

Jean-Louis Chiss  
Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, DILTEC



**Résumé :** *Les contacts entre sciences du langage et didactique des langues sont ici exemplifiés : relations oral/écrit, système/variations, langue/discours. Le couple compétence linguistique-compétence de communication, central en didactique de la langue et de la lecture-écriture, doit être appréhendé en fonction des données fournies par les sciences du langage, même s'il mobilise d'autres référents.*

**Mots-clés :** *linguistique, didactique, système, variations, littérature*

**Resumo:** *Os contatos entre ciências da linguagem e didática das línguas são aqui exemplificados: relações entre oral/escrito, sistema/variações, língua/discurso. O par competência linguística - competência comunicativa, ponto central na didática da língua e da leitura-escrita, deve ser apreendido em função dos dados fornecidos pelas ciências da linguagem, embora mobilize outros referentes.*

**Palavras-chave:** *linguística, didática, sistema, variações, literatura*

**Abstract:** *The contacts between sciences of language and language acquisition theories are exemplified in this paper: relations oral/written, system, language/discourse. The couple linguistic competence-competence of communication, a core concept in language acquisition theories and in reading-writing pedagogy, must be understood within the data given by the sciences of language, even if it is related to other referents.*

**Keywords:** *linguistics, language acquisition theories, system, variations, literacy*

On ne reviendra pas dans cette intervention sur les dimensions historiques et épistémologiques de ces relations (voir Chiss et Puech, 1999, Chiss, 2001a, Chiss, David et Reuter éd., 2005) pour noter seulement quelques aspects saillants de l'actualité de la didactique des langues dans ses aspects les plus interactifs avec les sciences du langage, en nous limitant à des exemples touchant à l'enseignement/apprentissage du français (langue étrangère et seconde mais aussi maternelle).

- Distinguer l'ordre de l'*écrit* et l'ordre de l'*oral* constitue a priori un des acquis de la linguistique structurale 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.

- 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. 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 ? » (voir Chiss, 2009) concerne les dimensions phonétiques, syntaxiques et lexicales de la langue ; elle ne relève pas seulement de l'ordre de la décision didactique mais encore d'orientations linguistiques souvent fort éloignées les unes des autres : variabilités structurales et fonctionnelles internes à la langue ? Problématiques classiques du rapport langue-société ? Sociologies interactionnistes du langage ? Ces référents à la didactisation malaisée renvoient à la discussion permanente sur la nécessité d'articuler compétence linguistique et compétence de communication.

- Il est clair que la coupure entre étude des composantes *linguistiques* (phonétique, 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 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). Même si les finalités sont différentes en FLM, la réflexion s'est poursuivie 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 français dans son ensemble (Chiss 2001b) tout comme les débats sur la relation « grammaire de phrase »/ « grammaire de texte » (Chiss, 2002).

- On sait que la transformation des visées assignées à l'enseignement d'une langue détermine des révisions dans l'ordre didactique mais aussi linguistique. Les programmes français, depuis dix ans, pour les élèves du collège (12-16 ans) ont substitué l'objectif de « maîtrise des *discours* » à celui de « maîtrise de la *langue* » dans l'optique de la formation du citoyen. Ce faisant, 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 mais ces débats sont tout autant internes aux sciences du langage que principaux 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 éd., 2001) ou une reconduction, comme en FLE, des catégories de la grammaire traditionnelle, par définition non congruentes avec les perspectives énonciatives. Il semble là qu'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 tant au niveau du texte que de la phrase et pourquoi pas du mot.

- Si la « maîtrise 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 « approche des textes » a polarisé l'attention. 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 maîtrise 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 », 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.

## Bibliographie

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

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

Chiss, J.L. 2002. "Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire", *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, 13, Université de Lausanne, p. 5-16.

Chiss, J.-L. 2009. « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage », O. Bertrand éd, *Quel français enseigner ?* Paris : Editions de l'Ecole Polytechnique.

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

Chiss, J.L. et Meleuc, S. (éds.) 2001. « Et la grammaire de phrase ? », *Le français aujourd'hui*, 135.

Chiss, J.L. et Puech, C. 1999. *Le Langage et ses disciplines XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris, Bruxelles : Duculot.

Combettes, B. (éd.) 1982. « Grammaires », *Pratiques*, 33.

Combettes, B. 2005. « Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles », *Pratiques*, 125-126, p. 7-24.