le premier champ d'étude amène l'étudiant à s'interroger sur les prédispositions naturelles de l'être humain qui sous-tendent l'apprentissage de sa langue maternelle, sur le mode de cet apprentissage et les conditions qui le favorisent, sur la nature et la fonction de ce qu'on peut appeler des connaissances langagières. L'étudiant doit examiner l'activité langagière naturelle d'un enfant qui apprend sa langue et dégager de ces faits des hypothèses sur chacun des aspects définis ci-dessus. Il en résulte, pour l'étudiant, une théorie explicative de l'apprentissage de la langue où la distinction est faite entre «faculté de langage» et «grammaire d'une langue» telles que définies précédemment. Cette théorie contiendra aussi des propositions sur la nature de l'intelligence humaine et son rôle dans cet apprentissage.

Le second champ d'étude oriente l'attention de l'étudiant vers l'activité langagière elle-même. L'étu-

3. Noam Chomsky, «La connaissance du langage: ses composantes et ses origines», paru dans *Communications*, no. 40, *Grammaire générative et sémantique*, Paris, Seuil, 1984, p. 7-8.

diant est alors invité à s'interroger sur la compétence d'un locuteur à construire le sens ou la forme d'une infinité de phrases dans sa langue, et à produire de telles phrases en suites de sons. L'étudiant doit donc examiner sa propre activité langagière pour en déduire, sous forme d'hypothèses qu'il devra évaluer, un modèle des principes et des règles qui constituent sa propre compétence langagière. Au terme de son étude, l'étudiant a produit une grammaire au sens actuel, non traditionnel du terme; c'est-à-dire une théorie représentant les connaissances linguistiques d'un locuteur. Cette grammaire est constituée de trois parties: une composante sémantique qui s'intéresse à l'activité d'interprétation de phrases de tout locuteur; une composante syntaxique qui rend compte de l'activité de construction de formes de phrases; une composante phonologique qui explique l'activité de mise en sons de phrases.

Construire une grammaire n'est pas une activité facile. La nouveauté du concept constitue elle-même un obstacle rendu d'autant plus difficile que le concept se greffe sur un terme déjà connu. Les faits à expliquer sont, dirait-on, trop familiers pour qu'on comprenne aisément la nécessité d'une explication théorique. Par ailleurs les phénomènes inconscients et tout à fait intuitifs qu'il faut représenter pour construire une explication valide des faits langagiers n'offrent aucun accès direct. Se pose donc un problème méthodologique difficile à résoudre. Cela exige une réflexion de type essentiellement épistémologique qui s'effectue tout au long de l'élaboration de la grammaire. Nous proposons donc aux étudiants une activité de synthèse par laquelle ils sont amenés à faire le bilan de leur session: définir ce qu'est une grammaire et expliquer son contenu, son organisation, sa forme et la démarche qui permet de la produire. À cette occasion, en réfléchissant au concept de grammaire et à l'activité de construction de celle-ci, ils devront mettre en évidence le lien entre construire une grammaire et élaborer une théorie; ils devront clarifier les concepts de théorie, modèle, représentation,

forme d'une théorie, principes, règles et autres; ils devront comprendre la nécessité et le rôle d'une théorie; ils devront surtout dégager les constantes heuristiques qui caractérisent une démarche de recherche, constantes valides dans tous les domaines de la réflexion humaine.

Avec cette problématique linguistique, l'étudiant découvre et examine des modèles théoriques visant à expliquer le comportement langagier humain. En même temps, il s'initie à la réflexion et à la recherche scientifique. Cette activité, aussi nouvelle pour lui que les concepts qu'elle véhicule, l'oblige à *effectuer* des activités de pensée logique, dans un cadre formel rigoureux. Or comment s'assurer de la maîtrise de telles activités par l'étudiant? Autrement dit, comment enseigner la linguistique?

Une méthodologie d'enseignement

La problématique décrite ci-dessus ainsi que certains postulats établis en début de texte nous font rechercher une méthodologie d'enseignement qui rendra l'étudiant autonome, capable d'une activité théorique; et qui amènera l'étudiant à maîtriser, par la pratique, une méthodologie de recherche scientifique. Nous avons donc exploré, tantôt empiriquement tantôt rationnellement, diverses approches susceptibles de nous conduire au but visé. Nous en avons retiré l'idée que les cours devaient être organisés de façon à ce que l'étudiant pratique l'élaboration et l'évaluation de modèles théoriques relatifs au comportement langagier. Pour le professeur, la tâche consiste alors à faire produire et faire évaluer de tels modèles. Pour créer un tel cadre pédagogique, diverses stratégies ont été mises au point.

D'abord, pour faire naître chez l'étudiant la perception qu'il est le premier responsable du cours et des résultats, nous cherchons à le placer en situation de recherche dès le premier cours. Pour ce faire, nous pré-

sentons à l'étudiant, avant la remise du plan de cours, un texte permettant de définir le thème de la recherche et l'objectif poursuivi durant la session. L'étudiant est alors invité à réfléchir et à proposer des moyens permettant d'atteindre l'objectif. S'il en est incapable, il peut à tout le moins poser des questions à ce sujet.

Dans le même esprit, nous présentons à l'étudiant, au début de chaque chapitre du cours, une question portant sur le thème à traiter. Il appartient alors à l'étudiant de définir le problème, de rechercher l'information qui lui permettra de construire une réponse et de rédiger un rapport de recherche selon les consignes de la question. La première de ces trois tâches est évidemment déterminante dans la réussite des autres. Pour en assurer le succès, nous avons inséré dans l'énoncé de la question, en plus de l'identification du problème à traiter, des indices concernant l'objectif à poursuivre, les divisions à couvrir, les faits à expliquer. Ainsi l'étudiant possède les outils nécessaires pour entreprendre sa recherche.

Après qu'il a défini le problème, l'étudiant est invité à recueillir de l'information. Il est dirigé vers des lectures et des exercices; les cours servent à confronter ses trouvailles avec les autres étudiants chercheurs et, lorsque c'est requis, avec des exposés du professeur. Il est surtout invité à faire ses propres observations, analyses et évaluations. À cette occasion, il réfléchira sur sa propre activité langagière, sur ses processus d'apprentissage et sur la démarche la plus appropriée à l'atteinte de ses objectifs. Dans cette perspective, le rôle dévolu au professeur devient celui d'un moniteur fournissant l'aide demandée, montrant ou interrogeant le chemin suivi ou à suivre, favorisant la confrontation ou l'échange.

Pour réussir dans ce rôle, le professeur doit réfléchir à une utilisation efficace des périodes de cours qui deviennent des moments privilégiés de recherche. De là, pour lui, la nécessité de prévoir une démarche heuris-

tique la plus susceptible d'être suivie naturellement par l'étudiant. Le professeur devra donc identifier des activités conduisant à la construction et l'évaluation de modèles théoriques par l'étudiant. Pour chaque activité, le professeur cherchera à prévoir l'effet recherché ou l'objectif théorique poursuivi; des exercices, des questions, des faits à examiner, des tâches particulières, enfin tout ce qui guidera l'étudiant vers le résultat.

Au terme de sa recherche, l'étudiant doit en faire rapport. Il trouvera, dans l'énoncé de la question, des consignes sur la construction de celui-ci. Mais comme ces consignes requièrent de l'étudiant des activités avec lesquelles il est peu familier, nous lui remettons une grille identifiant les composantes du travail à produire; puis pour chacune des composantes, les activités de rédaction auxquelles il doit se conformer en rédigeant son rapport; enfin les critères de correction qui s'appliqueront à son travail. Ainsi outillé, l'étudiant est capable de déterminer l'organisation de son rapport de recherche et même d'en apprécier la qualité de façon détaillée et nuancée.

Si on dresse le bilan de ces stratégies d'enseignement, on peut dire que l'étudiant est sollicité dès le début de la session, puis au début de chaque chapitre du cours, pour définir les problèmes à traiter et établir un plan de recherche. Il est également responsable, en grande part, de la collecte des informations nécessaires pour construire et évaluer les modèles théoriques qu'on lui demande de produire. Enfin il est outillé pour organiser et évaluer le rapport de recherche qu'il doit remettre. Ajoutons que l'étudiant, après avoir reçu son travail critiqué et annoté par son professeur, a la possibilité de consulter son professeur pour comprendre la nature des faiblesses de son rapport et pour décider s'il en écrira une nouvelle version: occasion d'apprentissage unique pour l'étudiant, où celui-ci peut travailler à maîtriser des connaissances et des habiletés particulières qui lui font défaut. Si on fait le total de ce bilan, on

obtient une large place faite à l'autonomie et la responsabilité des étudiants, avec, en espérance, une curiosité éveillée et un apprentissage plus intéressé.

C'est beau en théorie, mais je doute...

Le cadre pédagogique que j'ai décrit ci-dessus paraît sans nul doute prometteur. Mais pour en prévoir les effets réels, il faut compter avec les étudiants réels de nos classes. Ceux-ci ont déjà une expérience scolaire d'au moins onze à douze ans pendant lesquelles on leur a appris à attendre, quotidiennement, les instructions de travail et à n'en pas déborder. Cet attentisme, que certains préfèrent appeler docilité, constitue une caractéristique importante hautement valorisée dans leur comportement en classe. Comment alors un étudiant ainsi formé, placé dans une classe traditionnelle avec maintenant plus de quarante étudiants assis en face d'un tableau noir, peut-il sortir de l'anonymat et manifester son intérêt, son originalité et son dynamisme? La difficulté rejaillit aussitôt sur le professeur: comment, devant l'inertie ainsi engendrée, ne pas se substituer à l'étudiant dans la prise en main de la recherche et retomber ainsi dans une pédagogie plus traditionnelle: professer pendant que l'élève...? À quels résultats faut-il s'attendre de la part des étudiants? Serait-il juste de croire que ceux-ci peuvent s'adapter rapidement à un cadre pédagogique misant fondamentalement sur leur autonomie? La difficulté n'est-elle pas accrue du fait que la plupart des cours qu'ils reçoivent misent encore sur les comportements d'attentisme déjà acquis?

Je continue de croire que les stratégies décrites ci-dessus constituent une recherche dans une direction favorable à l'atteinte des objectifs et en conformité avec les postulats présentés initialement. Mais elles ne forment pas encore une solution satisfaisante. Outre les questions du paragraphe précédent, bien d'autres doivent trouver réponse. Par exemple, n'y a-t-il pas lieu

de revoir l'environnement pédagogique qu'est la classe traditionnelle? Ainsi diverses recherches ont été menées concernant le développement d'environnements audio-visuels. D'autres le sont actuellement concernant l'engouement du jour, l'environnement informatisé. Faut-il espérer des résultats de ce côté pour l'enseignement de la linguistique?

Ou faut-il plutôt revoir les postulats de base? Vouloir situer nos étudiants au cœur des grands débats qui animent la vie intellectuelle contemporaine, cela ne présuppose-t-il pas que nos étudiants ont une connaissance préalable de ce qu'est la vie intellectuelle? Par où commencer l'initiation, si elle n'est pas encore faite? Connaissons-nous suffisamment nos étudiants pour pouvoir les situer en pareille matière? Par ailleurs ne serait-ce pas fausser toute entreprise d'initiation à la vie intellectuelle que d'en enlever le perspective de débat? que d'enseigner comme objet de vérité ce qui est objet de discussion et de recherches? La notion de «débat intellectuel» n'est-elle pas cruciale pour nos étudiants qui ont reçu et reçoivent encore assez systématiquement un enseignement dogmatique? Pour eux, l'idée de débat ne fait-elle pas appel à l'idée d'opinion purement et simplement. Quand on a un tel état d'esprit, on ne veut pas débattre: chacun a droit à son opinion. Et c'en est fait de la curiosité intellectuelle; c'en est fait, dans leur esprit, de la crédibilité des sciences humaines devenues récemment autant spéculatives qu'empiriques; c'en est fait de la valeur de toute réflexion argumentée et cohérente. Et si toute opinion est valide, pourquoi douter?