

**DIRECTIONS ACTUELLES DE LA DIDACTIQUE  
DES LANGUES ET DES CULTURES  
LE FRANÇAIS DANS L'HORIZON DU PLURILINGUISME**

Jean-Louis CHISS  
Professeur en sciences du langage  
et didactique du français à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle

Je me réjouis d'ouvrir ce congrès de la Fédération brésilienne des Professeurs de Français et je vais m'adresser à vous en tant que professeurs de langue française, de littératures française et francophones, de culture française et francophones. Le très riche programme qui a été conçu par les organisateurs montre la grande diversité des intérêts professionnels et intellectuels des enseignants ici réunis qu'ils appartiennent à l'enseignement supérieur, secondaire, primaire, aux Alliances françaises, aux cours privés, aux entreprises qui dispensent des formations. Il m'importe de situer mon point de vue de linguiste et de spécialiste de l'enseignement du français et d'inscrire d'abord ma réflexion dans le cadre global de la didactique des langues (maternelles et étrangères) comme recherche de laboratoire tout autant que de terrain, une didactique confrontée à la diversité des cultures langagières et éducatives.

### **1. Didactique des langues, langage, éducation**

La didactique du français comme didactique de langue doit avoir un statut théorique<sup>1</sup> et 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 au point d'inclure cette diversité comme un des axes de sa théorisation. Il en va déjà du statut de la langue et des étiquetages dont nous nous servons moins parfois pour leur validité intrinsèque que par commodité : FLM, FLE, FLS... 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.

On sait bien qu'en didactique trois ordres de préoccupations reviennent constamment, même si l'accent sur tel d'entre eux l'emporte parfois dans les orientations de recherche ou les mises en œuvre concrètes :

---

<sup>1</sup> Pour une conceptualisation d'ensemble hors de portée ici, je renvoie à Bronckart et Chiss, 2002, Chiss, David et Reuter, 2005 et Marquillo Larruy, 2001.

- la question du rapport des enseignants avec les savoirs et les pratiques à transmettre, la construction de l'enseignant 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.

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 dimensions sociétales et civilisationnelles.

Ces préoccupations et tâches s'inscrivent dans des cultures linguistiques et éducatives (cf. Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005). 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 les professeurs ne peuvent pas être tenus à l'écart des avancées de la recherche en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, théories littéraires. Il faut insister ici sur deux données qui complexifient ce qui apparaît comme un souhait (pas un vœu pieux) :

- a) Si la période de l'applicationnisme semble en principe révolue, il n'est pas sûr que les mécanismes plus fins de la transposition didactique n'aboutissent pas globalement aux mêmes effets ; c'est pourquoi, on doit promouvoir une conception « ascendante » de la didactique du français qui mobilisera les théories à partir du questionnement « didactique », reformulation en forme de médiation entre la réalité des classes et les savoirs savants. 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 ! C'est en ciblant, en inventoriant, en

analysant les difficultés et les dysfonctionnements, en les formulant comme *problèmes* que nous pourrions mobiliser des sources de connaissance scientifiques.

- b) Le deuxième facteur de complexité c'est que 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 ». La didactique – et le professeur ès qualités – sont face à (ou immergés dans) toutes sortes de savoirs dits ordinaires ou spontanés, d'idées circulantes, voire de véritables idéologies linguistiques, sans compter les savoirs et pratiques scolaires, conçus (en tout ou partie) dans l'école et pour l'école. La multiplication des travaux sur les *représentations* des langues atteste de l'importance de ces données dans notre champ (cf. par exemple, Moore 2001 et Beacco, 2004). Il faut y revenir pour le français (cf. infra).

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. Deux remarques me semblent ici de nature à susciter le débat :

- a) L'intérêt de plus en plus marqué des didacticiens des langues pour les dimensions culturelles (d'abord en termes de ressemblances et différences) me 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 LM et des LE<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> Pour cette question dans le contexte brésilien, on consultera Chiss, 2001 et Prado, Cunha (2003).

prise en compte de la culture éducative des pays où s'enseigne le français est incontournable.

- b) C'est au croisement du linguistique et de l'éducatif que s'organisent les *cultures didactiques* qui configurent les enseignements/apprentissages des langues. Il s'agit, dans ce cadre, de revenir pour les comprendre sur les évolutions des méthodologies jusqu'aux plus récentes (par exemple le « tournant actionnel » du Conseil de l'Europe, 2001 ; cf aussi Cicurel et Véronique, 2002), 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 voie haute, là la compréhension et la lecture silencieuse, en écriture, ici l'imitation, là l'invention etc.

## **2. La langue française (représentations et pratiques) et la question du littéraire**

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. 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. L'enseignement de la langue maternelle ne s'intéresse pas vraiment 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'allègement 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 »

Il n'en reste pas moins que, dans tout contexte défini de LM, LE ou LS, 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. Mais il n'en est pas moins vrai que 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 (cf. Lallement, Martinez et Spaëth, 2005).

Il faut souligner le poids des représentations qui portent sur la langue française dans la mesure où elles interviennent dans l'offre linguistique 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 XVI<sup>e</sup> siècle de tout un cortège de caractérisations qui renvoient à la logique (la rigueur, la clarté), à l'esthétique (la beauté), à la pragmatique (l'utilité ou le supplément « luxueux »). Une idéologie linguistique comme « la crise du français » (cf. Chiss et Puech, 2004) coexiste avec les thématiques connues de l'« universalité » ou du « génie ». 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 ce que certains appellent la « vague communicationnelle », tantôt aujourd'hui en France c'est « la langue des cités » (expression peu rigoureuse sur le plan théorique) qui est mise en cause. 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 ; c'est aussi, surtout, pour notre présent propos, qu'elles induisent des mécanismes de « défense » comme si la langue française était menacée ou perdue et que cette posture ne me semble pas efficace pour faire vivre le français dans le plurilinguisme, dans la diversité des langues et cultures.

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 et le « caractère », 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. C'est pourquoi la distinction à faire ne doit pas déboucher sur la séparation entre étude de la langue et étude de la 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 ; mais, d'un autre côté, vous ne pouvez supprimer l'enracinement de la littérature dans une langue donnée sous peine de réduire son étude à celle des « contenus », des « thèmes » et d'oublier les formes linguistiques, les organisations signifiantes, le *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 - 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... Dans le domaine du français langue maternelle, on continue trop souvent à opposer une approche humaniste et thématique de la littérature à une lecture « méthodique » puisant ces instruments dans les linguistiques textuelle et discursive ou la sémiotique. Cette dichotomie ne résiste pas à l'analyse, nous le savons depuis longtemps : la forme et le sens sont indissociables.

En français langue étrangère aussi, le statut de la littérature, variable sur la longue durée de l'histoire des méthodologies, a du mal à être clarifié : l'approche dite « communicative » en diversifiant les supports (textes et discours), en privilégiant l'oral (malgré d'importants travaux sur l'écrit), n'a pas su redonner une nouvelle vigueur à l'étude des textes littéraires et a délaissé souvent l'étude de la littérarité au profit d'un usage illustratif de la littérature considérée, parmi d'autres supports, comme une pourvoyeuse de thèmes. Aujourd'hui on voit monter en FLE l'exigence d'une véritable didactique de la littérature en lien avec la problématique générale de la lecture, ouverte aux littératures francophones et à l'anthropologie culturelle. C'est dans le cadre du plurilinguisme et du pluriculturalisme que ce mouvement de renouvellement de l'enseignement de la littérature peut s'opérer, à travers la multiplicité des *contacts* entre les langues et les littératures, qu'il s'agisse de la traduction, de la citation à l'intérieur des œuvres elles-mêmes ou dans les diverses modalités de leur circulation.

### **3. 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 Etats-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 remplaçant *cette* mondialisation dans l'histoire *des* mondialisations : Serge Gruzinski (2004) montre les bouleversements apportés par la mondialisation ibérique à la charnière des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. Il s'agit aussi de corriger l'aspect unilatéral de l'idée de globalisation, c'est-à-dire la propagation de l'identique, puisque notre monde semble tout autant marqué (sinon plus) par le déferlement de la différence, l'explosion des particularismes, des autonomies, des revendications identitaires, 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 à 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 (cf. Chiss, 2003), ce qu'on pourrait appeler la puissance du monolinguisme<sup>3</sup>. 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

---

<sup>3</sup> 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).

langues et de cultures considérables. C'est pourquoi la conception même de ce qui fait *identité* se trouve, plus que jamais, en débat. C'est, pour s'en tenir à des publications récentes, le cas dans les problématiques de la « créolisation du monde » selon le mot d'Edouard Glissant (*Le Monde* 2, 31 décembre 2004)<sup>4</sup>, 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)<sup>5</sup>. 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-cultures, ils sont évidemment multipliés, ce qu'on constate dans le champ de l'immigration en particulier.

Deux remarques en forme de directions de travail en didactique des langues et des cultures concluront ce propos :

- a) D'abord 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 J.C. Beacco « une manière d'être aux langues » 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 diversité linguistique. Mais, on le sait, beaucoup dépend des approches et de la relation entre LM et LE pour que ces deux perspectives n'apparaissent pas inconciliables, ce que je crois.
- b) Toute la communauté des didacticiens accepte, en tout cas sur le papier, que la didactique des langues se transforme en « didactique des langues et des cultures » (c'est l'intitulé de notre doctorat à l'Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3). Mais nous savons bien que ce « et » entre langues et cultures n'est pas facile à penser, à expliciter, à enseigner. Il est, en tout cas préférable, au trait d'union entre les termes

---

<sup>4</sup> Véronique Dahlet, dans sa communication à notre colloque, a repris à E. Glissant cette notion d'« identité-relation » en montrant les différences culturelles entre France et Brésil dans le plus ou moins grand attachement au patronyme.

<sup>5</sup> 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).

(langues-cultures) en ce qu'il dit la complémentarité certes mais préserve la possibilité des décalages : une langue en partage et des cultures différentes, des langues différentes et des habitus sinon identiques du moins proches, en tout cas commensurables.

C'est sur ces « décalages » qu'il me plaît de terminer pour que le travail en didactique et l'enseignement du français reste une source d'interrogations positives, une mise à l'épreuve de catégories qui paraissent familières et sont pourtant sans cesse à reprendre dans l'échange intellectuel, celui qui nous réunit ici au premier chef et qui est marqué pour moi par la dimension des amitiés qui se sont tissées au fil des années.

### Références bibliographiques

BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et repertoire de langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BEACCO, J.-C. éd (2004). « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours », *Langages* n° 154. Paris : Larousse.

BEACCO, J.C., CHISS, J.L., CICUREL, F, VERONIQUE, D. éd (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.

BRONCKART, J.-P. ; CHISS, J.-L. ; (2002). Articles « Didactique », « Didactique des disciplines », « Didactique de la langue maternelle », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris.

CHISS, J.-L. éd, (2001). « Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil », *Études de Linguistique Appliquée*, n°121. Paris : Didier Érudition.

CHISS, J.-L. (2003). « Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise » in J.M. Defays et alii, *Didactique du français*, Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes, pp. 19-29.

CHISS, J.L., DAVID, J., REUTER, Y. éd (2005). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck.

CHISS, J.-L. ; PUECH, C. (2004). Réédition de Charles Bally: *La crise du français*, précédé de « Genève : 1930. Charles Bally et *La crise du français* : exemple et exemplarité » pp. 7-11 et suivi de « De l'usage de la crise en matière linguistique » pp. 95-116, Genève : Droz.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

CICUREL, F. et VERONIQUE, D. éd (2002). *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

DERRIDA, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*, Paris : Galilée.

GRUZINSKI, S. (2004). *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*. Paris : Editions de La Martinière.

LALLEMENT, F. ; MARTINEZ, P. ; SPAËTH, V. éds (2005). « Français langue d'enseignement : vers une didactique comparative », *Le français dans le monde, Recherches et applications*.

MARQUILLO LARRUY, M. éd. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Poitiers : Cahiers FORELL. MSHS.

MOORE, D. éd (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Collection CREDIF- Essais. Paris : Didier.

NOUSS, A. (2005). *Plaidoyer pour un monde métis*, Paris : éditions Textuel.

PRADO, C. ; CUNHA, J.-C. org. (2003). *Lingua materna e lingua estrangeira na escola*, Belo Horizonte: Autêntica.

WACHTEL, N. (2001). *La Foi du souvenir. Labyrinthes marranes*, Paris : Seuil.