

# La didactique des langues et ses affinités électives



**Patrick Dahlet**

Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG / CNPq), Brésil

pdahlet@voila.fr

Reçu le 19-08-2014/ Evalué le 09-09- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

## Résumé

Le FLE est aujourd'hui incorporé dans une *Didactique des langues*, une mise au pluriel qui inscrit résolument son enseignement comme tout apprentissage linguistique, dans le développement de pratiques plurilingues et pluriescrites au sein de locuteurs dont la logique n'est pas celle du système auquel on les expose, mais se construit dans les tensions discursives et identitaires auxquelles les confrontent des contacts de langues, plus ou moins conflictuels. On examine ici quelques-unes des affinités conceptuelles qu'implique cette refonte programmatique d'une didactique désormais conduite par les modalisations subjectives de la dynamique du changement linguistique et par ce que les sujets produisent (ou non) comme langage de soi dans cette traversée.

**Mots-clés** : plurilinguismes, confrontations, décentremments, réidentifications, décloisonnements

## La didáctica de las lenguas y sus afinidades electivas

### Resumen

La incorporación reciente del estudio del francés como lengua extranjera (FLE) en una *Didáctica de las Lenguas*, inscribe su enseñanza, como cualquier aprendizaje lingüístico, en el desarrollo de prácticas plurilingües y pluriescrites de locutores cuya lógica no es aquella del sistema lingüístico extranjero al que están expuestos, sino que se construye a partir de las tensiones discursivas y de identidad, a veces conflictivas, que enfrentan al estar en contacto con varias lenguas. En este artículo, se examina algunas afinidades conceptuales que implica esta refundación programática de una didáctica, desde ahora, conducida por la modelización subjetiva de la dinámica del cambio lingüístico y por lo que los sujetos producen (o no) como un lenguaje propio en esa travesía.

**Palabras clave**: plurilingüismos, confrontaciones, descentralizaciones, nuevas identificaciones, liberalizaciones

## Didactics of languages and its elective affinities

### Abstract

Today, French as a Foreign Language is incorporated into Didactics of Language, that inscribes its teaching, like any kind of linguistic learning, in the development of plurilingual and pluriscriptural practices of speakers whose logic is not that of the foreign linguistic system to which they are exposed, but that which is constructed from, sometimes conflictive discursive and identity tensions when coming into contact with several languages. This article observes the conceptual affinities that are implied in this programmatic rearrangement of Didactics, conducted, from now on, by subjective modalization of the dynamics of linguistic change and by what speakers produce (or do not) as their own, inherent language during their journey.

**Keywords:** plurilingualism, confrontations, decentralizations, new identifications, decompartmentalizations

Il est sans aucun doute toujours hasardeux d'annoncer de quoi on va parler avant de l'avoir dit. Je dirais donc prudemment, au négatif, que je ne m'intéresserai pas à la discipline d'une langue, celle du (trop) célèbre FLE par exemple, mais à cette discipline qui, en impliquant des coalitions de langues dans sa justification, se définit actuellement comme didactique des langues. Et indissolublement des cultures.

En ce qui me concerne, je ne me consacrerai néanmoins qu'à la dimension linguistique, ne me sentant pas légitimé à traiter, si peu que ce soit de la seconde, mais convaincu aussi (j'oserais le dire, en espérant ne choquer personne) que les cultures sont d'abord dans les langues, en tant que modes de manifestation du sens en discours, dans telles conditions et pour tels sujets. On est donc confronté à un domaine qui a changé de significations, passant de la perception d'un espace communicatif replié sur une langue, à celui du mouvement de langues différentes, à la fois comme référence et comme évaluation, dans une dynamique de communication ouverte. Ce que je voudrais essayer d'éclairer (et là je prends le risque d'anticiper ce que je vais faire avant de l'avoir fait), de façon assurément partielle et sans prétendre l'élucider, ce sont quelques-uns des chemins qui expliquent ce déplacement, outre-fonctionnalité unilingue, si je puis dire, de la didactique des langues, et certaines des transversalités disciplinaires qu'implique le pouvoir heuristique du cadre didactique ainsi modifié.

Quelles que soient les interactions en jeu, quatre ordres d'analyse me semblent aujourd'hui constamment à l'oeuvre dans la didactique des langues : *la dynamique changeante des contacts de langues*, *le mouvement des identités dans les apprentissages*, *l'altération de fondation* et *le décroisement des enseignements portés par des valeurs*. On se penchera successivement sur les logiques de ces quatre niveaux de recomposition et les transversalités qu'ils induisent.

## 1. Au centre : la dynamique changeante des contacts de langues

Le premier ordre d'analyse renvoie à l'incorporation de la pluralité : non pas une langue à part des autres, mais un répertoire de langues qui établit le procès de contact et de mélange, comme central et pertinent. Il y avait, sous-jacent à la revendication, sans doute nécessaire à un moment donné, d'une didactique du FLE, comme domaine de recherche et d'action autonome, un remarquable paradoxe. C'est que, sous couvert d'une critique d'une représentation normative et universaliste de la langue française et de son enseignement, on a développé et exporté insidieusement une variété universalisée de cette langue, en l'occurrence le français pour étrangers, présenté somme toute de façon fort classique comme une réalité largement unitaire, alors qu'au même moment on reconnaissait que, dans le réel de l'apprentissage, cette langue que l'on visait n'apparaissait qu'en train de se faire et de se défaire constamment.

C'est ce paradoxe que me paraît dépasser en profondeur, aujourd'hui, l'approche de la dynamique linguistique et de sa transmission d'un point de vue pluricentrique et linéaire. Avec ce point de vue, ce n'est plus la langue, quelle que soit sa version (maternelle, seconde ou étrangère) qui donne le principe et la fin de l'apprentissage, mais la plurilinguïté, autrement dit une agrégation et des emboîtements de langues, de toutes natures (systémiques, réguliers ou ponctuels) aux contours indéfinis et constamment changeants, analysables et enseignables en composantes à la fois indépendantes, complémentaires et contextualisées.

Du même coup, sur ce plan, l'objectif didactique n'est plus d'amener les apprenants à s'agréger à une compétence et une collectivité de communication intégrales et préconditionnées, mais à virevolter, en quelque sorte, entre la diversité de leurs langues et communautés d'appartenance. À l'encontre de la stabilité de la compétence de communication induite par la délimitation d'une didactique du FLE, la didactique des langues à ce stade se caractérise ainsi, non pas par l'éparpillement des connaissances auxquelles la multiplicité expose, comme beaucoup le craignent et le regrettent, mais par la fluidité et les rassemblements ponctuels de variétés de langues distinctes, dans des fonctions différentes, au service d'une volonté et / ou d'une nécessité de communication avec les autres. Un schéma de communication qui, il faut le souligner, cesse d'être transparent, en raison même de la mise en avant des potentialités de variations de son cadre linguistique.

S'il fallait à cet égard indiquer des solidarités de recherches, il est clair qu'elles réuniraient autour de la didactique, dans un même ensemble affinitaire, les démarches sociolinguistiques et interactionnelles, qui distinguent plusieurs dimensions dans les langues (à savoir au moins trois : le matériau, le système et les normes), conçues chacune comme un champ à la fois de variations potentiellement autonomes et de repérages d'opérations de représentation / construction / régulation, orientées par

l'entretien - modification de liens communautaires. D'où, rappelons-le au passage, l'importance dans toute programmation curriculaire, aux côtés des composantes communicative et culturelle, pour faire bref, de la composante réflexive, sur les faits de langues, de discours et d'identification notamment, susceptible d'enrichir les systèmes d'hypothèses et la culture langagière des apprenants, tout en renforçant leur degré d'autonomie dans le procès d'apprentissage lui-même. Ce qu'engage au fond, on le voit, cette direction plurilinguale, c'est l'intégration dans le propos didactique d'une contribution à la construction de nouvelles socialités, puisque c'est bien cela qui est en cause dans l'affirmation de la perméabilité des apparentements de langues dans les activités de communication et d'apprentissage. Socialement localisée(s) et progressivement conquise(s) dans cette situation par les interlocuteurs, la ou les langues de l'échange et les conduites discursives qui les impliquent dans la communication, dépendent en grande partie aussi des représentations de la distribution (symétrique ou asymétrique, complémentaire ou inégale) des statuts et des rôles des interlocuteurs, et de l'imaginaire des places que l'usage des langues affecte à chacun dans l'interaction. De là, une décision forte de la didactique des langues, et qui la distingue des attermoissements de la linguistique sur ce plan : la résolution d'inclure la pertinence des représentations, et donc le régime symbolique du langage, dans la réélaboration de l'économie linguistique.

## 2. De l'identité aux identifications

Cette résolution introduit le deuxième ordre d'analyse qui nourrit actuellement les hypothèses processuelles de la didactique des langues. C'est celui qui s'attaque au bien-fondé de la fonction communicative elle-même. L'apprentissage des langues suppose un sujet capable de fédérer en soi leur hétérogénéité et qui s'éprouve ou se construit comme le produit d'une médiation active entre les registres de variations de ses différentes langues. Le réel communicatif devient plein d'irréel identitaire, sans pour autant qu'il s'agisse d'un mirage, loin de là.

Car, plus que dans la communication, je dirais que c'est au regard du besoin d'identification que la didactique des langues construit maintenant en profondeur ses cohérences, au sens où il lui revient prioritairement d'accompagner et d'argumenter le besoin de chacun de se découvrir momentanément reliait aux autres à travers les langues.

Comme veut le souligner la substitution de la notion d'identification, qui plus est, définie comme momentanée, à celle d'identité, le processus identitaire est absolument transitoire, ne reposant sur aucune essence, ni permanence, ni authenticité, ce qui fait, relevons-le au passage, de la figure du natif qui plane sur le cours de langues, indivise, sans crise et toujours semblable à elle-même, un mythe pédagogico-national (comme

l'est en miroir celui du bon sauvage), qui, à force d'être présenté comme une évidence vécue, loin d'indiquer à l'apprenant le chemin d'une plénitude communicative, comme il prétend le faire, affirme sa fragilité, comme un impossible à suturer, face à la totalité achevée du locuteur de toujours qu'il lui tend.

La difficulté est de prendre la mesure de cette contingence linguistique de l'identification. L'identité n'a rien d'une substance. Elle n'existe qu'en tant que relation de langues dans le sujet, mais dans un sujet qui adhère (illusoirement) à cette relation comme à une substance : la sienne. En sorte que toute identification se fait au risque de l'implosion que peut provoquer la perception du vide qu'elle côtoie et autour duquel il faut instaurer sa différence. Et l'on comprend peut-être mieux alors, pourquoi le cours de langues étrangères peut bouleverser en profondeur le sentiment identitaire du sujet, en le projetant comme pur processus, dépourvu de toute authenticité, dans un apprentissage dont il veut devenir le sujet, sans l'être.

L'identité doit dans cette perspective être investie pour ce qu'elle est en n'étant pas : une trajectoire ouverte d'identifications, correspondant à une logique d'auto(dé)formation, mue par le souci de se reconnaître strictement semblable à soi (une tâche impossible, et pour cela donc toujours à reprendre), en se rapportant à une racine essentielle et unique, à travers un récit de soi et de son intimité, susceptible d'harmoniser, ou d'occulter, les fissions de soi, au profit du rétablissement de l'unité perdue. D'où cette nouvelle démarche de recueil et d'étude de biographies langagières et de récits d'apprentissage de langues, comme manière d'accéder à la compréhension des conditionnements et des modes de réalisation de la catharsis plurilingue dans l'intériorité des sujets.

L'identification est ainsi censée marquer ce qui est unique par le biais de ce qui est commun et partagé. Mais par là-même, elle doit faire face à un double écueil : celui d'apparaître comme trop collective pour qualifier la personne, et trop singulière pour apparaître partagée. Aux deux pôles de l'excès, les deux postures de fusion extrême, dans l'exclusivisme généralisant d'une langue globale ou dans la connivence particularisante d'une langue communautaire, illustrent terriblement les menaces de dissolution ou d'enfermement de soi, et dans les deux cas, d'asservissement, liées à l'une et l'autre.

En fait, les limites de la didactique sont tout à la fois étendues et redessinées par l'inscription de l'identification en pivot de sa réflexion, puisqu'elle récuse d'emblée toute fixation d'une limite préétablie. À orienter et à suivre les tracés à connexions multiples des identifications linguistiques, c'est le propos didactique lui-même qui se retrouve virtuellement connecté, et suivant maintes modalités, à toutes les disciplines (sociologie, anthropologie, psychologie notamment) qui posent la recherche(s) d'identité(s) en principe explicatif des conduites humaines. Un principe déterminé par des

contraintes d'ébranlement, qui relativisent en quelque sorte la relativité des mouvements d'identification, au premier plan desquelles, les figures d'autrui.

### 3. L'irréductibilité conflictuelle du tiers inclus

On en vient ainsi au troisième ordre d'analyse, qui repousse les limites de la didactique des langues. Il pose que, si l'identification de soi aux frontières des langues trace les contours d'un espace analytique propre pour la didactique, il s'agit d'un espace structuré par le rapport à autrui, un rapport qui empêche des lectures par trop stabilisées ou communicatives précisément, parce qu'il s'agit aussi d'un rapport de forces qui, quel que soit son contenu et son support linguistique, peut toujours être reçu comme plus ou moins violent.

Le moi ne signifie que relié à autrui, ce tiers toujours inclus, présent ou absent, sous le regard fictif duquel le sujet dit à son tour ce qu'il ressent ou fait. C'est cette tension entre pareil et différent, dans ses multiples détournements, puisque le tiers est lui-même sans essence, qui fait l'extrême complexité du processus : mon identification instaurée pour moi-même et pour les autres, la leur projetée par moi et par eux-mêmes, en référence à une recherche de reconnaissance et de respect pour une identité (in) tentée de soi qui est rarement celle que les autres lui attribuent.

De fait, dans l'appréhension du lien de l'autre à soi, il y a toujours ce qui résiste et fait violence à l'interprétation attendue par l'un ou l'autre, de ce lien. C'est particulièrement vrai dans le cas de la relation plurilingue, dans la mesure où par culture (et non par nature) son sens est avant tout le plus souvent encore celui d'un rapport de forces, pas nécessairement explicites, parce qu'elle aspire dans un même projet des locuteurs assurés de leurs langues, une minorité en fait, et d'autres, la grande majorité, dépourvus des leurs, ou obligés de consentir à les cloîtrer, et eux-mêmes avec elles, au mieux dans les limites quantitatives et qualitatives de leurs interactions communautaires.

Si l'on veut bien se souvenir, en dépit même des bienfaits que l'on attend d'identités plurilingues bien partagées (mais tout le problème est précisément là, dans les obstacles opposés à ce « bien ») que, comme l'écrit Todorov, « *D'habitude, c'est le vaincu qui apprend la langue de son vainqueur* » (1982, p. 275), force est d'admettre que l'identification plurilingue, c'est du difficile à dire et à vivre pour beaucoup et qu'elle peut être conçue comme s'enlevant toujours *peu* ou *prou* sur une dose insoupçonnée de frustrations et de souffrances, et cela y compris dans le cas de grandes figures de créateurs et d'intellectuels, telle que Todorov précisément : « *J'avais beau être français et bulgare à la fois / .../ Ma double appartenance ne produisait qu'un résultat : à mes yeux, elle frappait d'inauthenticité même chacun de mes deux discours* » (1996, 17).

L'intégration en didactique des langues de cette irréductibilité du tiers, et des conflits qu'instruit l'altérité linguistique dans la constitution de soi, engage à ses côtés plusieurs transversalités disciplinaires : les théories de l'énonciation et l'altérité déformable de la subjectivité de langage, la rhétorique, pour comprendre comment agit sur l'autre et sur soi, en discours, le rapport de forces plurilingue, mais aussi la psychanalyse et sa reprise / déprise de l'Autre comme cause signifiante de soi, et la philosophie bien sûr.

Car si les identités plurilingues se perçoivent et se commentent comme l'exercice d'un pouvoir, c'est que l'entente plurilingue n'est par définition pas acquise d'emblée, mais à conquérir sur une mésestimation de fondation, celle même qui en nous présentant toujours le « prochain » comme un « *objet de tentation possible* », si l'on en croit Freud (1929 : 65), nous incline à ne pas vouloir entendre d'autres langues que la nôtre ni s'entendre en elles.

De là, en interaction avec la philosophie, l'exigence éthique de ce qu'on pourrait appeler un devoir d'entente plurilingue, orienté par l'activation éducative de deux valeurs cardinales : le respect envers chaque langue et la confiance de chacun dans l'affirmation de la dignité de ses propres structures expressives. Il s'agit d'un devoir de coopération civique et éducative. Et si cette coopération se présente comme un devoir, il faut encore le souligner, c'est que l'entente de la diversité plurilingue et de ses répartitions identitaires, n'est pas acquise d'emblée, contrairement à l'interprétation consensuelle qui l'affecte souvent.

#### **4. Des enseignements décloisonnés, portés par des valeurs**

Le quatrième ordre d'analyse, enfin, est stratégique : en s'appuyant sur les orientations paramétriques des trois premiers, il envisage les conditions et ressources de développement d'une économie d'enseignement plurilingue, toute la difficulté étant qu'elle ne reproduise pas, même involontairement, ce qui n'a rien d'évident, le cadre d'une démarche d'enseignement monolingue. Sans m'étendre sur l'ingénierie d'une telle réorientation plurilingue des curricula de langues, qui fonde toute l'ambition et le propos du *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001), je dirais seulement que les formes d'intervention impliquées par l'articulation des trois niveaux d'analyse précédents, doivent fondamentalement veiller à conjointre éducation linguistique et valeurs du plurilinguisme.

Par là, il ne faut pas seulement entendre, bien qu'elles ne soient naturellement pas à négliger, ses valeurs fonctionnelles, en l'occurrence socio-professionnelles (insertion sur le marché de l'emploi national et international, accroissement du potentiel créatif, capitalisation et autonomisation des compétences, progression institutionnelle), mais aussi, et surtout peut-être, les valeurs d'identifications, associées à l'appropriation des

langues, et qui peuvent motiver et nourrir la construction d'un soi éthique conscient que chaque langue est digne d'enseignement, capable de retour critique sur les préjugés et leurs effets discriminants, agent d'une culture de solidarité et de paix, ouvert à l'altérité, sans pourtant ignorer ses effets d'opacité et ses modes conflictuels de régulation.

En contraste avec la projection de l'apprenant dans le totalisme idéalisé du natif qui n'est pas lui et qui l'exclut par avance de son monde, puisque l'apprenant y arrivera toujours après lui, le croisement du fonctionnel et de l'identitaire repose sur le décloisonnement des enseignements de langues.

Techniquement, un tel décloisonnement peut se traduire, dans la réalité institutionnelle, en référence à la malléabilité des composantes et à la variété de l'expérience plurilingue de chacun (dont on doit encourager l'auto-reconnaissance, ne serait-ce que pour contrecarrer la tendance commune à dénier des aptitudes et des acquisitions plurilingues que l'on a pourtant), par une dissociation des objectifs d'apprentissages (fonctionnalités, valeurs, contextualisation, transversalités) elle-même alliée à la détermination d'objectifs partiels et pas forcément destinés à être achevés (par exemple cogérer une situation unique, de diverses manières, langagières ou non, ou, inversement, un maximum de situations par le réinvestissement d'un terme unique).

C'est au sein de la dialectique de ces quatre ordres d'analyse qu'il faut comprendre l'inflexion transdisciplinaire actuelle de la didactique : de l'exclusivisme programmé de la didactique du FLE ou de toute autre langue étrangère, aux entrelacements contingents de la didactique des langues qui, en générant leurs propres régularités, décentrent à la fois ses limites disciplinaires et nos propres limites linguistico-identitaires.

On retiendra alors pour terminer que les combinaisons de ces échelles d'analyse balisent la vocation actuelle propre de la didactique des langues, que je me hasarderai à synthétiser comme étant la suivante : rendre compte de la transformation réciproque des langues et des sujets dans le processus d'apprentissage et contribuer ainsi à enrichir les connaissances que nous avons des modalités aussi bien de la transmission des langues que de la constitution du soi à travers les interactions de cette transmission.

Par-delà la variété des configurations théoriques, des notions et des causalités privilégiées, la didactique des langues, ses convictions et ses troubles, paraissent en effet pouvoir se ramener aujourd'hui, à un certain niveau d'abstraction, à la conception d'un grand processus : celui des recompositions et des indéterminations identitaires que matérialise la charge critique des corrélations de langues à l'échelle des sujets et des sociétés, en rapport avec trois ensembles d'hypothèses (géo-politiques, socio-langagières et éthico-éducatives), hypothèses qui ne concernent pas (ou plus) une seule langue, car c'est la structuration de communautés de langues et d'identités qui est en jeu. Bien entendu, les objets demeurent les différentes variétés de langues et de cultures, appréhendées dans leur dimension communicative.



Mais la focalisation sur les alliances de langues et l'intrusion de la subjectivité dans ces phénomènes forment un noeud différent, qui décale le sens, les modèles de recherche et d'action, et les exigences méthodologiques et curriculaires de la didactique, ne serait-ce que par la reconnaissance de l'extension de langues mélangées, ainsi que de sujets et de dispositifs d'apprentissage mélangés de langues, qui brouillent les représentations linéaires de leurs régimes de fonctionnalités et d'appropriation.

C'est dans ce noeud et l'ampleur des problèmes qu'il pose (de la constitution d'un soi éthique, qui incorpore la représentation des écartèlements, voire des fissions, qui le rendent plausible, à l'établissement d'économies curriculaires qui désencastrent l'enseignement des langues en affirmant, par différentes manières, une démarche plurilingue et transdisciplinaire) que je situe aujourd'hui, pour ce qui me concerne, l'originalité et la vocation disciplinaire propre de la didactique des langues.

L'originalité, la vocation, et les défis, faut-il ajouter, dont celui, crucial, par lequel elle s'oblige à ne pas séparer le partage de connaissances linguistiques et culturelles de la reconnaissance de l'égalité de valeur des plis expressifs, créatifs et identitaires, qu'elles concentrent, et en référence auquel elle s'engage donc aussi à affronter les résistances que ce décentrement suscite dans les représentations et sur un marché, en définitive encore si peu enclins à se retrouver à l'horizon et sous le signe d'autrui.

## Bibliographie

- Beacco, J.-C. Byram, M. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. et al. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Bühler, K. 1965. *Sprachtheorie*. Stuttgart : Gustav Fischer Verlag. [1er ed. 1934]
- Calvet, J. L. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Chiss, J.-L. (dir.) 2001. « Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil », *Etudes de linguistique appliquée*, 121. Paris : Didier Erudition, janvier-mars.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Dahlet, P. 2008. « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers ». In : *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve Editions.
- Dahlet, P. 2011. Science du langage et didactique des langues. In : *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo: Humanitas / FAPESP.
- Freud, S. 1992. *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF. [1er ed. 1929]
- Lacan, J. 1966. *Écrits*. Paris : Seuil.
- Martinez, P., Moore, D., Spaeth, V. (coord.) 2008. *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction*. Paris : Riveneuve.
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : ENS Fontenay-Saint-Cloud-CREDIF.
- Stratilaki, S., Fouillet R (dir.). 2013. *Education aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges*

*Jean-Claude Beacco.* Paris : Riveneuve Editions.

Todorov, T. 1982. *La conquête de l'Amérique : la question de l'autre.* Paris : Seuil.

Todorov, T. 1996. *L'homme dépaycé.* Paris : Seuil.

Vasseur, M.-T. 2005. *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction.* Paris : CREDIF-Didier.