Chapitre 2
Didactique des langues et des cultures : le français et l'horizon du plurilinguisme[1]

Ces dernières années, plusieurs congrès d'enseignants de français, nationaux, régionaux ou mondiaux, ont mis au centre de leur réflexion (dans une dynamique congruente avec la politique linguistique française)[2] les thématiques de la « diversité », de la « pluralité » des situations linguistiques, éducatives, culturelles, où s'inscrit l'enseignement/apprentissage du français comme langue et culture (et aussi du « français » comme discipline). Dans ce cadre, solidairement travaillé par le spectre de la mondialisation et les questions du plurilinguisme et des identités, le français apparait face à un défi qu'il aurait à charge de relever dans une stratégie d'affirmation tout autant que de « convergence » avec les autres langues et cultures.

Il y a certes dans le traitement de ces couples notionnels la tentation du dissertatif académique, la thèse « diversité » étant équilibrée par l'antithèse « unicité » ou l'inverse, pour trouver finalement les voies plus ou moins ingénieuses de la synthèse réconciliatrice. Mais, au-delà des rhétoriques de congrès, l'implicite des professeurs de français lançant « Le défi de la diversité » (titre de la rencontre d'Atlanta)[3], c'est la vision d'un monde uniformisé où la mondialisation aurait raboté les différences. Cette représentation a ses partisans – nombreux – auxquels d'autres opposent, tout aussi lucidement, la perception d'un univers de plus en plus divers, conflictuel et immaîtrisable, y compris par la puissance réputée toute puissante... Quand l'une des deux visions s'installe comme idéologie dominante, le balancier repart dans l'autre sens : si le plurilinguisme est appréhendé d'un point de vue irénique, les résistances qu'opposent les langues « maternelles »[4] à laisser la place à d'autres découpages du monde portées par d'autres langues seront à juste titre soulignées ; si l'accent est mis de manière trop exclusive, dans une perspective radicale de relativisme culturel, sur les incommensurabilités linguistiques-culturelles, il conviendra de rappeler les dimensions de la circulation, du contact, de la traductibilité entre les langues. Comment penser ensemble la mondialisation dans la multiplicité de ses aspects et la spécificité linguistique-culturelle ?

Cette dialectique du même et de l'autre, de l'unicité et de la diversité, s'étend aux domaines de la connaissance savante, qui concerne la didactique des langues et des cultures et qui n'échappe pas à ce mouvement pendulaire : des conceptions universalistes du langage issues du cogniti-

1. Ce texte reprend, entre autres, la matière de trois communications : XIe Congrès mondial des professeurs de français (Atlanta, 19-23 juillet 2004), XVe Congrès brésilien des professeurs de français (Belo Horizonte, 9-13 octobre 2005), Colloque « Didactiques et convergences des langues et des cultures » (Sèvres, 29 juin-1er juillet 2005).

2. Celle que manifestent en tout cas les discours officiels sur le français « dans l'horizon » du plurilinguisme.

3. La dialectique de l'unicité et de la diversité/pluralité a traversé les travaux préparatoires à ce congrès comme le montre le n° 1 de *Synergies Amérique du Nord* (2004).

4. Je renvoie pour une discussion autour de la notion de langue maternelle à la définition que j'en ai donnée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Chiss, 2003b) et à mon article issu du colloque de Liège (Chiss, 2003a).

visme s'opposent à des descriptions des langues privilégiant les différences et les variations ; une vision homogénéisante (à la Chomsky) de la compétence linguistique s'affronte à des conceptions plurielles, multiformes et évolutives des compétences communicatives ; à la place de l'Apprenant (avec un grand A) se trouvent les apprenants (avec un petit a), c'est-à-dire la réalité des hétérogénéités linguistiques, sociales et culturelles. Il n'est pas facile de penser la relation entre proximité et éloignement, entre rapprochement et différenciation, et la tentation existe toujours de trop insister sur l'un des deux pôles. Il reste que l'idée même de « convergences » suppose non seulement la reconnaissance, mais encore la conceptualisation des différences.

C'est, paradoxalement en apparence, depuis que je travaille dans le domaine du « français langue étrangère » (du Crédif au département DFLE de la Sorbonne Nouvelle Paris 3) que j'ai éprouvé, en France comme ailleurs, la puissance du sentiment de la « langue maternelle », quelles que soient l'effectivité du plurilinguisme et la diversité des langues et cultures. C'est dans la double perspective de la compréhension interne et du comparatisme, en mesurant les limites réciproques des deux approches, que nous travaillons sur les langues, sur les rhétoriques, sur les littératures mais aussi les systèmes et philosophies éducatifs comme les cultures du langage et de l'apprentissage, en ne craignant pas de « comparer l'incomparable ». Il semble, de ce fait, opportun de réaffirmer les exigences de généralité et de *conceptualisation* constitutives de la didactique des langues tout autant que de fournir des éclairages susceptibles de dépasser le simple constat du divers dans un mouvement de *contextualisation* réfléchi qui fasse droit aux cultures langagières et éducatives.

1. Didactique des langues : une discipline en/sous tension

La didactique du français comme didactique de langue doit avoir un statut théorique, donc prétendre à la généralité de certains concepts ou notions susceptibles de fonder une identité disciplinaire et en même temps rester constamment attentive aux spécificités de chaque contexte linguistique, éducatif et culturel. C'est dire l'insuffisance des étiquetages (FLM, FLE, FLS) dont nous nous servons moins pour leur validité intrinsèque que par commodité. Dans chacune des situations que le sociolinguiste et le didacticien sont amenés à répertorier et à examiner, ce sont les *fonctions* que remplit (totalement ? partiellement ?) ou ne remplit pas le français qui fondent l'investigation : statut institutionnel ou informel, caractérisation comme langue de communication, de culture(s), de scolarisation, la liste est ouverte. Mais il ne suffira pas de décrire au plus juste les dimensions socio et psycholinguistiques. Il appartient à la didactique des langues aujourd'hui d'intégrer à sa dynamique propre cette relation aux contextes dont il s'agit de penser surtout la complexité et d'inclure cette diversité comme un des axes de sa théorisation.

Les notions, les concepts, les cadres de la théorisation en didactique des langues ne sont pas réductibles à la triangulation enseignant/apprenant/objet, elle-même entourée d'un cercle figurant la situation et les variables qui la composent. D'abord, on le sait, une didactique disciplinaire n'est pas constituée par le cumul d'une théorie de l'enseignant, d'une théorie de l'apprenant et d'une théorie de l'objet d'enseignement/apprentissage. Si c'était le cas, la didactique des langues serait un conglomérat improbable de connaissances issues des sciences de l'éducation, de la

psychologie (en particulier développementale) et des sciences du langage. Il est sans doute plus pertinent de noter que notre discipline s'occupe non des *pôles* du triangle didactique mais des *relations* entre chacun de ces pôles. Trois ordres de préoccupations reviennent donc constamment, même si l'accent sur tel d'entre eux l'emporte parfois dans les orientations de recherche ou les mises en œuvre concrètes :

- la question du rapport des enseignants avec les savoirs et les pratiques à transmettre, la construction de l'enseignable mettant à l'épreuve leurs compétences, leurs formations pour maîtriser les différents aspects de la discipline ;
- la question de la relation des apprenants avec ces savoirs et pratiques, l'appropriation mettant en jeu les manières d'apprendre, les modes de progression, les motivations, les difficultés et réussites ;
- la question des relations entre enseignants et apprenants dans les interactions dont font l'objet ces savoirs et pratiques, là où les dimensions pédagogique et didactique interfèrent nécessairement.

La première relation implique la dimension épistémologique (et historique) des sciences du langage ; la troisième relation pose la question des frontières entre les théories générales des interactions verbales et le périmètre spécifié de la communication didactique ; quant à la deuxième relation – sur laquelle nous reviendrons *infra* – elle met en jeu le rapport entre acquisition et didactique.

De fait, la didactique est placée devant une multiplicité de tâches : élaboration de contenus et construction de curricula avec les choix méthodologiques qui y contribuent, analyse voire fabrication de l'instrumentation didactique, travail sur les problématiques de l'erreur et de la remédiation, examen de la circulation des savoirs mis en discours dans la classe... La didactique des langues étrangères s'affronte spécifiquement et entre autres à la place dévolue à la communication et à la réflexion métalinguistique, au rôle des supports (phrases, textes, discours) et au statut à conférer à la littérature, à la relation entre enseignement des langues et découverte des aspects sociétaux et civilisationnels. Toutes ces préoccupations s'inscrivent dans des cultures linguistiques et éducatives et au-delà dans des dimensions plus généralement anthropologiques, propres à chaque contexte historico-géographique (cf. Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, éd., 2005).

Réfléchir aux modalités si diverses de la co-présence des langues, dont le français, au sein des systèmes éducatifs du monde, c'est examiner les réalités empiriques des organisations et des cursus, des méthodologies mises en œuvre et aussi des assises théoriques qui sous-tendent les expériences d'enseignement/apprentissage et les dispositifs traditionnels ou innovants. Enseignement scolaire des langues étrangères, classes bilingues, sections européennes et établissements internationaux, circulation des étudiants à l'université, dispositifs d'accueil pour les élèves et les adultes issus de l'immigration, organes de la politique des langues en France et en Europe, on n'épuisera pas ici la diversité des structures. Cette diversité est aussi de mise dans les orientations didactiques qui essaient de cerner ces réalités et de les analyser, parfois de les soutenir ou de les transformer : on connaît le trajet depuis la réflexion ancienne sur le bilinguisme jusqu'à la « didactique du plurilinguisme », en passant par la didactique plus ou moins partenariale ou plus ou moins « intégrée » des langues maternelles et des langues étrangères, ou les expériences

menées sur l'intercompréhension des langues romanes ; on connaît les essais de conceptualisation du français langue seconde et du français langue d'enseignement ; on connaît les évolutions du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques ; on connaît les avatars méthodologiques du paradigme communicatif au paradigme actionnel. Mais s'il apparaît souvent nécessaire de parler des « didactiques », c'est sans doute aussi pour manifester l'existence des didactiques disciplinaires autres que la didactique des langues et des cultures, qui interagissent avec elle, là où il s'agit, par exemple, d'enseigner les matières scolaires, de construire l'ensemble des connaissances dans des langues autres que les langues « maternelles » des apprenants.

2. Langage, éducation et didactique : des « cultures » en interaction

Pour ce qui concerne les *cultures du langage*, il est clair que les savoirs savants développés sur les langues et leur apprentissage doivent autant que possible être rendus disponibles dans chaque contexte et que les professeurs ne peuvent pas être tenus à l'écart des avancées de la recherche en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, théorie de la littérature. Mais il est désormais tout aussi clair que le modèle de la « linguistique appliquée » (malgré le maintien de cette dénomination dans certaines aires) ne saurait constituer le mode d'exposition et d'implication de ces connaissances scientifiques. On sait bien que nous ne pouvons pas adresser à une théorie savante de la lecture, de l'écriture ou de la communication des constats du type : les élèves ne savent pas lire, ils parlent ou écrivent mal ! Sans la formulation de *problèmes didactiques*, il ne peut y avoir de mobilisation pertinente des savoirs présumés savants (voir *infra*).

À cette difficulté de nature épistémologique s'ajoute un autre facteur de complexité : s'agissant du langage et des langues en particulier, les savoirs éventuellement à disposition ne relèvent pas seulement de l'orbite des sciences fussent-elles « humaines ». À côté des savoirs savants organisés dans des traditions de recherche ou réputés novateurs, la didactique – et le professeur ès qualités – sont face à (ou immergés dans) toutes sortes de savoirs dits ordinaires ou spontanés, d'idées circulantes, de véritables idéologies linguistiques à la lisière du scientifique, de savoirs scolaires dont il faut précisément mesurer l'autonomie relative ou la consistance propre. La multiplication des travaux sur les *représentations* des langues atteste de l'importance de ces données dans notre champ (cf. par exemple, Boutan et Chiss, 1998, Moore, 2001 et Beacco, 2004). On y revient plus loin pour le français. L'examen des cultures linguistiques/langagières apparaît en tout cas incontournable dans le procès de constitution de la didactique des langues parce qu'on ne peut présupposer par une pétition de principe la compacité, l'homogénéité, l'unicité de l'objet « langue(s) », passible de savoirs de toute nature. C'est en prenant en compte la dimension de l'histoire des langues, de leur grammatisation et de leur institutionnalisation qu'on peut savoir ce dont il est question avec une langue, le français par exemple, pour penser les relations entre unité et diversité, oralité et scripturalité (variabilité et complexité des « littératies » entendues comme cultures de l'écrit).

La didactique des langues révèle qu'il n'y a pas de démarcation nette entre les traitements scientifiques et les représentations courantes mais circulation ininterrompue – des typologies savantes des textes aux classifications « populaires » des genres, des analyses linguistiques des échanges conversationnels ordinaires à l'histoire culturelle de la conversation, des grammaires

« scientifiques » du français aux grammaires « pédagogiques » tributaires de la variété des habitus scolaires en France, en francophonie et ailleurs. Les enseignements et apprentissages des langues maternelles et étrangères ne s'inscrivent pas seulement dans des cultures linguistiques ou langagières au sens large. Ils en sont à la fois tributaires et exercent sur ces cultures des effets en retour qui contribuent à leur constitution et à leurs transformations. Si les cultures du langage incluent les conceptions et pratiques du langage et des langues, c'est-à-dire aussi bien les « sciences » que les « savoirs » au sens de M. Foucault, les mythes et représentations, mais encore les usages du langage dans le social (codification « ordinaire » des manières de dire et d'écrire, clichés, stéréotypes, rituels et langues de bois...), nul doute que la problématique de la transmission inhérente à la didactique ne rencontre constamment ces enjeux.

S'agissant des *cultures éducatives*, il n'est pas inutile de rappeler le caractère central depuis les années 1970 des notions de *situation* ou de *contexte*, et en particulier de situation d'enseignement/apprentissage. Le poids des déterminations sociologiques, idéologiques, politiques est tel que si une classe reste une classe, elle ne se construit ni ne se vit identiquement par ses acteurs. La diversité des systèmes éducatifs et des « philosophies » de l'éducation explique ces variations dans les habitus d'enseignants et d'apprenants, dans les « modèles » de maîtres et d'élèves, dans leurs relations. Rapport de l'individu au groupe, contrat de parole, types d'exercices et d'activités, genres de manuels, procédures d'évaluation, ont à chaque fois leurs spécificités qui s'inscrivent dans de véritables traditions culturelles. Qu'il s'agisse des cultures éducatives ou linguistiques, la tension est permanente entre généralisation et spécification. Les institutions, pratiques et politiques éducatives, elles-mêmes corrélées à des systèmes de pensée, varient historiquement et culturellement mais on peut dire, du point de vue du didacticien, qu'elles offrent des cadres différents pour traiter des questions rémanentes, celles des interactions enseignant/apprenant, des modèles d'enseignement, des styles de gestion de classe et d'évaluation... À partir de là, la tentation est forte d'insister sur un aspect réputé spécifique du comportement dans les interactions didactiques de telle catégorie d'apprenants, par exemple la « réserve » extrême-orientale, au risque d'ailleurs de voir le stéréotype remis en question par le réel de nouvelles vagues d'immigrants non conformes aux représentations dominantes ; mais la correction universaliste n'en est pas moins tentante : ne peut-on, en effet, objecter, à l'aide de l'anthropologie goffmanienne, que la « réserve » observée s'inscrit, à sa manière, dans la stratégie de « protection de la face » comme comportement constitutif de l'humain (cf. Cicurel 2003) ?

On remarquera que l'intérêt de plus en plus explicite des didacticiens des langues pour les dimensions culturelles (d'abord en termes de ressemblances et différences) semble partiellement tenir au constat de leurs influences sur l'enseignement/apprentissage : le français langue étrangère transforme ses approches au contact des cultures « locales » de l'éducation. C'est pourquoi le regard porté sur la didactique des langues maternelles joue le rôle d'un révélateur essentiel des cultures éducatives et les tentatives de rapprochement entre enseignement des langues maternelles et des langues étrangères vont au-delà de la recherche de consensus méthodologiques pour acquérir un sens politique. Le FLE a cessé d'être une espèce de spécialité franco-française pour devenir, en interaction avec les autres enseignements de langues, une donnée plus ou moins importante au sein des systèmes éducatifs du monde. Les formateurs, les éditeurs, les décideurs le savent : la prise en compte de la culture éducative des pays où s'enseigne le français est devenue incontournable.

Ces cultures éducatives et linguistiques (qui concernent les langues, les textes, les discours, les littératures) conditionnent les *cultures didactiques* dont l'épicentre est la classe où se déroulent les activités et se produisent les interactions, où se déploient les progressions d'enseignement et les processus d'appropriation, là où se trouve concrètement posé le problème des méthodologies et des démarches. Au-delà d'une approche linéaire et marquée par une successivité souvent contestable, l'histoire des méthodologies montre que reviennent constamment les préoccupations concernant le rôle de la mémorisation, de son rapport à l'écriture, la dichotomie entre imitation et invention, la place variable accordée à la traduction. Mais il s'agit aussi, dans ce cadre, de mesurer les effets de nouveauté dans les approches les plus récentes. L'important est de comprendre les invariants et les variations et de discuter des dichotomies trop facilement acceptées à partir d'une problématisation de l'empirique.

C'est pourquoi la revendication d'une *didactique ascendante* doit venir compléter pour le moins toutes les variantes de la *didactique descendante*. Il est déjà significatif que les problématiques applicationnistes aient reculé devant des stratégies plus fines de transposition, d'adaptation, d'implication ; dans un deuxième temps, l'intégration des variables contextuelles dans la conceptualisation de la didactique des langues a amené à réexaminer des instruments classiques comme le contrat didactique et même la transposition didactique et à proposer de nouvelles entrées comme la disciplinarisation, la didactisation, l'effet en retour du didactique sur les théories et les pratiques dites de référence[5]. Ce mouvement doit encore être accompagné par un autre si l'on veut aboutir à une conception interactive de la didactique. Les recherches spécifiquement didactiques ont besoin de partir aussi de l'examen détaillé des fonctionnements de la classe de langue, de ses instruments de travail, des discours de ses acteurs pour mettre au jour la réalité de ces cultures éducatives et linguistiques : de ce point de vue, il faut bien dire que la méthodologie adoptée par de nombreux travaux universitaires (mémoires, thèses) reste trop prisonnière d'une démarche allant du macro au micro (quand elle y parvient) comme si l'examen préliminaire du contexte linguistique et éducatif tenait lieu en fait de théorisation didactique. Mais le modèle ascendant en didactique des langues – et c'est sans doute ce qui fait sa difficulté de mise en œuvre – n'est évidemment pas réductible à la mythologie du « terrain » et aux incantations sur le primat des pratiques. Il faut pouvoir formuler des problèmes authentiquement didactiques, ce qui requiert précisément un effort de réflexion, de mise à distance, et non pas se contenter du constat de l'état des choses, le plus souvent en termes de lacunes, de déficiences qu'un appel aux théories viendrait combler. La capacité de questionnement didactique, indispensable dans la formation des enseignants, est un élément essentiel de la recherche en didactique des langues.

3. La langue française : représentations et pratiques

Le point de vue disciplinaire de la didactique des langues dont nous venons de rappeler certaines orientations s'intéresse au *français* comme matière à enseigner, ce qui inclut, avec des modulations suivant les différentes strates des systèmes éducatifs, la langue, la littérature et la culture.

5. Voir, ici-même *infra* et, pour l'ensemble de ces débats épistémologiques, Marquillo Larruy éd. (2001) ainsi que les synthèses présentées dans Bronckart et Chiss (2002) et Chiss, David et Reuter éd. (2005).

La langue elle-même se présente comme un objet complexe, système et variations (historiques, géographiques, sociales et situationnelles), accompagné de toute une série de représentations qui constituent la « culture » de cette langue. Nous savons pour le dire vite que la question récurrente « quel français enseigner ? » suppose de se situer dans cette dialectique du système et des variations en privilégiant un « modèle », une norme au risque d'effacer ou de marginaliser les changements, l'alternative consistant à mettre en avant les variations se justifiant peut-être du point de vue descriptif mais apparaissant délicate à mettre en œuvre sur le plan de l'apprentissage (Chiss, 2009). L'enseignement de la langue maternelle ne s'intéresse pas toujours aux variations parce que cet enseignement a une dimension politique : c'est la fiction de la « langue nationale », « standard », indispensable pour que les locuteurs constituent une « communauté » linguistique, fassent de la langue un ciment communautaire. L'enseignement d'une langue comme langue étrangère a aussi des difficultés avec la variation intralinguale pour des raisons méthodologiques et au fond d'allégement de la tâche puisque, d'une manière ou d'une autre, il faut déjà s'occuper du rapport à l'autre langue ; la démarche contrastive, quand elle dépasse l'« évidence » de la transparence dans le cas des « langues voisines » c'est-à-dire typologiquement apparentées, peut faire apparaître certaines structures « marquées » et contribuer à la prise de distance réflexive.

Il n'en reste pas moins que, dans tout contexte défini de langue maternelle, de langue étrangère ou de langue seconde, on ne peut pas faire l'économie de l'examen des pratiques langagières effectives dans les situations familiales, scolaires, professionnelles, des contacts entre les langues en présence et entre les variantes de la même langue (voir récemment les *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 4, 2013). Mais il n'en est pas moins vrai que, dans les systèmes éducatifs, les problèmes ne se posent pas en termes identiques quand le français a seulement le statut d'une discipline scolaire parmi d'autres ou quand il assume des fonctions de communication ou de langue d'enseignement.

Il faut souligner le poids des représentations qui portent sur la langue française dans la mesure où elles interviennent dans les politiques linguistiques et le choix des communautés éducatives, des parents, des élèves ainsi que dans les motivations au long de l'apprentissage. L'histoire de la langue française est accompagnée depuis le XVIe siècle de tout un cortège de caractérisations qui se cristallisent parfois en « idéologies linguistiques ». C'est le cas de « la crise du français » (Chiss et Puech, 2004) qui joue, au moins depuis le XIXe siècle, un rôle déterminant. Dans l'optique de la crise, tout changement, diversification, des pratiques linguistiques au sein du français est assimilé à une corruption ou à l'amorce d'un déclin : tantôt on dit qu'il y a une invasion par l'anglais du lexique voire de la syntaxe, tantôt on incrimine les argots professionnels (discours de la publicité et des médias et tout autant, notons-le, discours de la linguistique ou de la didactique) et ce que certains appellent la « vague communicationnelle », tantôt aujourd'hui en France c'est « la langue des jeunes » ou « la langue des cités » ou la « langue des banlieues » (toutes expressions discutées par la sociolinguistique) qui est mise en cause. La liste des sources potentielles de contamination est ouverte. S'ajoute à cette crise interne à la langue la dénonciation d'une autre « crise », celle de l'enseignement du français réputé s'accommoder de la première voire de la favoriser.

Le problème que posent ces représentations c'est que par définition elles ne s'appuient guère sur des données empiriques scientifiquement validées ou, en tout cas, dont la factualité mérite

d'être débattue. Il en est ainsi du « recul » de l'enseignement du français dans le monde qui est au moins à nuancer comme de la situation en France qui implique d'analyser les effets de la scolarisation obligatoire puis, plus récemment, de la démocratisation de masse. Pour notre présent propos, on retiendra surtout que ces réactions induisent des mécanismes de « défense » comme si la langue française était menacée ou perdue, posture peu efficace pour l'objectif affiché : faire vivre le français dans le plurilinguisme, dans la diversité des langues et cultures. Il ne s'agit pas de balayer d'un revers de la main tous les diagnostics alarmistes, mais plutôt de mesurer l'inquiétude qui affecte la langue comme facteur identitaire, inquiétude qu'il s'agit néanmoins de relativiser s'il est vrai que la « crise des langues » et la crise de l'enseignement des langues maternelles ne sont pas des spécificités franco-françaises. Il est clair, en tout cas, que le lexique de la « défense » ou du « sauvetage » de la langue française comme les arguments du « génie » ou de l'exceptionnalité sont en contradiction avec la « convergence » des langues et cultures.

4. La littérature entre langue et culture

L'affirmation par chaque langue de sa *spécificité* sans échelle de valeurs implique de prendre en compte les usages, les discours et, à la suite de grands linguistes comme Humboldt, Saussure et Benveniste, de distinguer le système, la structure, l'organisme d'une part et le « caractère » d'autre part, qui seul permet de penser l'individuation de la langue et son historicité, caractère déposé surtout dans les écrits, particulièrement littéraires, ce qui fait qu'une langue ne consiste pas seulement en une grammaire plus un dictionnaire mais se construit dans des discours, des textes, une littérature. Si vous enlevez la littérature (et le discours), il ne reste de la langue, selon le mot de Humboldt, qu'un « squelette mort » car vous lui retirez son inscription dans l'histoire et la culture, ce qui relève du *discursif*. Si *Madame Bovary* de Flaubert se réduisait à un fait divers racontant l'histoire d'une femme malheureuse dans sa vie conjugale qui prend des amants et se suicide criblée de dettes, sans doute aurions-nous cessé de lire ce chef-d'œuvre de la littérature française. Qu'il y ait, comme le disait l'auteur, une Emma Bovary qui pleure dans chaque village de France – et sans doute du Brésil ou d'ailleurs – cela intéresse sûrement le sociologue des mœurs mais l'essentiel est ailleurs ou plutôt là, dans le texte, dans les énoncés de Flaubert, les métaphores, le rythme, l'organisation des scènes... Cette dichotomie ne résiste pas à l'analyse, nous le savons depuis longtemps : la forme et le sens sont indissociables.

La question de la littérature n'est donc pas celle d'une valorisation de principe des « langues cultivées » possédant une littérature (il ne s'agit pas ici de développer une conception esthétique ou romantique). Étudier l'usage, ce que Humboldt appelle lui-même le discours, n'était pas tant une question axiologique au XIXe siècle qu'une question méthodologique, mais inscrite dans une anthropologie culturelle. La séparation entre langue et littérature, et donc entre étude de la langue et étude de la littérature, produit une double mutilation : elle ôte à la langue son inscription dans l'histoire et la culture et ne permet pas de voir comment la littérature a toujours transformé la langue ; elle ôte à la littérature son enracinement dans une langue donnée, elle court donc le risque de réduire l'étude de la littérature à l'étude des contenus, des thématiques, sans attention pour les formes et les organisations signifiantes.

Cette tension est très perceptible en français langue maternelle, au collège particulièrement, où s'opposent les partisans d'une conception humaniste de la littérature et les défenseurs d'une approche méthodique, inspirée des théories linguistiques. En français langue étrangère aussi, le statut de la littérature a du mal à être clarifié : l'approche dite communicative, en diversifiant les supports (textes et discours), en privilégiant l'oral, n'a pas su redonner une nouvelle vigueur à l'étude des textes littéraires, c'est le moins qu'on puisse dire ; la littérarité a été délaissée au profit d'une valeur illustrative de la littérature, considérée comme une pourvoyeuse de textes parmi d'autres. La didactique de la littérature dans le cadre du français langue étrangère et seconde n'a pas encore donné de résultats probants, malgré certains travaux orientés vers les littératures francophones et les problématiques de l'immigration et une inscription plus large dans la didactique de la lecture. Sans doute est-ce dans le cadre d'une pensée de la diversité des langues et des cultures, dans les relations tissées avec l'anthropologie culturelle, que l'étude des textes littéraires peut se renouveler en réinvestissant la traduction, la citation, le commentaire, toutes les formes de contact entre les littératures.

5. Plurilinguisme/pluriculturalisme : langues maternelles et contacts des cultures

Les didacticiens des langues et des cultures, les spécialistes de l'enseignement du français sont évidemment confrontés à la *mondialisation* qui, pour se transformer de mot fétiche ou de formule incantatoire en concept, requiert une analyse rigoureuse à laquelle contribuent historiens et anthropologues. Si la vision dominante dans les discours de la politique (et des politiques linguistiques) assimile la mondialisation à l'hégémonie d'un centre, les États-Unis, qui irait de pair avec l'extension d'une langue, l'anglo-américain, il s'agit d'abord de rappeler, et particulièrement dans l'aire sud-américaine, la relativité du phénomène en replaçant *cette* mondialisation dans l'histoire *des* mondialisations : Serge Gruzinski (2004) montre les bouleversements apportés par la mondialisation ibérique à la charnière des XVIe et XVIIe siècles. Il s'agit aussi de corriger l'aspect unilatéral de l'idée de globalisation, l'effet de dispersion (les « diasporas ») ne constituant pas plus une nouveauté dans la longue durée de l'histoire (dans le même contexte que Gruzinski, on consultera sur ce dernier point Wachtel, 2001).

Ces débats, ici à peine esquissés, traversent l'espace de la didactique en général, de la conception des langues en présence, de l'enseignement de la « culture ». Le consensus apparent qui réunit la didactique des langues et les politiques linguistiques autour du *plurilinguisme* comme horizon de l'enseignement/apprentissage du français est évidemment à interroger. Non qu'il s'agisse à l'évidence de lui « préférer » le monolinguisme ou de nier la possibilité qu'il offre de dépasser le bilinguisme comme face à face entre deux langues. Mais on ne saurait se contenter d'en faire un constat sociolinguistique débouchant sur un mot d'ordre politique. Il faut certes souligner que la pluralité des langues est toujours présente, d'une manière ou d'une autre, dans les espaces nationaux et les répertoires linguistiques des individus mais l'époque étant aussi, nous l'avons dit, à l'affirmation forte des identités culturelles, on ne peut pas sous-estimer le poids des représentations qui s'attachent aux langues « maternelles » comme langues identitaires transmises, ce

qu'on pourrait appeler la puissance du monolinguisme[6]. Il ne s'agit pas là d'un malheur à conjurer mais d'une dimension incontournable dans ce qu'on appelle la « didactique du plurilinguisme ».

La France et le Brésil sont des nations à identité linguistique-culturelle très structurée et, en même temps, ces identités masquent, à l'intérieur de chaque ensemble, des diversités de langues et de cultures considérables. La conception même de ce qui fait *identité* se trouve donc, plus que jamais, en débat. C'est le cas dans les problématiques de la « créolisation du monde » selon le mot d'Edouard Glissant (*Le Monde* 2, 31 décembre 2004), du « métissage comme multi-appartenance » chez Alexis Nouss (2005, p. 23), de l'« identité-carrefour, faite de rencontres et de métissages, d'influences acceptées et remodelées » chez Jean-Claude Beacco (2005, p. 22)[7]. Il faut évidemment garder à l'esprit les différences de situations : avec les langues qui sont essentiellement en contact scolaire comme le français et le portugais au Brésil, les risques de conflit n'existent guère mais dans les contextes de *contacts* sociétaux de langues et cultures, ils sont évidemment multipliés, ce qu'on constate dans le champ de l'immigration en particulier, particulièrement sensible à la perception des valeurs (voir 2e partie du présent ouvrage).

Mais la complexité du rapport des individus à la culture, aux cultures, ne cesse de s'accroître. D'un côté, la conception économico-politique de la mondialisation masque la réalité des métissages culturels ou plutôt de la « co-présence » des cultures. Édouard Glissant (*ibid.*), évoque l'idée d'une « identité-relation » contre l'identité fixe, nationale, ethnique ou tribale : « Toutes ces cultures ne vont pas nécessairement se mélanger, mais elles se croisent, elles se frottent, elles se découvrent, elles se connaissent ». D'un autre côté, au sein même des cultures « maternelles », les frontières culturelles ont aussi tendance à devenir plus floues, comme si les déterminismes social et familial reculaient devant ce que Bernard Lahire appelle « la culture des individus » (2004). C'est la montée des allers et retours entre culture « noble » et culture « populaire », la combinaison chez les mêmes individus entre culture « légitime » et culture « illégitime ». Le cadre continue d'aller à l'opéra, mais ne dédaigne pas le karaoké ; l'ouvrier qualifié va écouter Sardou, mais est un cinéphile averti. Si cette « créolisation » des goûts et des pratiques était avérée, on sait que le débat sur les valeurs ne pourrait que rebondir : devrait-on considérer ce mouvement en termes de perte des repères ou le valoriser comme nouvel horizon, reconduire une opposition factice entre puristes de tous bords et adeptes du mélange des genres ?

C'est dans la conception même de l'apprentissage d'*une* langue étrangère – le français par exemple – que peut se développer l'ouverture plurilingue, l'« éveil aux langues » ou selon la formule de Beacco « une manière d'être aux langues » (*ibid.*) comme conscience de la diversité des répertoires linguistiques. Les controverses sur l'enseignement des langues à l'école primaire dans le système éducatif français ont montré la difficulté à concilier la domination effective d'une langue étrangère (l'anglais dans l'immense majorité des classes) et le souhait de la découverte de la diver-

6. Jacques Derrida (1996) a admirablement exploré ce sentiment et ses antinomies. Je livre, pour méditation, ces deux énoncés « *Oui, je n'ai qu'une langue, or ce n'est pas la mienne* » (p. 15) et « 1. *On ne parle jamais qu'une seule langue.* 2. *On ne parle jamais une seule langue* » (p. 21).

7. Il est important que, dans le cadre européen, l'auteur ait affirmé le point de vue théorique suivant : « Les identités culturelles n'y sont pas conçues comme une donnée naturelle ou un ensemble de traits innés, stables ou transmissibles par héritage ; elles sont considérées comme des auto ou des hétéro catégorisations partagées que des acteurs sociaux élaborent, activent ou modifient dans des contextes d'interaction ou des conjonctures historiques et sociales données en fonction d'enjeux spécifiques qui les conduisent à agir en tant que groupe constitué » (2005, p. 7).

sité linguistique. Mais, on le sait, beaucoup dépend des approches et de la relation entre langue maternelle et langues étrangères pour que ces deux perspectives n'apparaissent pas inconciliables.

6. Des questions vives et des chantiers

Le champ des intérêts de connaissance relativement partagés par la communauté des didacticiens du français et des langues n'est donc pas aisé à circonscrire : les représentations des langues en présence (dont le français), les rapports entre langues, littératures et cultures, la question des contacts entre didactiques de langue, la refondation problématique des méthodologies, constituent des questions « vives » de la didactique du français langue étrangère/seconde et des langues. On les passera ici en revue au double titre de mon implication personnelle et de celle de mon équipe de recherche[8], avec un arrêt plus marqué sur deux chantiers à dimension théorique et institutionnelle : les relations entre acquisition et didactique d'une part et, d'autre part, le débat entre « langues de l'école » et « discours didactiques ».

6.1. Les représentations du français et des langues en présence

Ces représentations font l'objet de catégorisations, intellectuelle (la « clarté », la « difficulté »), esthétique (la « beauté »), pragmatique (l'« utilité » ou le « supplément luxueux ») ; elles peuvent s'organiser historiquement en véritables idéologies linguistiques (le « génie de la langue française ») qui ne doivent pas seulement être considérées comme des rêveries ou des mystifications mais qui affectent l'image du français dans le monde et ne sont pas sans influence sur la linguistique savante elle-même. Le choix des langues dans les systèmes éducatifs et dans les stratégies personnelles des apprenants, les politiques linguistiques et scolaires plus généralement, les conceptions de l'apprentissage des langues premières et secondes, du bilinguisme, varient aussi en fonction de ces conceptions courantes dont l'analyse se poursuit dans des directions différentes (voir, par exemple, Boutan et Chiss 1998, Moore 2001, Beacco, 2004).

6.2. Les relations entre langues et cultures

Le consensus très ancien selon lequel le professeur de langue maternelle ou étrangère est aussi (ou d'abord) un enseignant de « culture » est constamment en cours de réévaluation. D'une part, il s'agit de s'entendre sur les acceptions diverses de la « culture » : histoire et civilisation du pays ou des pays dont on apprend la langue avec le statut à accorder aux littératures, réalités sociétales connues à travers la multiplicité des textes, discours et supports sémiotiques, habitus langagiers et communicatifs à l'oral et à l'écrit, visions du monde impliquées par les langues ; d'autre part, il importe de rester attentifs, au-delà du refus de principe de « séparer » langue et culture, à tous les décalages constitutifs de cette relation : langue en partage et cultures différentes, langues différentes et habitus culturels proches sinon communs. C'est pourquoi si l'on accepte que la didactique des langues se transforme en « didactique des langues et des cultures » (c'est

8. DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures), Équipe d'Accueil 2288 de l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

l'intitulé de notre doctorat à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3), il faut noter que ce « et » entre langues et cultures n'est pas facile à penser, à expliciter, à enseigner. Il est, de mon point de vue, en tout cas préférable, au trait d'union entre les termes (langues-cultures), en ce qu'il dit la nécessité d'un traitement d'ensemble tout en préservant la possibilité des découplages. De toute façon, les perspectives culturelles – interculturelles ou co-culturelles (selon l'acception de Puren, 2003b) – sont un élément fondamental de l'enseignement/apprentissage des langues et, pour ce qui nous occupe ici, de l'école « francophone » dans des environnements pluriculturels.

6. 3. Les contacts des didactiques de langue

Il est évident que le mouvement même de ce chapitre, entre conceptualisation et contextualisation, implique de prendre en compte les projets qui manifestent l'impossibilité d'une didactique du français indifférente à la diversité et à la complexité des situations linguistiques et éducatives. Ce n'est pas d'aujourd'hui que datent les revendications de rapprochements méthodologiques, terminologiques, conceptuels entre les didactiques constituées (ou en voie de constitution) des langues en contact scolaire : sous les dénominations de « didactique intégrée », de « didactique commune », d'« interdidacticité » voire de « pédagogie convergente » (dans les contextes africains par exemple), des travaux se poursuivent, au milieu de toutes sortes de difficultés institutionnelles, politiques et théoriques, pour ancrer la didactique du français langue maternelle, seconde et étrangère dans une relation la plus forte, la plus « intégrative » possible avec les autres didactiques de langues sans mésestimer les inégalités de développement mais avec le souci au bout du compte d'un bénéfice cognitif et culturel pour l'apprenant (voir *infra*, valant exemple et non exemplarité, la recherche action menée au Brésil sous l'intitulé « Bivalence »). Cette voie est à discuter face à la « didactique du plurilinguisme » dont les ambitions semblent à la fois plus élevées et, par certains aspects, plus modestes.

6. 4. La refondation des méthodologies

La tentation a existé de considérer que l'approche communicative marquait en quelque sorte la « fin de l'histoire » et que les finalités et les cadres qu'elle dessinait ne pouvaient au mieux que s'accommoder de correctifs empruntés à d'autres méthodologies ; il semblerait à la lecture du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) qu'un autre paradigme dit « actionnel » soit en passe de supplanter une approche où – à tort ou à raison – la communication apparaissait comme une fin en soi. La critique de la notion d'acte de parole doit sûrement impliquer une redéfinition des contenus à enseigner, en particulier une réflexion sur la part accordée à la structuration linguistique face aux dimensions de l'interaction, question à laquelle l'approche communicative, dans la réalisation empirique des « méthodes » se réclamant d'elle, n'avait pas apporté de réponse satisfaisante. Force est de constater pour l'instant que l'opérationnalisation didactique du « nouveau » paradigme est faible ; des éléments de discussion existent sur ce point (voir *infra* ainsi que les contributions de la première partie des *Mélanges Daniel Coste*, Mochet *et alii* éd. (2005), et Puren 2003a). C'est en tout cas l'occasion de mettre en débat deux thèmes : la critique de la notion d'acte de parole dans sa capacité à organiser les contenus linguistiques à enseigner, la grammaire congruente avec la dimension communicative restant encore à (re)

construire ; le choix à opérer entre approche globaliste et approche par compétences spécifiques (Beacco, 2007). De toute façon, la question d'une approche méthodologique « globale » ne doit pas occulter les pratiques ordinaires locales alors qu'il s'agit aussi d'analyser les raisons qui dans tel contexte favorisent un attrait pour le communicatif ou dans tel autre une « demande » de grammaire, qui, en lecture, privilégient ici le décodage et la lecture à voix haute, là la compréhension et la lecture silencieuse, en écriture, ici l'imitation, là l'invention etc.

6.5. La didactique des langues et les problématiques de l'acquisition

Longtemps séparées par des différences d'objectifs et de fondements épistémologiques, les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et la didactique des langues ont explicité récemment des sources d'interrogations communes. Le didacticien ne peut pas se passer de connaissances sur le développement langagier de l'apprenant, sur la nature et la genèse de ses erreurs et la question de savoir dans quelle mesure convergent et divergent processus d'appropriation en milieu naturel (c'est-à-dire culturel) et processus d'apprentissage en contexte scolaire hante les esprits de tous les enseignants de langues ; le linguiste de l'acquisition, s'il s'inscrit tant soit peu dans une perspective interactionniste, ne peut négliger les données issues de l'apprentissage formel, non seulement pour des raisons empiriques (recueil de données) mais pour des raisons théoriques liées à la construction de son objet qui ne saurait être abstrait de la scolarisation universelle et, en tout cas, des contextes culturels que nous avons évoqués (voir Véronique, 2000 et Carlo *et al.*, 2009).

Certes, les deux domaines ont leur logique propre de développement, leurs assises spécifiques sur le plan institutionnel et éditorial, leurs solidarités particulières avec d'autres champs disciplinaires, leurs configurations respectives déterminées par des aires de la géographie scientifique (travaux anglophones, francophones, etc.). Il reste qu'on peut distinguer, à l'intérieur de chacun d'eux, des recherches locales, focalisées sur des études de cas et des recherches théoriques plus globales. Le problème se pose de trouver un moyen terme entre un travail privilégiant une étude particulière, une expérience ciblée avec des risques de « myopie » et des recherches surplombantes discutant d'alternatives épistémologiques générales : en acquisition, on oppose parfois trop massivement les tenants d'une optique cognitive-universaliste (Grammaire Universelle) et les tenants d'un interactionnisme relativiste. Mais ces alternances se retrouvent aussi en didactique des langues. Il faut être alors surtout attentif à la formulation des questions pour mesurer leur (in)commensurabilité entre les deux champs et préciser la définition des objets d'étude : par exemple, que cherche-t-on exactement quand on travaille sur l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) ? Vise-t-on prioritairement les modes de transposition didactique des objets disciplinaires qui impliquent des formes de verbalisation ou les formes que prennent les interactions didactiques en langue étrangère ? On voit ici la nécessité de faire intervenir la relation à la L1 et, plus généralement, d'insister sur la spécificité des problématiques en L1 et en L2, de noter l'intérêt des comparaisons entre l'acquisition de la L1 et celle de la L2. L'examen des ressemblances et différences amène à montrer que certaines erreurs constatées dans l'appropriation de L2 ne sont pas possibles dans celle de L1 : si les enfants français utilisent très tôt des formes clitiques, on peut comprendre qu'ils ne produisent pas *Elle croit le* mais *Elle le croit*.

Parmi les questions nodales, il y a évidemment celle de « la salle de classe », du milieu institutionnel avec apprentissage guidé. Pendant longtemps, une ligne de démarcation a séparé des recherches sur l'acquisition hors classe centrées sur de jeunes enfants ou des adultes et des recherches en didactique centrées sur des enfants et adolescents en milieu scolaire. Cette distinction a pu se maintenir en ignorant les modalités de l'apprentissage et ce malgré des formes plus ou moins fortes de congruence entre ces directions méthodologiques et les cadres théoriques des recherches en acquisition, par exemple la rencontre autour des orientations behavioristes. Mais les mises en relation ont coexisté avec des délestages ouvrant la voie à des didactiques sans référence acquisitionniste au moins explicite. On voit aujourd'hui que les spécialistes de l'acquisition investissent la salle de classe dans le même temps où les didacticiens ont tendance à en sortir, en tout cas à ne plus s'y enfermer. Aurait-on désormais affaire davantage à une différence de *point de vue* qu'à une séparation entre domaines d'investigation ?

Les recherches sur l'acquisition intéressent les didacticiens du français et des langues à propos de la définition de l'*enseignable* dont il faut circonscrire les limites (tout n'est peut-être pas enseignable) : un acquisitionniste peut montrer la « naturalité » de la mise en place d'un fonctionnement grammatical pour lequel l'instruction se révèle non pertinente. Un didacticien peut admettre – sur d'autres bases – la non enseignabilité de certains habitus langagiers en milieu « naturel ». Mais il ne s'agit pas de la même « nature » et nous sommes renvoyés aux débats entre déterminations bio-psychologiques d'un côté et déterminations socio-culturelles de l'autre (d'où, de toute façon, le caractère incontournable de la réflexion épistémologique, voir *supra*). Il reste que la notion de « transposition didactique » est au moins susceptible, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues d'un certain nombre d'élargissements – au-delà de la relation savoirs savants/savoirs solaires – voire d'une contestation plus radicale.

L'acquisition apporte beaucoup à la didactique par sa fonction de *prédictibilité* concernant les difficultés d'appropriation de tels éléments dans la langue à acquérir et concernant des « ordres » d'acquisition qui peuvent fournir matière à réflexion pour l'élaboration des progressions sans pour autant donner les clefs d'un programme d'enseignement qui reste du ressort de la didactique des langues. Cette prédictibilité de difficultés ou d'erreurs (par exemple « en » comme substitut de *de* + SN) se distingue de la théorie des « zones de vulnérabilité » (Bailly, 1989) qui sont déterminées à partir d'études non empiriques, sans sujets apprenants, en termes purement contrastifs. Si l'on admet qu'on acquiert d'abord en français le spécifique avant le générique (pour les emplois de l'article « le » par exemple), l'indirect (pronom « lui ») avant le « direct » (pronom « le »), quelles conclusions à tirer pour des éléments dont le traitement dans les programmes et progressions tantôt confortera tantôt contredira les données de l'acquisition ? Au moins autant que de déterminer des ordres d'acquisition, il importe de repérer des régularités dans les parcours acquisitionnels.

Les travaux en acquisition prennent de plus en plus en compte la question des *variables* qui interviennent dans les procès d'appropriation : l'âge (enfants/adultes), les langues en présence (au-delà du face à face L1/L2, il faut penser à l'acquisition d'une L3), la nature de la langue-source (avec les degrés de proximité ou d'éloignement par rapport à la langue-cible), les domaines de la langue concernés et les contextes. On connaît les débats sur l'aspect inhibant ou adjuvant de la L1, sur les développements différenciés de la morphologie, de la syntaxe et du lexique, sur

l'influence du degré de complexité syntaxique : l'accord se fait d'abord avec l'adjectif épithète en position post-nominale, puis avec l'adjectif attribut, puis avec l'adjectif épithète en position pré-nominale.

Quant aux contextes et à la polarité entre situations expérimentales, décontextualisées et production en discours contextualisés, ils infèrent des inégalités de maitrise pour l'orthographe par exemple, les situations expérimentales permettant mieux la centration sur les règles alors que la difficulté à « intérioriser » la grammaire se manifeste plus fortement dans une résolution de tâche complexe avec surcharge cognitive comme la production discursive.

Reste que si les données de l'acquisition multiplient les variables contextuelles, ce qui est en principe souhaitable, le risque existe de fragiliser les repères de régularités dans les parcours. Mais la didactique des langues est confrontée à la même dynamique : en intégrant les cultures linguistiques et éducatives dans sa constitution, elle peut aussi aboutir à une dissolution de la généralité (ou d'une réduction à sa plus simple expression : le « triangle didactique ») alors que tout le problème est celui du type de conceptualisation qu'on propose de ces variables (voir *infra*). Dilemme classique de l'épistémologie des sciences du langage, la relation entre système et variations interroge tout autant les problématiques de l'acquisition et de la didactique, ne serait-ce qu'à cause du rapport à construire à la norme de la langue en cours d'appropriation (Chiss, 2009).

Toutes ces différences et convergences de points de vue s'enracinent normalement dans l'histoire des disciplines. Alors que les recherches en acquisition sont constitutivement une branche de la linguistique même si l'intérêt pour la genèse et le développement du langage et des langues a investi d'autres branches du savoir depuis l'Antiquité, la didactique des langues n'est pas incluse sans reste dans les « sciences » du langage. Discipline à part entière, elle entretient avec elles une relation privilégiée et rogatoire : elle les interroge en particulier sur leur capacité épistémologique à intégrer toutes les dimensions des relations entre langues et cultures dont les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage.

6.6. Enseigner le français : des « langues » de l'école aux discours didactiques

Encore une fois, la pluralité des situations éducatives, des cursus scolaires dans lesquels le français remplit tout ou partie le rôle de langue de scolarisation, d'apprentissage, d'enseignement, doit conduire certes à une analyse comparative la plus différenciée possible des contextes multilingues en particulier ceux que recouvre l'étiquette de « français langue seconde » (voir Lallement, Martinez, Spaëth, éd., 2005) ; mais une réflexion d'ensemble n'en est pas moins requise sur les caractéristiques générales des discours disciplinaires en français, de leur structuration linguistique et rhétorique à l'oral comme à l'écrit. Il s'agit, en effet, de comprendre les difficultés liées à la scolarisation en français, à l'appropriation des savoirs dans une « langue » qui, même supposée maternelle, à plus forte raison seconde ou étrangère, n'est pas celle des interactions sociales quotidiennes pas plus d'ailleurs qu'elle n'est celle des textes littéraires. Apprendre *en* français, c'est accéder à une forme spécifique de culture cognitive-scolaire que la formation des enseignants *de* français, des autres langues et des autres disciplines se doit de prendre en charge (voir pour le FLE Causa, éd., 2007).

6.6.1. Le français à/de l'école

Enseigner le français, enseigner *en* français, enseigner *le* français *en* français : on n'en finirait pas de déployer la complexité problématique de tels énoncés. Comment entendre « français » ? La langue française, la matière ou la discipline « français » ? S'il s'agit de la langue, fait-on l'hypothèse d'un invariant, par provision le *système*, ou d'une constellation de *variations* et de quels ordres ? Variations si prégnantes aussi qu'elles feraient s'évanouir le système ou le réduiraient à une fiction théorique dont le caractère heuristique serait lui-même discutable ? L'épaisseur épistémologique et historique de ces interrogations conduit évidemment pour le sujet qui nous occupe - l'enseignement en français des disciplines scolaires dont le « français » - à adopter une forme de prudence devant des dénominations désormais courantes dans l'univers pédagogique et didactique : « langue des apprentissages », « langue scolaire », « langue de scolarisation », « langue des disciplines ». Il s'agit d'étiquettes, issues elles-mêmes d'élaborations théoriques différentes, qui signalent toutes la nécessité de prendre en compte une dimension cognitive (par opposition sans doute à une dimension communicative) mais qui courent le risque d'hypostasier une « langue » dont on serait sans doute en peine de définir les caractéristiques spécifiques, qui vaudraient pour elle seule et qu'on opposerait à d'autres traits pertinents cernant les spécificités hypothétiques d'une ou de plusieurs autres « langues ». Cette approche, pour le fonctionnement du français à l'école (ce générique recouvre l'ensemble des institutions éducatives), pêche à la fois par réduction et par extension.

D'un côté, il faut effectivement rappeler que le français dans l'école française est triplement présent : comme langue de *communication* entre tous les acteurs (élèves, enseignants, administration, parents), comme langue d'*enseignement* (les contenus, sauf exceptions à discuter - les langues étrangères - sont en français : manuels, documents de toute nature), comme langue d'*apprentissage* (explications, définitions, consignes, évaluations sont - sauf exceptions - en français). On ne peut étendre cette analyse aux contextes multilingues parce que, si les savoirs disciplinaires sont tout ou partie construits en français (langue d'enseignement), ils ne sont pas toujours dispensés en français (cette langue n'est pas nécessairement l'unique vecteur des apprentissages et des interactions didactiques orales et écrites), et les interactions extra-didactiques à l'intérieur du cadre scolaire (langue de communication) peuvent aller jusqu'à ignorer complètement le français. La multiplicité et la complexité des situations linguistiques et éducatives impliquent des relations à chaque fois spécifiées entre ces trois usages du français à l'école qu'une approche finement comparative devrait explorer plus avant, au-delà des caractéristiques de contextes homogénéisés sous la rubrique de « français langue seconde », surtout si elle comprend, comme cela est accepté aujourd'hui, la scolarisation en français des enfants issus de l'immigration.

Pour le dire vite ici, si la « langue » d'enseignement, de mise en forme des savoirs, a déjà pour les locuteurs francophones natifs une opacité considérable, nul doute que ces effets de non-transparence et de cumul des difficultés se trouvent renforcés dans un contexte multilingue où les éléments de code switching entre plusieurs langues sont constants. On peut aussi présumer que la « langue » des apprentissages - ou plus exactement et pour anticiper sur le développement suivant - les formes linguistiques et rhétoriques dans lesquelles les tâches scolaires sont codifiées font déjà difficulté pour de nombreux francophones natifs, ce qui peut justifier, avec d'autres considérations variables selon les situations, le recours en contexte multilingue à la

langue native (aux langues natives) des apprenants. Ce recours emprunte forcément, suivant les contextes, des formes variées qui mettent en crise la notion même de « langue d'enseignement » : il s'agit, par exemple, de distinguer la langue des premiers apprentissages de l'écrit, de la « littératie », qui pourrait être une langue native de l'apprenant, et le français comme langue des disciplines impliquant une nouvelle acculturation à l'écrit pour les étapes ultérieures de la scolarisation.

Mais ce modèle d'une articulation langues natives/langue française, tel qu'il peut se réaliser au sein d'une « pédagogie convergente », pose toute une série de problèmes linguistiques, psycholinguistiques et idéologiques : dans les situations très plurilingues, quelle langue native choisir ? En fonction de quelle politique linguistique et à partir de quelles représentations portant sur les langues en présence ? Quel est le degré de grammatisation, d'outillage des langues considérées pour permettre leur didactisation ? La revendication généreuse et éthiquement juste du partenariat linguistique ne se heurte-t-elle pas à des inégalités de fait que matérialisent l'absence de manuels scolaires dans les langues natives et les déficits de formation des enseignants dans la gestion du plurilinguisme scolaire ? Reconnaitre une langue comme langue de communication et de culture ne la transforme pas en langue d'enseignement ; c'est pourquoi, dans les situations africaines en particulier, les choix apparaissent délicats entre la perspective de la scolarisation en deux langues ou le maintien du français comme langue d'enseignement accompagné de l'introduction des langues natives dans une stratégie d'éveil au langage avec les bénéfices métalinguistique et culturel qu'on est en droit d'en attendre. De toute façon, cette question de modalités diverses de bilinguisme, multilinguisme ou co-linguisme scolaires traverse les frontières du français langue maternelle, langue seconde et langue étrangère comme une donnée constitutive, historiquement et culturellement, des relations entre le langage et l'éducation.

6.6.2. Les discours disciplinaires

Si donc ce qu'il est convenu d'appeler la « langue » d'enseignement ne recouvre qu'un des aspects de la présence du français à l'école, on doit aussi se prémunir contre l'illusion d'essentialisation connotée par ce terme de langue et déplacer la question vers un double horizon : la dimension cognitive générale des rapports entre *langage* et construction des connaissances dans les disciplines d'enseignement et, corrélée à elle, la dimension linguistique et rhétorique des discours didactiques en français. La transmission des connaissances dans les différentes disciplines scolaires (y compris l'étude du « français » : langue, littérature et culture) se fait à travers des discours écrits et oraux, ceux des manuels et des différents supports didactiques, ceux des enseignants dans l'interaction avec les élèves. Ces discours ont évidemment leurs particularités lexicales en fonction des matières traitées (sciences, histoire, géographie, etc.) mais aussi leurs structures syntaxiques, leurs caractéristiques énonciatives et leurs organisations textuelles.

On peut faire l'hypothèse que, au-delà de chaque « discours de spécialité », les traits saillants des discours didactiques relèveraient largement d'un français « théorique » marqué (par contraste avec les échanges conversationnels ordinaires et les énonciations narratives)[9] par une dimension d'abstraction et de conceptualisation qui se traduit en particulier par l'usage de certaines marques linguistiques (passif, nominalisation, présentatifs, pronoms, etc.). Il est clair que

9. Cette tripartition entre « narration », « discours en situation » et « discours théorique » avait été proposée par Jean-Paul Bronckart et son équipe genevoise dès 1985 puis remaniée dix ans plus tard (Bronckart *et alii*, 1985, Bronckart, 1996).

d'autres genres de discours partagent avec les discours didactiques des traits problématiques en réception d'abord, en production ensuite comme le traitement de l'implicite pour la maitrise des inférences ou le manque de redondance de l'information communiquée, facteur indépendant de la longueur des phrases. Mais si le phénomène de la *condensation* appartient à la langue écrite « décontextualisée », l'étude des manuels (voir Boyzon-Fradet, 1997 et Verdelhan-Bourgade, 2002) montre qu'il est aussi typique de l'organisation des savoirs dans la culture scolaire française[10]. On ferait sans doute les mêmes remarques à propos de l'énonciation « impersonnelle » des documents didactiques, des questionnements rhétoriques, des métaphorisations inévitables dans les discours de transmission des connaissances.

La dialectique de la transversalité et de la spécificité est à l'œuvre dans chaque discours disciplinaire et nécessite des choix tant dans la conception des curricula que dans la formation des enseignants : parfois, on dégagera de grands ensembles utiles à plusieurs matières, par exemple les expressions linguistiques du temps, de l'espace, de la causalité, de la comparaison, de la quantification ; parfois, on distinguera clairement le lexique technique de telle discipline de l'usage spécifique des termes du vocabulaire courant (la polysémie de « et » en mathématiques) ; parfois, on visera à transférer les connaissances acquises dans un domaine vers un autre (par exemple la proportionnalité, des mathématiques à la géographie) ; parfois on insistera sur les représentations propres à une discipline et leur verbalisation (par exemple le symbolisme des cartes de géographie ou des schémas de sciences de la vie et de la terre) ou sur l'hétérogénéité textuelle et graphique qui marque une structuration disciplinaire (par exemple une page d'un manuel d'histoire).

Ce n'est sans doute pas un hasard si l'intérêt porté à l'organisation et à la structuration linguistique des disciplines scolaires s'est manifesté de plusieurs côtés avec des implications diverses sur les plans de la théorisation didactique et des politiques linguistiques et éducatives. Dans le champ du français dit « langue maternelle », c'est depuis une trentaine d'années que la problématique de l'échec scolaire, en particulier au collège, s'est focalisée sur le français comme bien commun des disciplines, posant la question délicate de la répartition du travail linguistique transdisciplinaire entre le professeur de « français » et les professeurs des autres spécialités. On peut imaginer qu'il appartiendra au spécialiste de français de traiter des déterminants ou des connecteurs en empruntant des exemplifications aux autres corpus disciplinaires. Peut-il aussi, avec sa casquette d'enseignant de lecture, traiter de toutes les questions afférentes à la lisibilité des manuels, à la compréhension des énoncés, consignes et problèmes ou doit-on répartir cette tâche en fonction des enjeux de chaque discipline ?
On voit bien que les modalités de la collaboration didactique interdisciplinaire revêtent aussi une acuité particulière dans le champ du « français langue seconde » en France et dans les pays francophones quand il s'agit de fabriquer un programme pour la classe d'accueil qui mette au premier plan l'acquisition de capacités linguistiques-cognitives nécessaires à l'ensemble de la scolarisation en français tout en tenant compte du répertoire plurilingue de l'apprenant et de son éventuelle culture métalinguistique dans une autre langue.

10. C'est pourquoi les modalités de reformulations qui permettent aux élèves de fixer leurs savoirs ne peuvent seulement consister en rappels synthétiques ou résumés mais aussi en expansions, en ajouts, même si les énoncés produits ne relèvent pas provisoirement des canons scolaires.

Dans les contextes de français langue seconde hors francophonie native ou de langue étrangère privilégiée, l'enseignement de tout ou partie des disciplines en français pose à sa manière le problème du contact entre des didactiques de langues, appelées pour certaines d'entre elles à remplir des rôles d'enseignement et d'apprentissage, ce contact pouvant déboucher sur des rapprochements méthodologiques voire des perspectives de didactique « intégrée ». De ce point de vue, on peut considérer que les expériences d'enseignement des disciplines en langue étrangère dans les classes d'immersion ou celles des établissements bilingues constituent des laboratoires pour explorer la diversité des traditions éducatives et des conceptions des enseignements disciplinaires.

Dans ces conditions, il importe de construire dans la formation de tous les enseignants de français des programmes de sensibilisation à ces caractéristiques des discours disciplinaires, d'en proposer des descriptions à partir de certains corpus, de montrer les obstacles cognitifs et linguistiques associés à la transmission des savoirs en n'assimilant pas de manière trop hâtive les exigences de compréhension chez les élèves avec leurs capacités de verbalisation. Si le travail sur l'écrit est réputé depuis longtemps ouvrir les voies de l'élaboration de la pensée et du raisonnement, les directions actuelles de recherche sur l'oral réflexif (cf. par exemple Chiss, 2012, p. 87-98) viennent compléter et rééquilibrer notre connaissance des fonctionnements langagiers à l'école. Les variables linguistiques, éducatives, plus largement culturelles qui interviennent dans la construction des discours disciplinaires et dans leur réception par les enseignants et apprenants font partie intégrante de la réflexion actuelle en didactique des langues.

Les très riches débats des congrès de professeurs de français de par le monde, la variété des thématiques abordées, l'intervention des acteurs, constituent un aliment indispensable pour le développement des recherches en didactique. Cette stimulation, qui a donné naissance à ce chapitre, débouche sur une invite à la complexification des problématiques au-delà des témoignages ou des récits d'expérience, à la confrontation des points de vue. Car, on l'aura compris : la diversité linguistique, éducative, culturelle, didactique est, à l'évidence, une richesse ; il s'agit désormais d'en faire un problème.

Chapitre 3
Didactique des langues et disciplinarisation

Une formulation comme « Relations de la didactique du français avec les disciplines connexes » (souvent posée comme objet de débats dans colloques et congrès au tournant des années 2000) suscite moins de réponses qu'elle ne signifie la nécessité d'une *déconstruction*, d'un *déplacement* – sauf à accepter par adhésion, commodité ou lassitude, les présupposés de chacun de ses éléments. Puisqu'il faut bien commencer, on partira de l'empiricité : il existe des savoirs et des techniques concernant le langage, les langues et les discours ; ces savoirs et ces techniques font l'objet de diverses modalités de transmission dans les sociétés et constituent de fait une *culture* dans laquelle nous sommes immergés. Si ce qu'on nomme la didactique d'une langue, le français par exemple, découpe son champ pour partie dans cette culture linguistique, ce dernier reste tout autant tributaire des cultures éducatives, sans qu'il faille entendre ici un *partage disciplinaire* de l'objet entre « sciences du langage » et « sciences de l'éducation ». C'est qu'il s'agit, de mon point de vue, de cesser de placer la revendication de scientificité au centre du processus de constitution de la didactique des langues. Disant cela, on n'avalise évidemment pas le primat du conflit des opinions sur la réflexion argumentée. On déplace « seulement » le débat de l'hypothétique scientificité des savoirs sur le langage, les langues et l'école, vers la question de leur *historicité*, donc du problème de l'*autonomie* de la didactique vers celui de sa *spécificité* (voir ici-même, première partie ainsi que Chiss et David, 2012, p. 28-30, Chiss et Puech, 1999 et 2000).

1. Les savoirs savants dans la culture du langage

En lieu et place de la bipartition savoirs savants/savoirs enseignés, le concept de *disciplinarisation* des connaissances linguistiques explicite l'hypothèse d'un *continuum* entre l'invention et la transmission[1] qui implique chez les « savants » eux-mêmes une attention aux reformulations successives et différentes de la « théorie », au degré de cohérence et de consistance des savoirs savants, aux avatars de la *réification* qui a toujours déjà commencé. On ne saurait ainsi se satisfaire d'une conception de la *transposition didactique* qui, en quelque manière, présupposerait une compacité voire une « pureté » des savoirs savants. Ce qu'il s'agit de mesurer, pour notre champ, c'est précisément leur variabilité, leur historicité en prenant en compte l'impact des transmissions et *l'effet en retour* de leur didactisation universitaire et scolaire.

L'élaboration d'une notion est tributaire de tout un ensemble de considérations sociales et culturelles et la culture de la langue ne comprend pas seulement les représentations « savantes » mais

1. La revendication ferme du terme *transmission* dans les débats en didactique n'entraîne aucune prise de parti sur les fonctionnements pédagogiques ; ce dont il s'agit ici n'est en rien assimilable aux pédagogies directives, impositives, frontales.

aussi les « idées générales » qui circulent sur cette langue dans un/des contexte(s) déterminé(s). Focaliser une recherche sur la transposition d'une notion issue d'une théorie (la transformation chomskyenne, l'acte de parole austinien par exemple) court le risque (malgré la volonté de rétablir la complexité aux *origines* de la transposition didactique chez Verret, 1975) d'en revenir à une vision de la « dégradation » de la théorie et de ne pas conjurer, dans le maintien de la logique descendante, les errements de l'applicationnisme. Au lieu de pousser le cri primal du type « Voyez ce que les manuels et les enseignants font de la théorie », il s'agit d'analyser les *réceptions* de ces « savoirs savants » dans les cultures linguistiques, éducatives et didactiques nationales et transnationales, de se demander pourquoi et en vue de quoi tel concept a été prélevé et s'est plus ou moins installé ou marginalisé, quelle est la temporalité variable de ces réceptions. Ce n'est donc pas la pureté originelle des notions linguistiques qui est déterminante. Il s'agit plutôt de se demander de quels concepts nous avons besoin pour penser les problèmes de l'enseignement/apprentissage des langues tels qu'ils se posent ou plutôt tels que nous sommes éventuellement capables de les identifier et de les formuler.

De ce point de vue, le fonctionnement d'une notion comme la « communication » dans l'univers linguistique-scolaire n'est pas seulement à référer au schéma de Roman Jakobson, à la théorie de l'information ou aux modèles de la pragmatique et des interactions verbales mais aussi aux « cultures de la communication » dans tel ou tel pays (par exemple prises de parole, temps de réponse au Japon et en France), à leurs enracinements anthropologiques (voir par exemple la genèse du concept de « compétence de communication » chez Dell Hymes), aux spécificités nationales (par exemple l'importance de la conversation littéraire ou des modèles d'éloquence en France et ailleurs), ainsi qu'aux argumentaires employés sur le marché de la didactique des langues : accent mis, dans les années 60, sur l'anglais comme langue des échanges vs privilège accordé aujourd'hui par les anglicistes en France à la grammaire et à la culture ; observation du mouvement inverse chez les hispanistes… Plus largement, l'existence de représentations structurantes dans une culture langagière donnée comme le « génie » de la langue française ou la « crise du français », la postulation et l'examen d'une « literacy » à la française où se jouent les relations oral/écrit et les modes d'acculturation au scriptural (voir Chiss, 2012), le fonctionnement du mode de penser « lettré », doivent être pris en considération pour situer les caractères discriminants d'une didactique du français dans le champ de la didactique des langues et des cultures.

En désenclavant l'histoire des disciplines scolaires de son orientation parfois trop « autonomiste », de sa tendance à réduire le poids des références savantes dans le procès de constitution des savoirs et savoir-faire à l'école (Chervel, 2006), on doit retenir de cette histoire, pour la didactique du français, les éclairages fondamentaux qu'elle apporte en particulier pour la genèse de la « matière » français érigée en corps disciplinaire à partir de la seconde moitié du XIXe siècle : c'est qu'il s'agit de se représenter la complexité de dispositifs historiquement situés où la distance/proximité avec les savoirs universitaires est variable tout comme l'est la relation aux pratiques langagières-sociales ou aux politiques linguistiques.

2. La didactique entre terrain, objets et concepts

L'intérêt de l'interrogation, de la *prise didactique* est ainsi d'opérer le retour à des contextualisations indispensables, de souligner les adhérences culturelles des savoirs, de nous alerter sur leurs déterminations conceptuelles et institutionnelles, de les inscrire dans un monde intellectuel plus vaste. C'est pourquoi aussi il apparaît impossible de refuser la réflexion épistémologique en didactique au nom de l'urgence ou de l'utilité sociales. Si l'on souhaite à bon droit substituer une *logique ascendante* à la logique descendante (ou à tout le moins la compléter), il faut transformer la perception de ce qu'il est convenu d'appeler le « terrain » et cesser d'en faire un mot d'ordre, une incantation ou un foyer de ralliement des options anti-théoriques. Constituer la didactique du français et des langues à partir du « terrain », y puiser le questionnement pour les « disciplines connexes » suppose un niveau de formulation suffisamment pertinent, intrinsèquement lié à cette culture du langage et de la discipline. La formulation même d'un problème didactique implique une prise de distance, une réflexivité, une verbalisation qui sont conditionnées par le degré d'acculturation au fonctionnement du langage et des langues et aux impératifs de la transmission scolaire. Le processus ne saurait se réduire à une prise en compte des *besoins* des acteurs sur le terrain, soumis directement aux pressions de l'environnement et parfois sans disponibilité pour la problématisation. Faute de cette élaboration, de cette démarche d'interrogation et de conceptualisation dont la nécessité n'échappe pas à nombre de didacticiens convertis à l'approche ascendante, le risque - très réel aujourd'hui - est que la mythologie du « terrain », associée trop facilement au refus de l'applicationnisme, et le désenchantement face à la linguistique, marginalisent les intérêts de connaissance liés à la langue et aux discours et provoquent une évanescence des *objets* à traiter en didactique.

Si l'on se place du côté du savoir enseignant, qui me semble être le lieu majeur de l'*intervention* de la didactique, la question de la pertinence des contenus et de l'outillage linguistique et intellectuel est incontournable. Mais ce n'est plus en relation avec des théories constituées – et qu'on aurait décontextualisées pour les besoins de l'efficience – qu'il convient de penser la didactique du français puisque – nous l'avons dit – ces théories elles-mêmes sont prises dans le processus de disciplinarisation. En réalité, il s'agirait, à chaque fois, de déployer l'ensemble des implications conceptuelles que recèle un *problème* de langue, d'écriture ou de lecture, de retrouver à partir de là quelques grandes interrogations dont la didactique du français et des langues a à traiter : rôle des problématiques de la « communication », fonctions de l'écrit aujourd'hui et conséquences à en tirer pour les activités scolaires en lecture-écriture, éventuelles transformations à opérer dans l'édifice grammatical en regard des variations synchroniques et diachroniques de la langue française, compatibilité possible et souhaitable entre les cultures littéraire et scientifique dans les classes.

Un tel travail se soutient d'une attention constante aux solidarités et aux contradictions, d'une lecture des « conflits » dans leur historicité : l'opposition entre les options communicatives et métalinguistiques est une construction de la didactique des langues, accentuée dans ses versions contemporaines, et qui amène par exemple à réinjecter la grammaire la plus traditionnelle dans des « méthodes » axées en principe sur l'acquisition d'une compétence de communication ; la dichotomie entre la codification (les règles du bien écrire) et l'habitus (la disposition, socialement acquise, au même bien écrire) continue de perturber l'édification d'une didactique de la

production écrite ; l'écartèlement entre les dimensions de maîtrise de la combinatoire et l'objectif de l'accès à la compréhension reste, malgré l'existence de multiples travaux de type interactionniste, une donnée structurelle de la perception du lire dans la communauté enseignante... et didactique. Le recouvrement idéologique de ces couples ne facilite pas les choses, politisant directement par exemple des dichotomies du type *cognitif vs. culturel*. Il est clair aussi que la rémanence de catégories méta-théoriques dont raffole la didactique des langues, par exemple *simplicité/complexité*, *naturalité/artificialité*, constitue un obstacle épistémologique alors même qu'il faudrait hâter leur obsolescence, au moins comme concepts opérateurs.

On l'aura compris : si cette contribution participe au débat initié par l'intitulé « Relations de la didactique du français avec les disciplines connexes » (voir *supra*), elle ne saurait le faire en termes de domaines et de frontières entre des ensembles disciplinaires constitués. Il est certain que la tentation même d'un champ disciplinaire réputé mouvant et mutidimensionnel est de se solidariser avec les domaines qui lui apparaissent proches et d'apparaître au centre d'une constellation marquée par une multiplicité de liens et de connexions. A rebours de cette spatialisation que matérialisent les nombreux schémas des didacticiens et dont la valeur heuristique se mesure aux débats qu'ils suscitent, il me semble qu'il y a moins lieu de penser globalement la didactique des langues face aux autres disciplines qu'à penser ce que peut être la *problématisation didactique*, dès lors que c'est le langage et les langues qui sont au centre de la réflexion, comme objets de savoir certes mais surtout comme lieux d'inscription des savoirs et des sujets dans leur historicité. C'est pourquoi m'importent les questions que la didactisation des savoirs pose à ces savoirs eux-mêmes.

Si tant est qu'une forme de regard ethnométhodologique porté sur sa propre activité de chercheur dans un cadre donné ait une quelconque pertinence, j'ai le sentiment de ne pas pouvoir séparer dans mon travail l'intérêt pour le fonctionnement de la langue et des discours et l'attachement intellectuel à la question de la transmission. Si la traduction *institutionnelle* de cette position ne peut consister, en l'état actuel des choses, que dans la revendication du lien privilégié entre la didactique d'une langue et les « sciences du langage », mon implication n'a de sens que par la tenue *ensemble* d'un examen des cultures linguistiques, éducatives et didactiques dans des situations spécifiques. Entre la prétention totalisante à l'universalité des réponses et leur émiettement aléatoire dans une logique du « cas par cas », la didactique des langues se sait confrontée à une multiplicité de variables tout en cherchant les axes d'une théorisation d'ensemble. La double vocation réflexive et interventionniste de cette discipline doit être maintenue car il y va de la transmission et du langage qui, à la fois, construisent et transforment.

3. La didactique des langues : champs d'exercice et spécificités nationales

Sans doute faut-il analyser avec précision tous les paramètres d'une « culture didactique nationale » (si cette notion a quelque pertinence) parmi lesquels on comptera les manières d'enseigner, les traditions de recherche, et, pour les langues, l'exclusion ou l'affirmation des démarches métalinguistiques et plus largement réflexives.

Il est clair que, depuis le XVIe siècle, la culture « didactique » française est liée à l'idée de « Défense et Illustration de la langue française », à la revendication d'un « génie » propre à cette langue et l'assignation de ce « génie » le plus souvent dans le grammatical, voire le syntaxique stricto sensu : la théorie de la construction directe (sujet-verbe-objet) est une idéologie linguistique qui s'est enseignée et s'enseigne, qui a été défendue et combattue au sein de polémiques sur « l'ordre des mots » où les dimensions de la description linguistique se mêlent aux considérations de toute nature (psychologique, sociologique, etc.). Il y a donc toute une épaisseur historique de la prégnance de la grammaire dans la culture française et on ne peut s'étonner de la constance des débats en FLM ou FLE sur la nécessité ou non de son enseignement, sur les modalités de ce dernier (systématique/occasionnel ; implicite/explicite...). Les stratégies argumentatives autour de l'enseignement de la grammaire révèlent des traits de la culture nationale parfois en forme de paradoxes : ainsi l'argumentaire employé en Angleterre au tournant des années 2000 pour réhabiliter la grammaire aurait-il pu passer pour « progressiste » dans un pays de tradition non-grammaticale.

De mon point de vue, la relation entre le grammatical et le communicatif qui « travaille » les options méthodologiques en LE – mais aussi en LM – est un problème mal posé. Et ce d'abord parce qu'on ne peut pas confondre l'accent mis sur l'exercice de la fonction métalinguistique en classe de LM ou de LE, l'intérêt porté à certains types d'activités métalinguistiques avec ce qu'on appelle le « retour de la grammaire » : en effet, l'orientation « méta », des courants de la conscientisation langagière à ceux qui concourent à l'élaboration d'une métalangue commune à plusieurs langues, déborde largement le cadre du grammatical strict. Il faut compter avec les activités réflexives sur la syntaxe et la morphologie certes mais aussi sur le lexical, le phonétique/phonologique, le discursif et le textuel. On peut encore d'autant moins opposer le méta au communicatif que la démarche métalangagière peut avoir pour objet la communication elle-même.

Quant à l'approche communicative, elle n'a de consistance conceptuelle, n'est recevable que dans le cadre d'une histoire des méthodologies qui spécifierait ses éventuels facteurs constitutifs. En dehors de cette option, il reste seulement les « objectifs communicatifs » que se fixe depuis longtemps - et dans une temporalité faite d'alternances - l'enseignement des langues. C'est précisément le cas du français langue maternelle où des titres d'ouvrage comme *Grammaire pour l'expression* (avec ses variantes) ont deux siècles d'existence et se rattachent pour partie à la tradition de Port-Royal (*Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler*). De toute façon, la question des éventuels effets bénéfiques des activités méta sur les productions reste âprement discutée et il faut évidemment se préoccuper des stratégies des apprenants qui peuvent réaliser d'authentiques performances sans la connaissance des règles ou à partir de règles « bricolées ». Ce qui invite aussi à méditer sur la diversité des capacités à l'œuvre dans le grammatical et l'écriture, ce qu'on pourrait appeler le non-recouvrement entre la codification et les habitus.

Ce n'est pas d'aujourd'hui que se confrontent des conceptions extensives et réductionnistes de notre champ : faut-il y intégrer ou non les dimensions relationnelles et particulièrement l'interaction discursive enseignants/apprenants en classe ? S'il s'agit de ne pas « rester » dans la salle de classe mais d'en sortir pour prendre en compte l'environnement, que s'agit-il d'intégrer dans la théorisation ? L'acquisition en milieu naturel avec pour référent la psycholinguistique ? Le poids

des contraintes socio-politiques vers l'élaboration d'une sociodidactique ? Face aux conceptions extensives du champ, j'ai toujours plaidé pour une vision réductionniste, convaincu sur le fond que, selon le mot de Judith Schlanger, « le propre de la discipline, c'est de circonscrire et de renoncer ». Mais, disant cela, on ne souhaite pas éviter, tout en assignant des limites à la didactique comme discipline, de penser son rapport aux politiques linguistiques, particulièrement dans un pays comme la France où des courants idéologiques convergents confondent à dessein crise de l'enseignement de la langue, crise de la langue et crise de la culture. Cette nécessité est, de fait accrue, à l'échelle française et européenne, parce qu'on doit porter un diagnostic sur la concordance entre les objectifs affichés (le plurilinguisme) et les résultats tangibles de la multiplicité des directions éducatives (enseignement dit « précoce », filières bilingues, langues des migrants...).

Dans cette quête d'une consistance pour notre champ, il faut encore se saisir des conditions historiques de sa construction et de son rapport aux disciplines scolaires avec la stratification pratiques d'enseignement en classe/formation des enseignants/recherches en didactique. Ainsi, avec la mise en avant des spécificités, en particulier contextuelles, on voit resurgir le débat sur *la* ou *les* didactique(s) du français (LM, LS, LE) ? On peut défendre l'idée d'*une* didactique du français :

– si l'on admet la communauté, le bien commun que constitue l'objet langue, étant entendu que l'identité du français comme langue ne signifie pas son homogénéité mais qu'au contraire il faut veiller à penser le système et ses variations, la variation comme inhérente au système. De ce point de vue, la didactique du français dans son ensemble doit se préoccuper au plus haut point du renouvellement des descriptions linguistiques : la prise en compte d'autres manières de considérer le lexique (du « lexique-grammaire » à la sémantique du prototype) ou la syntaxe (grammaires « floues » ou « polylectales », perspectives « fonctionnelles » discutant les approches distributionnelles), les typologies textuelles et discursives, le rôle cognitif (et pas seulement communicatif) de l'écrit ;

– si l'on admet aussi qu'entre FLM, FLE et FLS on a affaire à un continuum. Le fait que la didactique du français « langue maternelle » soit directement confrontée à l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des élèves permet de privilégier ce continuum entre les situations. S'il est exclu en didactique d'ignorer les contextes d'enseignement/apprentissage, il faut noter que les formes diverses de la diversité sont déjà installées au cœur des trois domaines.

Travailler, en recherche, dans le sens, tendanciellement, de la didactique d'une langue (par exemple le français) au sein de la didactique des langues n'empêche pas mais enjoint de chercher les transversalités et les contacts : précieuse est la comparaison entre les traditions des didactiques de langue maternelle dans des pays différents (la France et l'Angleterre par exemple) ; indispensable est la connaissance par les enseignants de langue étrangère (de FLE par exemple) de l'enseignement de la langue maternelle dans le pays considéré : quand l'enseignement du FLE est une discipline scolaire parmi d'autres, alors il faut construire la relation avec le professeur d'anglais langue maternelle ou d'espagnol ou d'une autre langue. Nous nous plaignons assez qu'en France l'interdisciplinarité se bâtisse plus volontiers entre le professeur de français et le professeur de mathématiques qu'entre ce même professeur de français et les professeurs de langues étrangères.

La didactique des langues est inscrite dans la didactique des disciplines scolaires si l'on accepte précisément d'entendre par là les recherches portant sur l'enseignement/apprentissage d'une langue (qu'elle soit d'ailleurs maternelle, étrangère ou seconde). Par comparaison avec les autres didactiques, la didactique des langues se confronte de manière particulièrement aiguë à l'extrême complexité des contextes, à l'extrême diversité des motivations, besoins et représentations des apprenants, au rapport spécifique du langagier au culturel, à des modalités chaque fois différentes de relations aux savoirs de référence qui interdisent de s'en tenir tant à l'exploitation du concept de transposition didactique qu'à une réflexion générale sur la culture scolaire.

Chapitre 4
La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ?

> « Dans la fonction critique de l'université, sans laquelle il n'y a pas d'université, parce qu'alors il n'y aurait pas de recherche, il ne s'agit pas seulement de présenter des savoirs, mais de transformer des savoirs – pas seulement d'enseigner des savoirs, mais aussi et surtout d'enseigner à penser » (Henri Meschonnic, *Dans le bois de la langue*, Éditions Laurence Teper, p. 200)

S'il apparaît difficile d'esquiver la question de la situation de la didactique des langues face aux autres didactiques disciplinaires en notant pour le moins qu'elle partage avec elles un certain nombre de préoccupations communes, tant l'objet langue(s) que la transversalité des dimensions langagières imposent un certain nombre de déterminations qui permettent d'explorer plus avant la dialectique généralité/spécificités et de poser l'historicité comme condition d'une éventuelle « épistémologie » pour une « discipline » non normative dont le périmètre reste encore à cerner. Parce qu'on a affaire dans cette didactique, par exemple aux représentations des langues ou aux relations langue(s)/culture(s), parce que se manifeste une insistance de plus en plus marquée aujourd'hui sur les contextes d'enseignement et d'apprentissage, le problème du statut à accorder aux cultures linguistiques et éducatives qui par définition sont inscrites dans l'Histoire constitue un enjeu tout à la fois théorique, praxéologique et axiologique. Même si, d'aventure, on prétendait identifier l'histoire de la didactique des langues à celle des méthodes et méthodologies, il faudrait réinvestir le mot de Walter Benjamin selon lequel « toute technique est une vision du monde », ce qui permettrait d'accepter aisément l'affirmation d'Henri Besse (2001) sur l'existence d'une « première didactique des langues » au XVIIe siècle, solidaire de conceptions du langage et de l'éducation, de fondements philosophiques et partie prenante de tout un univers social, intellectuel et culturel.

1. Didactique du français et des langues : l'enjeu disciplinaire

Les colloques et journées d'études consacrés en tout ou partie à l'épistémologie de la didactique du français et/ou des langues[1] dans le contexte français et francophone ont permis à la fois d'ouvrir

1. Sans souci d'exhaustivité et eu égard à mon implication personnelle, je retiens, sur une période de vingt ans, le colloque du CREDIF (Paris, 18-20 juin 1987) : « Didactique des langues ou didactiques de langues ? Transversalité et spécificités » (voir en particulier *Langue française* 82), le colloque de l'ASDIFLE (Toulon, 5- 7 septembre 96) « Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités » (voir *Cahiers de l'Asdifle* 8), le colloque de la DFLM (Poitiers, 20-22 janvier 2000) « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) » (voir Marquillo Larruy éd., 2001), le colloque du DILTEC- Paris 3 (Paris, 12-14 décembre 2002) « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » (voir Beacco *et alii*, éd., 2005).

un espace de discussion sur les modèles, concepts et méthodes de recherche et de situer chaque didactique vis-à-vis des autres dans un jeu de partages et de recouvrements où les identités disciplinaires se cherchaient par contacts et démarcations en affirmant des revendications d'autonomie et/ou de scientificité. Je ne compte pas revenir ici sur l'ensemble de ces débats, dessiner leurs évolutions ou critiquer leur non cumulativité, mais seulement souligner des proximités et des différences. Certes, la littérature didactique généraliste, dans sa version comparée ou fédérative (voir, par exemple, Raisky et Caillot éd., 1996) propose les concepts de « triangle didactique », de « transposition didactique », de « contrat didactique », « de médiation didactique » ; elle interroge aussi la pertinence des typologies de savoirs (savoirs produits dans les laboratoires ou à l'université, savoirs liés aux pratiques sociales de référence, savoirs professionnels, savoirs forgés dans l'espace scolaire), ou l'opposition entre savoirs « déclaratifs », privilégiés dans la tradition française, et savoirs « procéduraux ». L'ensemble de ce questionnement importe aux recherches en didactique des langues même si prévaut l'impression d'un éloignement ou d'un décalage par rapport au paradigme dominant dans les *Méthodes de recherches en didactiques* (3 vol, 2006, 2007, 2009) où s'imposent les didacticiens des mathématiques et des sciences. Ce n'est pas dire non plus que la recherche en didactique du français langue maternelle spécifiquement n'ait pas essayé de produire un recensement des travaux dans le domaine et d'en offrir une typologie (Gagné *et alii*, 1989)[2] distinguant entre recherches théoriques, descriptives, expérimentales et recherches action[3].

Mais il me semble que dans notre domaine, ce sont les discussions sur les classifications « internes », sur la relation aux disciplines « proches », sur la pertinence de la « transposition didactique » qui ont mobilisé les réflexions « épistémologiques » avec une offre de réponses propre à faire de la didactique des langues un espace de *problématisation* fécond travaillé par la question « disciplinaire ». Alors qu'un processus de scissiparité a accompagné une précision des intérêts de connaissance et mis en cause des représentations « unitaires », j'ai plaidé pour *une* didactique du français, incluse dans la didactique des langues (cf. *supra*). Mais, ce faisant, on voit bien que l'entrée linguistique ou langagière l'emporte dans la conceptualisation du champ et qu'une telle prise de position évite l'homonymie entre le français (entendu comme langue française) et la discipline « français » soumise à un autre régime de variation historique et culturelle. La didactique des langues, quant à elle, a-t-elle pour objet de fédérer les didactiques de langue (français, anglais), ou de problématiser leurs relations, leurs « contacts » dans des dispositifs « coordonnés », « adaptés », « convergents », « intégrés », « interlingues », « plurilingues » ? De ce point de vue, si l'on pressent bien le sens que pourrait avoir une « éducation plurilingue », on voit plus mal comment donner consistance à une « didactique du plurilinguisme » et situer sa place dans un dispositif épistémique…

Les interrogations sur la distribution interne dans le champ de la didactique des langues ne se séparent pas des questions relatives aux rapports que cette didactique est censée entretenir avec les disciplines que les spécialistes ont, au gré de leurs options et des évolutions de l'argumenta-

2. Ce travail (auquel j'ai été associé), fruit d'une collaboration entre l'INRP et l'université de Montréal, comprend un volume d'orientation générale et un répertoire bibliographique (tome 2, 1989) qui a fait l'objet de plusieurs mises à jour. Cette base est connue sous le nom de DAFTEL en France et de DAF au Québec. À ma connaissance, il n'existe pas d'outil équivalent pour le FLE.

3. Il va de soi qu'on ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les données et leur traitement, qu'il s'agisse de recherches orientées vers l'analyse de corpus écrits (copies d'élèves, manuels, programmes…), de séquences orales de classe avec leurs dimensions interactives, de représentations des acteurs (enseignants et apprenants), chacune mobilisant telle méthode sociologique d'analyse de contenu, telle méthode linguistique d'analyse du discours, telle observation « participante » relevant de la sociolinguistique ou de l'ethnologie de la communication…

tion, appelées « de référence », « contributoires », « connexes »... Là encore, se fait jour la proximité/distance avec telle autre didactique disciplinaire : comme le géographe a dû historiquement se démarquer de l'explorateur ou du touriste, le grammairien ou le « maître de langue » s'est éloigné du « remarqueur ». Mais dès lors qu'elle s'est constituée en discipline savante, la géographie a imposé son étiquette homonyme à la discipline scolaire alors que la « culture scolaire » du langage entretient d'autres relations (parfois, dit-on, pas de relations) avec la culture savante du langage et des langues[4]. On comprend que la « configuration didactique » (notion avancée par J.-F. Halté, voir *Pratiques*, 2008) tende parfois à se confondre avec la configuration disciplinaire et qu'elle en soit, en tout cas, largement tributaire.

Alors que le FLM a pour référent les configurations disciplinaires du cursus scolaire français (ou d'une partie de la francophonie), le FLE est confronté à une difficulté particulièrement sensible dans la mesure où la configuration disciplinaire offre un panorama très large et non stabilisé, celui des études de français *pour l'étranger* et *à l'étranger*, dans les systèmes éducatifs du monde (le primaire parfois, souvent le secondaire, presque toujours les départements universitaires) et dans les institutions d'enseignement en France et à l'étranger liées à la politique linguistique française et/ou à la francophonie. Dans cette logique, on ne pourra pas se contenter d'identifier une matrice, par exemple le triptyque langue/littérature/culture (agrémenté de variantes comme la traduction, le FOS – français sur objectifs spécifiques – avec ses multiples déclinaisons, ou les apprentissages précoces) sans prendre en compte la manière dont les systèmes scolaires et les traditions éducatives voire scientifiques déterminent les (re)configurations du champ considéré. Il y a là un élément essentiel de démarcation entre les didactiques disciplinaires et spécifiquement entre les didactiques de langues maternelles et de langues étrangères ainsi qu'un argumentaire fort pour justifier le « passage » d'une didactique universaliste du FLE (l'universel ayant pour épicentre Paris) à une didactique des langues comme mise en contact transformatrice du FLE avec les autres didactiques de langues à Paris... et dans le reste du monde.

2. De quelques formes de la contextualisation

Le paradoxe dont on pourrait partir est que l'insistance actuelle sur la contextualisation de la didactique des langues (voir par exemple Blanchet et Coste éd., 2010) semble présupposer l'existence de cette didactique comme une discipline consistante, assurée de son assise et de sa pertinence. En réalité, les points de vue oscillent entre la conception d'une didactique productrice de modèles généraux, objectivants, abstraits et d'une didactique *située* dans la diversité des contextes particuliers. La tension entre ces deux pôles ne peut se résoudre de manière heuristique qu'en faisant de la contextualisation un *objet* de la théorisation didactique et non pas une dimension ajoutée à un modèle général. On voit d'ailleurs aujourd'hui se dessiner un mouvement où les questions de modélisation, de scientificité, d'autonomie (même s'il appartient au fonctionnement normal de l'émergence disciplinaire de susciter de telles revendications) apparaissent moins mobilisatrices que le travail d'élaboration des savoirs et savoir-faire, et la réflexion

4. On perçoit bien l'intérêt d'une perspective comparative entre les didactiques disciplinaires : dans ce parallèle entre didactique des langues et didactique de la géographie, outre l'importance du « terrain », la relation aux intérêts patriotiques et coloniaux rapproche la géographie et le « français à l'étranger ».

corollaire sur les contenus disciplinaires, au sein de la multiplicité des cultures linguistiques et éducatives. D'ores et déjà, se font jour des travaux qui, comme ceux de Coste (2009, voir l'ensemble de *Dialogues et cultures*, 54, 2009), essaient de définir des modes de contextualisation à propos de la « mondialisation » du CECRL ou proposent une double contextualisation, sociolinguistique et plus largement culturelle en notant l'insuffisance de bipartitions comme « naturel/guidé » ou « scolaire/extra-scolaire » et en définissant les pratiques linguistiques comme « pratiques sociales hétérogènes contextualisées » (Blanchet *et alii*, éd., 2008, p. 11).

La volonté de concilier contextualisation et universalisme a, de fait, un aspect anthropologique et épistémologique : d'un côté, les essais de conceptualisation des « cultures d'enseignement » et des « cultures d'apprentissage » (voir le projet CECA de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, FIPF) ou la notion de « cultures didactiques » (voir *supra*) à la croisée des cultures linguistiques et éducatives (incluant les « idéologies didactiques ») ; d'un autre, malgré la commensurabilité des problèmes à résoudre, les différences entre les traditions de recherche qui rendent la « didactique » peu théorisable dans le contexte anglo-saxon par exemple alors qu'elle s'impose davantage dans le contexte allemand ou français. Mais, les deux dimensions interfèrent si l'on considère à la fois les chocs entre traditions éducatives et la résistance observable dans certains contextes (asiatiques, arabo-musulmans...) à la circulation des conceptions occidentales de la didactique des langues et de l'enseignement en général (voir *Le français dans le monde Recherches et applications*, 46, 2009). Non seulement toutes les cultures ne sont pas également ouvertes à l'enseignement des langues (et ce même dans les pays développés) mais la variation n'affecte pas uniquement les modes d'apprentissage et d'enseignement (voir les travaux des historiens de l'éducation comparée, par exemple, *Revue internationale d'éducation*, 50, 2009) mais aussi les contenus disciplinaires.

S'il faut continuer à ausculter la pertinence d'une notion comme celle de « culture didactique nationale », travailler la relation entre contextes et fonctions de la langue (des langues) qui y sont activées, souligner l'exclusion ou l'affirmation des démarches métalinguistiques ou plus largement réflexives, noter les complémentarités ou disjonctions éventuelles entre étude de la langue, étude des discours et de la culture[5], il convient aussi d'étendre l'investigation à des données culturelles plus générales et transnationales : la prégnance de tels modes d'apprentissage ou d'interactions entre enseignants et apprenants s'autorise de traditions religieuses, par exemple, dans l'éducation coranique, la mémorisation, la sacralité des textes, le littéralisme, le refus du commentaire non autorisé et de la contradiction ou de « valeurs » de respect, de service, de loyauté, de primat du collectif dans les univers marqués par le confucianisme. Il est évident que tous ces éléments participent d'une enquête sur les « littératies » et la communication, sur les cultures de l'oral et de l'écrit où le lien entre socialité, religion et éducation se trouve impliqué[6]. Mais une attention est requise aux différences de perception et à la complexification des stéréotypes : entre

5. En FLM, mais aussi en FLE, l'articulation entre didactique des textes-discours et didactique du système de la langue est une préoccupation essentielle et récurrente, ainsi que le note Bronckart (2008) en soulignant que tel était déjà le programme de la *Didactica Magna* de Comenius.

6. J'ai noté dans Chiss, David et Reuter (2005, p. 84-87) que les problématiques de la communication-interaction et de la littératie-culture de l'écrit constituaient « deux questions *pour* la didactique du français » distinguant ainsi les recherches *en* didactique et les recherches *pour* la didactique, fidèle en cela à une conception « réductionniste » d'une discipline dont il importe de définir le périmètre. On trouve dans cet ouvrage des éléments d'un débat sur les frontières disciplinaires qui évoque la place des interactions didactiques dans le périmètre des conceptualisations de l'enseignement/apprentissage et les apports réciproques entre recherches en didactique des langues et recherches en acquisition.

autres exemples, Yun-Roger et Suzuki (2009, p. 138) montrent qu'il n'y a pas contradiction pour les Japonais et les Coréens entre le respect de la hiérarchie professeurs/étudiants et le caractère « affectif » des relations dans les systèmes universitaires japonais et coréen ; on peut ainsi comprendre que les apprenants japonais en France jugent les relations professeurs/étudiants « individuelles » et « distantes », purement académiques, qu'ils en sont sans doute affectés alors même que les professeurs français estiment que ce mode relationnel leur convient.

3. Transmission et action : à propos d'autres « contextualisations »

Les intérêts de connaissance attachés à la didactique sont par définition d'ordre intellectuel et culturel dans la mesure où ils mettent en jeu la transmission, d'abord celle des savoirs mais aussi celle des pratiques, représentations et attitudes qui concernent les disciplines réputées savantes et, tout autant, ce qu'on pourrait nommer, en reprenant d'anciennes dénominations, les arts de « faire » et les arts de « dire ». Mon investissement propre tient moins à la poursuite de débats sur les requisits de scientificité, même s'il en va de formes de légitimation qui ont leur importance institutionnelle, qu'à la tenue d'une réflexion sur les processus de disciplinarisation et de didactisation des savoirs linguistiques (Chiss et Puech, 1998 et 1999, Chiss et Savatovsky, 2010) qui ont largement conditionné l'émergence disciplinaire de la didactique des langues. Cette direction de travail est indissociable d'une vue d'ensemble sur les « cultures du langage » incluant avec les « théories » les « idéologies linguistiques » comme partie prenante d'une didactique des langues attentive aux représentations des objets que se font les acteurs – chercheurs, enseignants et apprenants (voir, par exemple, Chiss 2005 et 2006).

Si la didactisation ne rompt pas frontalement avec le modèle de la « transposition didactique » (et ses deux voire trois niveaux : des savoirs savants aux savoirs enseignables, des savoirs enseignables aux savoirs enseignés, des savoirs enseignés aux savoirs appropriés), elle s'en distingue, au moins, sur deux points cruciaux : elle ajoute au procès « descendant » un processus « ascendant » en mettant en évidence les effets en retour, les rétroactions du terrain sur les théories qui passent par l'élaboration de *problèmes didactiques* (voir Chiss 1989) ; elle ne présuppose pas la compacité des savoirs savants comme entités constituées mais s'essaie à analyser la chaine de transmission déjà présente dans les reformulations savantes elles-mêmes, dans l'exposition, la « présentation de soi » des théories, dans leur réception, leur « vulgarisation », leur « manuélisation ». Il s'agit alors de deux autres formes de contextualisation, inscrites dans l'espace et le temps, qui montrent que la transmission *transforme* et qui donnent toute leur place aux préoccupations didactiques dans l'histoire culturelle des disciplines[7].

C'est pourquoi il importe à la didactique des langues que les théories du langage avec lesquelles elle est en contact soient contextualisées au double sens de l'inscription de leurs concepts

7. Ce prisme interdit de placer, en tout cas dans la situation française et francophone, la « linguistique appliquée » et la didactique des langues dans un pur rapport de successivité : du fonctionnalisme à partir des années 1960 (Chiss et Puech, 1998, p. 16-20) émerge une orientation partiellement anti-applicationniste ; une « deuxième didactique des langues » (pour ajouter à la « première », celle de Besse, voir *supra*), qui ne dit pas son nom, à la charnière des 19e et 20e siècles (Bréal, Brunot, Bally) anticipe, en bien des points, la « troisième didactique des langues » qui nous est contemporaine. J'aborde plus loin la spécificité de l'« Applied Linguistics » dans le contexte anglophone et spécifiquement britannique.

dans leur cadre de production épistémologique et dans les processus de réception au sein de la culture langagière-scolaire. De ce point de vue, les exemples que fournissent, à tel moment, la didactisation de la grammaire générative, de la « grammaire de texte » (d'origine pragoise et allemande bien « accueillie » dans la culture textualiste lettrée française), de la sociolinguistique de Bernstein (Frandji et Vitale, 2008) montrent l'inanité des polémiques sur la « pureté » originelle des concepts et l'importance des interrogations sur ce qui est reçu et le dispositif qui reçoit. Quand Dell Hymes (1984) propose au début des années 1960 l'ethnographie de la parole et construit le concept de « compétence de communication », il en explique la généalogie en linguistique mais évoque Marx et les discussions avec Habermas et Gadamer, théoriciens de l'action et de l'herméneutique. C'est à la fois sa position de « linguiste » vis-à-vis des problèmes « éducatifs » des enfants défavorisés qui est au premier plan et la nécessité de repenser la relation langue/culture, largement au-delà du fait de combler un manque de Chomsky en passant de « compétence linguistique » à « compétence de communication »[8]. L'effet en retour du scolaire et du social sur la science est ici patent et l'horizon de projection disciplinaire pour la didactique grevé de difficultés si l'on songe aux avatars de la réception de cette « compétence de communication » dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues se réclamant de l'« approche communicative ».

À cette contextualisation des théories s'ajoutent les dimensions praxéologique et axiologique des didactiques qui ne séparent pas leur travail de conceptualisation de leur vocation à l'intervention sociale. Le concept de transposition didactique est lui-même issu d'une réflexion sociologique sur « le temps des études » (Verret, 1975) et le renouveau des didactiques s'est autorisé des constats contemporains sur l'échec scolaire et ses mécanismes. Aujourd'hui, la didactique du FLM comme la discipline « français » se reposent le problème « socioculturel » (Daunay *et alii* éd., 2009) ; si la préoccupation sociale apparait moins prégnante en FLE, elle est centrale en FLS et dans les relations entre langue(s) et immigration(s). La didactique des langues est, elle, confrontée à la diversité et complexité des cultures éducatives et linguistiques (cf. *supra*) et ne saurait pas plus rester indifférente aux contextes politiques dont le plurilinguisme/pluriculturalisme (voir par exemple, Alao *et alii*, 2008) constitue une donnée d'importance à l'heure de la mondialisation[9].

On comprend que les didactiques aient eu à souffrir de très nombreuses attaques, que la didactique du français s'inscrive dans des débats idéologiques sur les « crises » de la langue, de l'enseignement de la langue, du système éducatif (voir Chiss et David, 2012, p. 81-90), qu'une thématique actuelle comme celle du retour aux « savoirs fondamentaux » conforte l'opposition factice entre les défenseurs des contenus et les tenants de la pédagogie et participe ainsi d'une conception figée des savoirs qui s'oppose à la logique de la disciplinarisation ici argumentée. La

8. On sait à quel point la notion de « compétence » est en elle-même problématique. Elle tend à homogénéiser les contenus de référence et à réduire la spécificité de chacun d'entre eux. Définie dans le cadre de l'analyse du travail et des sciences de l'éducation, elle fait, le plus souvent l'impasse sur le rôle du langage (Bronckart *et al.*, 2005, note 2, p. 197) ; en didactique des langues, l'« approche par compétences » s'oppose chez Beacco (2007) à l'« approche globaliste » ; Coste (2004) en a spécifié le périmètre et la pertinence pour notre domaine ; Courtillon (2006) revient sur le trajet de l'approche communicative à l'approche actionnelle du CECRL en montrant l'intérêt et les limites de l'approche par compétences de Beacco.

9. La didactique des langues (et des cultures) ne saurait ignorer la relation entre langue et littérature, si souvent séparées épistémologiquement et institutionnellement, si l'on veut analyser et transmettre non seulement le système de la langue mais ce que Humboldt appelait le « caractère » des langues où se trouvent posées les questions de leur spécificité et de leur historicité.

dénonciation récurrente du « jargon » didactique est la partie visible d'un mouvement général de critique du « technicisme » ou du « technocratisme » qui n'épargne pas, entre autres, le CECRL. Si ce risque existe, s'il importe de distinguer la technicité indispensable du technicisme générateur d'un silence social et culturel, si la forte présence de la dimension évaluative dans le CECRL peut apparaître réductrice, s'il est possible – et, de mon point de vue souhaitable – d'envisager un autre modèle qu'un « recours exclusif à une pédagogie de la tâche communicationnelle trop étroitement définie » (Coste, 2009, p. 26), la politisation de ce questionnement ne va pas non plus sans difficultés : quand Yves Lefranc (2008) pourfend le CECRL à partir du modèle de la *Lingua tertii imperii* (*La Langue du Troisième Reich*, analysée par Viktor Klemperer) en évoquant la « Novlangue didactique » (p. 94) et l'« hégémonie du discours ultralibéral » (p. 95), qu'il en appelle à une « contre-didactique » (p. 96), populaire et imaginative, la bonne conscience de l'extrême gauche croise son tir avec celui de la droite et méconnaît par exemple que la centration sur l'évaluation n'a rien de spécifiquement « libéral », qu'elle est une donnée constitutive des systèmes éducatifs traditionnels et qu'elle pèse particulièrement dans tous les régimes autoritaires.

En concluant par ces éléments de contextualisation qui renvoient aux dimensions de l'action et des valeurs qu'elle porte, nous réitérons l'idée que la didactique des langues est confrontée à une multiplicité de variables tout en cherchant les voies d'une « théorie d'ensemble ». Le travail sur la disciplinarisation de cette didactique comme pensée des *médiations* entre d'une part l'univers pédagogique, ses fonctionnements et ses contraintes et d'autre part l'univers des savoirs langagiers, leur consistance et leur histoire doit être poursuivi si l'on considère que les chercheurs, quelle que soit la spécificité de leur intervention, doivent connaître les grands débats épistémologiques qui traversent leur domaine.