Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée[1]

Jean-Louis Chiss
Université Paris 3
Sorbonne Nouvelle

Synergies *Roumanie* n° 4 - 2009 pp. 127-137

Résumé : *La relation entre sciences du langage et didactique des langues doit être appréhendée en fonction des prismes institutionnels et des modèles théoriques qui l'organisent. D'où le passage par les problématiques de la linguistique appliquée et de la transposition didactique auxquelles on préfère la vision d'une didactisation interactive qui combine mouvements descendant et ascendant, cette dernière assurant par hypothèse plus de pertinence et d'efficacité. Cette relation ne saurait être conçue comme une donnée stable mais au contraire évolutive et dépendante des remaniements internes aux disciplines traitant des langues, textes et discours ainsi qu'aux renouvellements méthodologiques dans le domaine didactique. Son caractère névralgique apparait en particulier dans le lien à penser (ou à repenser) entre la dimension communicative de l'enseignement / apprentissage des langues et le système linguistique dans ses composantes grammaticales et lexicales. Il se situe aussi dans la complexité du traitement de la lecture et de l'écriture en classe de langue alors même que les travaux dans le champ de la linguistique textuelle, de l'analyse des discours et de l'anthropologie (avec le concept de « littératie ») en ont modifié la perception. La relation entre sciences du langage et didactique des langues n'échappe pas à la double nécessité de conceptualisation et de contextualisation, ce qui fait des savoirs sur la (les) langue(s) la composante essentielle mais non exclusive de l'élaboration disciplinaire de la didactique des langues.*

Mots-clés : *Didactisation - langue(s) - communication - théories linguistiques - contextes*

Abstract : *The relationship between the sciences of language and the field of language instruction must be understood in light of the institutional prisms and theoretical models that organize it. Therefore, we prefer the vision of an interactive didactisation combining ascending and descending movements instead of applied linguistics and didactic transposition. In fact, by hypothesis, the former provides greater relevance and effectiveness than the latter. This relationship cannot be conceived as a given and stable one. Rather, it is in constant evolution, and is dependent upon internal changes within the various disciplines dealing with languages, texts and discourses. It is also utterly dependent upon methodological changes within the field of curriculum instruction. Its importance specifically appears in the necessity to think (or rethink) about the link between the communicative dimension of language instruction-*

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

learning and the linguistic system in its grammatical and lexical components. It also lies within in the attention paid to the activities of reading and writing in language classrooms, even though the work in the field of text linguistics, discourse analysis and anthropology (with the concept of "Literacy") have changed perceptions on this relationship. The relationship between the sciences of language and the filed of language instruction does not escape from the double need for conceptualization and contextualization. Therefore, knowledge about language (s) is essential but does not preclude from further development and disciplinary evolution in the field of language instruction.

Keywords : *Didactisation - language(s)-communication - Théories linguistiques - contexts*

Introduction

Dans le champ des sciences humaines, les problèmes afférents aux partages disciplinaires dépendent de variables théoriques et institutionnelles liées aux cultures scientifiques elles-mêmes prises dans un procès de généralité / variabilité dont l'étude particulièrement complexe ne saurait se passer aussi de l'historicité des problèmes. Si l'on prend le cas de la « linguistique », et même en circonscrivant l'examen à une période relativement courte (eu égard au temps long des traditions grammaticales) – fin du XIXe-début du XXe siècle - et à un espace géographique limité (l'Europe), l'investigation sur les processus de constitution disciplinaire, les frontières et recouvrements apparaît quasi inépuisable (cf. Chiss et Puech, 1999). Mais il est clair qu'à cette période, comme aujourd'hui et dans le fil d'une tradition qui connaît ses temps forts et faibles depuis l'Antiquité gréco-latine, le développement des connaissances sur le langage et les langues interfère largement avec l'intérêt théorique et méthodologique pour l'enseignement des langues (grammaires, communication, textes), les deux se confondant parfois, s'éloignant aussi, se structurant dans des relations de dépendance, interdépendance, à géométrie forcément variable, portées par des discours à consistance épistémologique contrastée surtout quand les choix et contraintes des dispositifs institutionnels (de l'université, de la recherche, des systèmes éducatifs) paraissent en dernière instance déterminants. C'est sur cette base qu'on proposera une rapide synthèse de notre point de vue sur cette relation « privilégiée », aujourd'hui, dans le contexte français, peut-être plus largement francophone.

1. Prismes institutionnels et modèles théoriques

La revendication d'une spécificité disciplinaire (qu'on ne confond précisément pas avec un postulat d'autonomie) pour la didactique des langues (maternelles et étrangères) est l'objet d'un débat permanent, ponctuellement réactivé en fonction du développement des recherches et des évolutions institutionnelles. Il s'agit pour l'instant de se centrer sur les relations avec les sciences du langage même si l'on sait que le domaine intitulé par provision « didactique des langues » est susceptible de se monnayer en didactique de telle langue particulière, la

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

« didactique du français » par exemple, et ce dernier domaine en « didactique du français langue maternelle », « didactique du français langue étrangère » voire « didactique du français langue seconde », répartition soumise à aménagements (l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) ayant renoncé à « langue maternelle » qui figurait dans son premier intitulé) ou à regroupements (cf. par exemple le titre du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq éd, 2003). Il s'agit corollairement de noter que la « didactique du français » particulièrement « langue maternelle » quand elle est réputée s'inscrire dans un ensemble plus vaste, la « didactique des disciplines » par exemple, peut avoir pour lieu d'inclusion les facultés de « sciences de l'éducation », ce qui est couramment le cas en Suisse ou au Québec et partiellement en France où la solution alternative et toujours discutée consiste dans le rattachement de telle didactique disciplinaire à sa discipline centrale ou majeure de référence, un département universitaire de physique pouvant accueillir des didacticiens de la physique.

Dans le cas de la didactique du français « langue étrangère et seconde », la dominante de rattachement est les sciences du langage à cause de l'impulsion historique de la « linguistique appliquée » dans un premier temps et parce qu'il peut s'agir d'une solution « élégante » quoique controversée pour regrouper les didactiques de langues particulières sous la bannière d'une « linguistique générale » alors même que la solution alternative, et très partiellement réalisée, est de confier la didactique de l'anglais ou de l'espagnol aux départements universitaires homonymes. Encore faudrait-il pour un éventuel effet de symétrie qu'il existât en France des départements de « français » (langue, littérature, civilisation et didactique) et que ce regroupement académique fonctionnât au niveau national (dans les sections du Conseil National des Universités). Est ici en question, au-delà de l'histoire des institutions universitaires, celle des partages, dans la culture du langage française, entre langue et littérature, celle des avatars de la légitimation académique de la linguistique depuis la fin du XIXe siècle, celle des évolutions des disciplines scolaires « Lettres » et « français », la liste des paramètres restant ouverte (cf pour exemple, Chiss, 2001a).

1.1. Application, transposition, didactisation

Sur le plan de la modélisation des relations, on sait que la dimension « application », qui résumerait sous ce chapeau une série de domaines où la linguistique aurait proposé ses analyses pour des mises en œuvre diversifiées, a connu un ébranlement conceptuel particulièrement dans l'aire de la « linguistique appliquée à l'enseignement des langues ». Ce n'est pas – tant s'en faut – que l'étiquette ait disparu dans le monde anglophone par exemple et qu'elle ne survive pas dans la culture scientifique francophone[2]. Son maintien comme une « tradition » nouvellement établie fait en tout cas l'économie d'une réflexion sur la transmission et l'appropriation des savoirs linguistiques, du savoir *les* langues comme du savoir *sur* les langues, occultant de fait l'effort théorique de la didactique des langues depuis plusieurs décennies (précisément réactif à cette « linguistique appliquée ») ainsi qu'une tradition dans la longue durée qui irait de Coménius et des grammairiens-philosophes comme Dumarsais jusqu'aux linguistes réformateurs du début du XX° siècle comme Bally ou Brunot.

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

L'émergence du modèle de *transposition didactique* (à partir de la didactique des sciences) dans notre domaine a satisfait la nécessité de décrire plus finement les processus de passage des « savoirs savants » aux « savoirs scolaires » et de rendre compte d'abord de la production et de la définition de l'« enseignable » (ce qui est susceptible d'être enseigné) puis d'essayer de cerner ce qui est effectivement enseigné. En substituant la logique du retraitement des savoirs à la supposée transparence de leur « application », la transposition a fait droit aux contraintes de toute nature qui pèsent sur la transmission, à la complexité de ses mécanismes[3] sans pour autant s'interroger en amont sur la consistance des savoirs savants eux-mêmes (ceux des « sciences du langage » précisément)[4] et en aval sur les problèmes inhérents aux fonctionnements empiriques de la salle de classe. La modélisation descendante doit être au moins complétée si ce n'est déstabilisée par un mouvement ascendant (à partir de la salle de classe et plus généralement du contexte), un questionnement didactique dont la pertinence (sans cesse à construire) paraisse susceptible de concerner les disciplines de référence. C'est donc aussi à partir des connaissances dont l'enseignant (non réductible à un exécutant) a besoin pour « faire la classe », pour construire des progressions, choisir des démarches ou des manuels (quand ce choix est possible) que la dynamique de relation aux savoirs constitués peut s'enclencher.

Dans cette perspective, le rôle des didacticiens des langues est celui d'une médiation, d'une interactivité entre le terrain pédagogique et les théories car il s'agit de conceptualiser les questions d'enseignement et d'apprentissage[5] pour les adresser efficacement aux linguistiques savantes. C'est pourquoi la seule transposition didactique prête le flanc à des critiques émanant du versant épistémologique comme du versant méthodologique et si nous nous plaçons sur le plan disciplinaire, il nous faut accréditer la vision d'un double mouvement où les sollicitations entre sciences du langage et didactique des langues apparaissent réciproques et interactives.

La didactique des langues a besoin par définition des sciences du langage, des descriptions et théorisations des langues en présence et des constants renouvellements apportés sur ces plans ; elle ne peut être réduite à l'accomplissement de gestes professionnels, au respect de méthodologies générales plus ou moins vidées de leurs contenus de savoirs linguistiques, à des « arts » de faire la classe (de langue). Elle est de fait inscrite dans des « cultures du langage », par où il ne s'agit pas seulement d'entendre les savoirs réputés savants des linguistiques contemporaines ainsi que ceux hérités des traditions grammaticales mais aussi les idéologies linguistiques, tous les savoirs dits spontanés ou ordinaires sur les langues ainsi que ceux que l'école produit sans lien, tout au moins explicite, avec les théories scientifiques. Si l'étude des « représentations » des langues a conquis une place de choix dans les recherches en didactique, la didactique des langues est en droit d'attendre des outils de travail en provenance de l'histoire et de l'épistémologie des théories du langage ; ce faisant, elle sollicite l'univers de la réflexion savante et exerce un *effet en retour* sur la linguistique dont elle contribue à mettre en question certaines dimensions scientistes et technicistes.

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

Il faut en effet rappeler qu'historiquement ce sont souvent des préoccupations sociales et scolaires qui ont été à l'origine des travaux savants en grammaire ou en rhétorique ; à l'époque contemporaine, l'explosion des recherches sur la lecture a profité des inquiétudes concernant l'illettrisme ; la diversification des supports (textes, discours) dans l'enseignement des langues étrangères a stimulé les travaux sur les typologies et fourni des aliments au développement des linguistiques textuelles et discursives ; de plus en plus de recherches sur l'acquisition des langues et sur les interactions langagières se font à partir de l'école, sur des corpus scolaires. La sociolinguistique et la psycholinguistique (ou psychologie du langage) interagissent constamment avec la didactique des langues parce qu'il importe d'un côté d'examiner les contextes, les situations d'enseignement des langues, les contacts entre les langues dans la société, la famille, l'école, de l'autre d'ausculter les itinéraires d'apprentissage, les réussites et erreurs dans l'appropriation en lien avec les progressions prescrites.

1.2. Méthodologies et références linguistiques

On ne saurait terminer ce tour d'horizon sans évoquer l'impact des évolutions méthodologiques en didactique du français langue étrangère (et des langues) sur la relation que cette discipline entretient avec les sciences du langage. Il semble qu'aujourd'hui nous soyons face à un éclatement des référents, à un éclectisme des entrées. La perspective « actionnelle »[6] recommandée par le Cadre commun de référence du Conseil de l'Europe ne se démarque pas clairement, du point de vue des assises théoriques en linguistique, de l'approche communicative. Cette dernière pouvait déjà être considérée comme une sortie de l'applicationnisme dans la mesure où l'armature conceptuelle qu'elle convoquait, qu'il s'agisse des analyses énonciatives et pragmatiques, des théories de la communication, ne pouvait investir telle quelle les pratiques d'enseignement ou alors risquer une dilution irrémédiable, ainsi que le montre la notion d' « acte de langage » utilisée comme commodité d'organisation dans tant de « méthodes » de FLE. On peut comprendre qu'une logique de substitution – par exemple le modèle « Speaking » de Hymes en lieu et place du schéma des « fonctions du langage » de Jakobson – ou que l'introduction du concept princeps de « compétence de communication » n'aient pas fourni les clefs d'un programme d'enseignement.

Il s'est agi, au-delà de la linguistique, de conceptualiser la notion de situation scolaire et sociale et de reprendre la réflexion sur les finalités de l'apprentissage des langues. La conquête d'une pertinence pour l'approche communicative est passée par la mise en avant des « besoins langagiers » qui, en guidant plus ou moins la délimitation des contenus, a contribué à l'inversion de la perspective descendante (cf. supra) et par la revendication concomitante de la « centration sur l'apprenant » qui, avec les diverses moutures de l'analyse des erreurs jusqu'à la problématique de l'interlangue, a fait advenir la psycholinguistique sur le devant de la scène didactique. L'élaboration d'un Niveau-Seuil (1974-1977) reste, sans doute dans cette histoire, un exemple rare de transposition didactique contrôlée tant dans les dimensions dites « fonctionnelles » que « notionnelles », un nouveau modèle d'analyse grammaticale axé sur les organisations sémantiques plus que sur les fonctionnements morpho-syntaxiques ayant vu le jour, quelle qu'ait été sa destinée ultérieure et les controverses qu'il a suscitées.

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

Ce n'est pas dire que l'époque précédente, celle des méthodologies audio-orales et audio-visuelles ancrées sur des descriptions et procédures inspirées du structuralisme (en particulier de sa version distributionnelle) puis de la grammaire générative et transformationnelle, ait été exempte de débats sur les vertus et limites des modèles linguistiques utilisés. Qu'il s'agisse, en langue maternelle comme en langue étrangère, de la nouveauté des terminologies ou plus fondamentalement des modes d'analyse (la substitution d'une démarche inductive à une approche déductive), le soupçon est apparu et n'a cessé de se renforcer sur l'adéquation de ces théories de la langue aux problèmes empiriques que rencontraient les enseignants et apprenants dans la salle de classe. Mais, une certaine garantie de rigueur face à la tradition grammaticale scolaire qui faisait l'objet d'une critique argumentée a fait apparaître les modèles de la « linguistique de la phrase » comme plus stables et plus fiables que les analyses de la communication, du texte et contexte, réputées plus disparates et trop ouvertes à la concurrence.

Il reste que l'actualité de la didactique des langues (maternelles et étrangères) dans ses aspects les plus interactifs avec les sciences du langage est marquée par un retour de l'intérêt pour la conceptualisation et les activités métalinguistiques dans l'horizon du questionnement permanent sur la liaison langue/communication, par une attention renouvelée à l'écrit dans sa fonction cognitive (en particulier le fonctionnement des actes de lecture), par une redéfinition des rapports entre les langues des apprenants (L1/L2 certes mais aussi L2/L3…) prises en compte de multiples manières dans les problématiques d' « awareness of language », de « langue seconde », de « didactique intégrée », de « compétence plurilingue ».

2. Problèmes d'ordre didactique et contacts avec les sciences du langage

On passera en revue ici quelques questions qui semblent faire débat ou constituer des points de difficultés en nous limitant à l'enseignement/apprentissage du français (langue étrangère mais aussi maternelle).

2.1. Oral/scriptural ; écrit/parlé

Distinguer l'ordre de l'écrit et l'ordre de l'oral constitue a priori un des acquis de la linguistique structurale, même si, sur le plan théorique, comme il est normal, le débat se poursuit y compris sur l'interprétation des textes saussuriens. Mais la réalité est que ce principe de distinction a du mal à se concrétiser dans les manuels et les pratiques de classe. Les raisons en sont multiples parmi lesquelles la tradition scriptocentriste française dans ses aspects sociétaux et scolaires. Les descriptions grammaticales mises en œuvre dans l'enseignement du français restent timides dès lors qu'il s'agit de traiter les différences oral/scriptural sur le plan de la morphologie flexionnelle (désinences verbales, règles d'accord) ; les connaissances apportées sur le plurisystème graphique du français et sa relation à la structure phonologique de la langue sont pour le moins lacunaires. Si l'on élargit au domaine des constructions syntaxiques, c'est l'outillage qui fait encore défaut pour analyser les phénomènes observables dans la langue parlée. Sans doute le maintien sur le terrain de descriptions scriptocentrées

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

s'explique-t-il ici par l'écart patent avec la multiplicité et la complexité des investigations savantes. Il n'en reste pas moins que c'est déjà la reconnaissance du caractère systémique de la langue et de son fonctionnement différencié qui est en cause.

2.2. Système et variations

De manière très générale, l'introduction d'une perspective variationniste dans les descriptions linguistiques en usage dans l'enseignement du français se heurte à un habitus normatif, souvent confondu avec une appréhension non théorisée de ce qui « fait système ». La pensée de la relation entre système et variations n'est évidemment pas seulement une question d'école ; elle n'épargne pas les cogitations des linguistes professionnels…Il n'est pas simple de substituer à la dichotomie du « correct » et de l' « incorrect » d'autres couples tels que « grammaticalité» vs « acceptabilité », de distinguer encore ces dernières notions des « registres » et de la variété sociolinguistique des pratiques langagières. L'interrogation récurrente « quel français enseigner ? » concerne les dimensions phonétiques, syntaxiques et lexicales de la langue ; elle ne relève pas seulement de l'ordre de la décision didactique comme si les choix linguistiques étaient clairs alors que les prismes théoriques multiples et parfois antinomiques placent le problème dans des espaces de réflexion souvent fort éloignés les uns des autres : variabilités structurales et fonctionnelles internes à la langue ? Problématiques classiques du rapport langue-société ? Sociologies interactionnistes du langage ? La liste reste ouverte de référents à la didactisation malaisée qui renvoient à la discussion permanente sur la nécessité d'articuler compétence linguistique et compétence de communication.

2.3 Grammaire et communication

Il est clair que la coupure entre étude des composantes linguistiques (grammaire et lexique essentiellement) et mise en œuvre d'activités langagières ne se réduit pas en FLE : le lien entre l'univers de la production des formes et celui de l'émergence du sens reste lâche et aléatoire ; dans les « méthodes » se réclamant de l'approche communicative, la « demande de grammaire » émanant des apprenants (dans tel ou tel contexte éducatif) est souvent satisfaite a minima par l'adjonction de « compléments » ponctuels, décrochés de la perspective globale retenue, qui empruntent à la tradition grammaticale scolaire. Rarement est abordée frontalement la question de savoir quels sont les savoirs grammaticaux et lexicaux[7] congruents avec l'acquisition de la fameuse compétence de communication (si l'on excepte les tentatives de construction d'une grammaire « notionnelle » dans les années 1970, cf supra).

Même si les finalités sont différentes en FLM, la réflexion s'est poursuivie dans ce champ sur l'évolution des référents théoriques mobilisables dans une stratégie de liaison formes-sens-communication (cf. les travaux de B. Combettes, 1982 et 2005), passant par la critique des approches distributionnelles, sans retour vers la grammaire traditionnelle, pour la prise en compte de modèles « fonctionnels ». Les essais de traitement pluriel d'une question de langue (avec ses implications formelles, sémantiques, textuelles et discursives) intéressent la didactique du

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

français dans son ensemble (Chiss 2001c) tout comme les débats sur la relation « grammaire de phrase »/« grammaire de texte » (Chiss, 2002).

2.4. Langue, texte, discours

On sait que la transformation des visées assignées à l'enseignement d'une langue détermine des révisions dans l'ordre didactique mais aussi linguistique. Si l'on admet le rôle de pilotage joué par les déterminations politiques, culturelles et pédagogiques, on comprend par exemple que les programmes français, depuis dix ans, pour les élèves du collège (12-16 ans) aient substitué l'objectif de « maitrise des discours » à celui de « maitrise de la langue » dans l'optique de la formation du citoyen. Ce faisant, les programmes et les manuels ont introduit les concepts de l'énonciation hérités de Benveniste, la théorie des actes de langage d'Austin et Searle ainsi que les travaux de « grammaire textuelle ». Sans doute avons-nous là un mouvement qui n'est pas sans rappeler le « tournant » communicatif en FLE et dans d'autres didactiques de langues étrangères même s'il faut insister sur la différence des cheminements et des impulsions. On passera sur le trouble des enseignants de français formés pour l'essentiel à la grammaire de phrase et à la stylistique découvrant des savoirs, des découpages de l'objet disciplinaire, des terminologies dont l' « enseignabilité », à tort ou à raison, fait question. L'important pour notre propos est que ces débats sont tout autant internes aux sciences du langage que principiels pour la didactique des langues.

Le problème de la pertinence de la « phrase » comme unité de traitement divise la communauté des linguistes et perturbe les tentatives de globalisation des didacticiens du français centrés sur les unités « texte » et « discours » avec parfois pour conséquence une marginalisation de fait de la « grammaire de phrase » (cf. Chiss et Meleuc éds., 2001) ou une reconduction, comme en FLE, des catégories de la grammaire traditionnelle, par définition non congruentes avec les perspectives énonciatives. Il semble là aussi que, pour répondre aux souhaits d'un décloisonnement contrôlé comme au souci de la rigueur scientifique, il faille explorer les passages entre les phénomènes intra-phrastiques et les fonctionnements textuels, entre l'ordre des mots dans la phrase et l'ordre des mots dans le texte, par exemple dans l'analyse de la relation entre la thématisation et la progression textuelle. Quant à la perspective discursive impliquant la dimension énonciative, elle devrait trouver à se déployer sans égard au formatage de l'objet linguistique considéré : texte, phrase et pourquoi pas mot.

2.5. Lecture, écriture, littératie

Si la « maitrise des discours » doit investir l'oral (capacité d'écoute, de compréhension et d'expression) et l'écrit (capacité en lecture et production écrite), la situation se présente de manière contrastée en FLM où l'accès à la lecture-écriture reste prioritaire dans l'institution scolaire et en FLE où l'approche communicative s'est empiriquement traduite par un privilège accordé à l'oral. Il n'en reste pas moins que si l'on prend pour exemple la lecture, on a assisté à des discussions relativement proches en termes de ciblage et d'argumentation : l'adjectif « globale » appliqué à une « méthode » pour les premiers apprentissages de la lecture en FLM et qualifiant en FLE une

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

« approche des textes » a polarisé l'attention ; d'un côté, il s'est agi de critiquer une appréhension faisant fi de la découverte du principe alphabétique et de l'étude systématique des correspondances grapho-phonologiques ; de l'autre, on a pu apprécier le développement d'une compétence de repérage et de prise d'indices, appuyée sur la linguistique textuelle et discursive ainsi que sur la psychologie cognitive, utile dans l'optique du français dit « fonctionnel » ou « instrumental » ou « sur objectifs spécifiques » (ces dénominations prévalant dans tel ou tel contexte, à tel ou tel moment).

Mais on sait aussi que cette « approche globale des textes » trouve ses limites dès lors que l'acte de lecture sollicite compréhension fine et interprétation ; il convient alors d'orienter le lecteur de langue étrangère vers la maitrise des micro-structures tout autant que vers le traitement des inférences, d'où la nécessité de connaissances sur les opérations linguistiques inter et intra phrastiques et de savoirs pragmatiques et référentiels. On ajoutera qu'en FLM souvent, en FLE parfois, ainsi que dans le champ du français dit « langue seconde » (particulièrement les populations immigrées), les difficultés à accéder à des compétences développées en lecture et écriture sont à analyser dans des termes qui impliquent et dépassent les données linguistiques : spécificité des systèmes graphiques en jeu et en contact dans les apprentissages, acculturation plus ou moins marquée à l'écrit avec la part des « cultures de l'oralité », influence de l'écriture sur les modes de pensée, différence entre scripturalité et textualité. Le concept de « littératie » dans son acception large, parce qu'il rassemble ces dimensions langagières et anthropologiques, est désormais heuristique pour la didactique des langues.

Conclusion

Si la formulation des problèmes ne se fait pas à l'identique en sciences du langage et en didactique des langues, les deux domaines sont unis par une communauté de préoccupations. Les inflexions propres à chaque discipline modifient les équilibres entre description, théorisation et transmission[8]. Les sciences du langage ont à charge de rappeler à la didactique des langues la spécificité de son objet, son inscription dans le « réel de la langue » et dans le « rapport au langage ». La didactique des langues interpelle les sciences du langage sur la relation entre langue et culture et la nécessaire prise en compte des situations sociales et éducatives où se joue, à travers les langues, la transmission des savoirs et pratiques. Si la didactique des langues se doit, par sa définition même, d'entretenir d'étroits rapports avec d'autres sciences humaines, si elle est sortie du rapport exclusiviste que figurait le terme de « linguistique appliquée », nul doute que le bénéfice épistémologique soit aussi partagé par les sciences du langage. La distinction garantit l'interdépendance à laquelle les partenaires en présence sont attachés.

Bibliographie

A. Petitjean (éd.), « La transposition didactique en français », *Pratiques*, no. 71, 1998.

B. Combettes (éd.), « Grammaires », *Pratiques*, no. 33, 1982.

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

B. Combettes, « Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles », *Pratiques*, no. 125-126, 2005, p. 7-24.

B. Schneuwly, « De l'utilité de la „ transposition didactique ”» in Chiss, David et Reuter (éds.), 2005, p. 47-59.

D. Flament-Boistrancourt (éd.), *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI-1, 2006.

E. Calaque et J. David (éds.), *Didactique du lexique*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.

J.C. Beacco, J.L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique (éds.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues,* Paris, PUF, 2005.

J.L. Chiss et C. Puech, *Le Langage et ses disciplines XIXe-XXe siècles*, Paris, Bruxelles, Duculot, 1999.

J.L. Chiss et S. Meleuc (éds.), « Et la grammaire de phrase ? », *Le français aujourd'hui*, no. 135, 2001.

J.L. Chiss, « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, no. 13, Université de Lausanne, 2002, p. 5-16.

J.L. Chiss, « Didactique des langues et disciplinarisation ». In M. Marquillo (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Poitiers, Cahiers FORELL.MSH, 2001b, p. 159-163.

J.L. Chiss, « La coupure langue/littérature et la discipline français ». In A. Boissinot *et alii* (éds.), *Littérature et sciences humaines*, Cergy-Pontoise et Paris, Les Belles Lettres, 2001a, p. 149-160.

J.L. Chiss, « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues ». In A.-M. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L Chiss *et alii* (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel*

Coste, Lyon, ENS Editions, 2005, p. 39-48.

J.L. Chiss, « Traiter une question de langue : multiplicité, continuité et contradictions des points de vue ». In A. Boissinot (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, MEN et CRDP Versailles, 2001c, p. 233-237.

J.L. Chiss, J. David et Y. Reuter (éds.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline,* Bruxelles, De Boeck, 2005.

J.P. Bronckart et J.L. Chiss, « Didactique », « Didactique des disciplines », « Didactique de la langue maternelle », dans *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 2002.

J.P. Cuq (éd.), *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

M. Ali Bouacha, « Linguistique théorique et recherche en didactique », *Le français dans le monde*, 274, 1995, p. 47-52.

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)

Notes

[1] La première version de ce texte est parue dans le vol. 2 de la *Revue Japonaise de didactique du français*, en octobre 2007. Cette version (légèrement remaniée par l'auteur) est publiée avec l'aimable autorisation de M. Nishyiama Noryiuki, président de la Société Japonaise de Didactique du Français

[2] Une livraison récente de la *Revue Française de Linguistique Appliquée* (D. Flament-Boistrancourt éd, 2006) montre, au-delà de l'intérêt propre de chaque contribution, l'absence d'interrogation sur la relation entre les deux domaines ; il s'agirait, selon les termes de la présentation (« Apprendre les langues à l'aube du XXIe siècle : nouvelles tendances ») d'un « réinvestissement dans l'enseignement de l'oral en FLE de toutes les recherches effectuées ces vingt dernières années sur le français parlé, la politesse et les interactions » (p. 2). La catégorie du « réinvestissement » paraphrase celle de l'« application » sans gain épistémologique visible. Sans doute faudrait-il revisiter certaines conceptions plus élaborées de cette « linguistique appliquée », par exemple celle développée par M. Ali Bouacha (1995) consistant en « un certain regard porté sur les faits de langue » à partir d'une méthode d'investigation (Culioli) plus que de l'« applicabilité » de tel modèle ou l' « opérativité » de tel concept : la question posée alors consistait à explorer « les potentialités pédagogiques d'une catégorie telle que la généralisation » (p. 52).

[3] Pour une discussion de la transposition dans le domaine de la didactique des disciplines en général et de la didactique du français en particulier, voir par exemple Petitjean (éd.) (1998), Bronckart et Chiss (2002), Schneuwly (2005).

[4] Le concept de « disciplinarisation » dans ses dimensions historiques et épistémologiques nous a semblé une porte d'entrée pour cette investigation (Chiss et Puech, 1999 et Chiss 2001b).

[5] Sans doute ce travail à mener dans la formation des enseignants fait-il partie de « la formation de l'esprit scientifique » telle que Bachelard la définit dans l'ouvrage célèbre qui porte ce titre quand il affirme « Avant tout, il faut savoir poser des problèmes…C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique…S'il n'y a pas eu question, il ne peut y avoir connaissance scientifique » (1938, p. 14).

[6] On trouvera des éléments de réflexion critique dans Chiss, 2005.

[7] La didactique du lexique en langue maternelle (cf. Calaque et David éds., 2004) comme en langue étrangère (cf par exemple les travaux de R. Galisson sur la « lexiculture ») se construit à partir d'horizons théoriques diversifiés : la liaison lexique-grammaire dans des travaux spécifiquement linguistiques ou la liaison langue-culture pour des traitements thématiques. Il s'agit de répondre à la crise de l'enseignement du vocabulaire ballotté entre les listes de mots à apprendre par cœur, la centration sur l'usage des dictionnaires, l'apprentissage incident par la lecture des textes…

[8] Ces trois termes « Description, théorisation, transmission » figurent dans l'intitulé de l'Ecole Doctorale « Langage et langues » de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle à laquelle sont rattachés le « Doctorat de didactique des langues et des cultures » et l'équipe de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) que je dirige. Ce dispositif montre à la fois la spécificité de la didactique des langues et son lien avec les sciences du langage.

BDD-A2291 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:54:06 UTC)