

**LINGUISTIQUE DU FRANÇAIS ET DIMENSIONS
MÉTALINGUISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN TANT QUE LANGUE ÉTRANGÈRE (1975 - 2000 ENV.) :
NŒUDS DE SAVOIRS**

Jean-Claude BEACCO

DILTEC, Université Paris III-Sorbonne nouvelle

On se propose d'examiner à nouveau les relations entre la didactique du français enseigné comme langue étrangère ou seconde et les savoirs linguistiques produits à l'extérieur de ce champ. Nous souhaitons élargir le champ d'observation de ces relations, traditionnellement envisagées en termes d'influences de la linguistique sur la didactique en faisant entrer dans le jeu des savoirs autres que ceux dits savants et que ceux dits transposés ou appliqués, dans une optique socio-discursive et non strictement épistémologique. Nous nous limiterons ici à l'identification des axes de circulation principaux et à la caractérisation globale de ces flux. Ce faisant nous sommes conscients de sortir du champ habituel de *HEL*, mais l'historicité ne sera pas absente, puisqu'elle est appréhendée moins en termes d'événements (intellectuels) qu'en termes de longue durée braudélienne.

1. L'ÉMERGENCE DU CHAMP DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET DES LANGUES
(DFL)

Le champ dit de la didactique du « français langue étrangère » (DFLE) ou plus récemment de la « didactique du français et des langues », (DFL) ou encore « des langues et des cultures » ne repose pas sur une assise de nature foncièrement épistémologique, dans la mesure où il sollicite des savoirs produits dans de nombreux autres champs disciplinaires pour fonder ses formes d'intervention (construction de curriculums, de référentiels, de programmes, de méthodologies d'enseignement...). Il est à considérer comme un lieu de rencontres et de croisements en perpétuelle réorganisation où, de plus, on construit des configurations multiples des savoirs convoqués en fonction des objets didactiques examinés (acquisition des langues, description des répertoires plurilingues, analyse des interactions en classe...). Sa cohérence est suspendue à la convergence de ces interventions dans l'enseignement/apprentissage des langues, sous toutes ses formes, et des politiques linguistiques éducatives qui les organisent. Dans ces conditions, ce champ disciplinaire est fortement tributaire de ses contextes d'intervention et des formes institutionnelles qu'il reçoit. Longtemps appréhendé comme *linguistique appliquée*, dans le sillage de l'*applied linguistics* de nos homologues anglophones, ce champ s'est constitué historiquement hors des instances universitaires pour répondre aux besoins suscités par l'emploi international du français et gérer ses enseignements/apprentissages comme langue étrangère ou seconde (dans les contextes post-coloniaux ou les espaces créolophones). Il s'est construit en effet comme disciplinarisation de pratiques professionnelles (Schneuwly et al. 2010). Son évolution terminologique essentielle (caractérisée par l'emploi de *didactique*) tient au fait qu'on y a abandonné la référence privilégiée aux sciences du langage comme socle fondateur du domaine, même si du point de vue administratif (celui de l'organisation des disciplines universitaires au

niveau national), elle en fait partie¹ et même si les références aux acquis des sciences du langage demeurent présentes. La différence vient de ce que celles-ci ne sont plus uniques, car la psychologie sociale, la psycholinguistique, l'anthropologie ou la sociologie y sont sollicitées, dans la mesure où le guidage des apprentissages langagiers ne se limite pas à l'emploi d'une « bonne » description de l'objet d'apprentissage. Ce statut de la DFLE/DFL est spécifique, comparé à d'autres formes prises par ces problématiques concernant d'autres langues dans d'autres espaces géopolitiques, comme en attestent les dénominations *educational linguistics* pour l'anglais, *glottodidattica* pour l'italien... L'émergence de la DFLE se concrétisera par son entrée à l'université : dans les années 80 sont généralisées des filières FLE (mises en place à partir de la 3^e année d'université et donnant lieu à délivrance de diplômes spécifiques), qui conduiront à terme à la disparition des institutions FLE fondatrices du champ, comme le Crédif (ENS Fontenay-Saint-Cloud) ou le BELC (INRP-CIEP).

La mise en place de ces formations universitaires (et des équipes de recherche correspondantes) aura comme conséquence une rupture plus nette du *continuum* antérieur entre les recherches consacrées aux langues et leur enseignement. En fait, la constitution des sciences du langage en tant que discipline dans l'institution universitaire française, dans les années 1970, a été le premier moteur de cette réorganisation qui a provoqué, par contre-coup, l'émergence des problématiques d'enseignement comme champ spécifique (sinon autonome). Les recherches sur le langage et les langues n'ont aucunement à se positionner par rapport à l'enseignement et elles ne sont pas fondamentalement élaborées en vue d'implications ou d'applications didactiques. La disciplinarisation tardive des sciences du langage a ainsi produit celle de la didactique des langues (« maternelle »/de scolarisation, étrangère/seconde).

Les recherches en linguistique française ont alors suivi leur propre cours mais se sont éloignées de la DFLE. L'examen de ces relations a déjà été conduit à plusieurs reprises dans la période récente (Beacco 1985, Beacco, Perdue et Vivès 1994, Coste 1980 et 1985, Lehmann 1985) et il ne nous semble pas nécessaire d'y revenir. Globalement, les sciences du langage ont continué à influencer la DFLE, mais de l'extérieur désormais, sous forme d'« application » ou d'« importations » de théories (par ex., la pragmatique) ou de concepts (par ex., les actes de langage), soit d'influences unidirectionnelles, sans que les questions didactiques ne suscitent l'ouverture de chantiers spécifiques en linguistique française : ainsi, les recherches en acquisition des langues ont largement produit leur terminologie descriptive de manière autonome. Cette partition a créé de la distance entre les travaux issus des sciences du langage et la DFL, parce que le statut de ces deux ensembles disciplinaires a été socialement perçu comme d'inégale légitimité même si, depuis, un certain rééquilibrage s'est produit entre les sciences du langage et la didactique de français langue étrangère, au profit de celle-ci, davantage par recul du crédit social accordé à la linguistique que par accroissement du capital de reconnaissance de la didactique.

2. LES CIRCULATIONS DE SAVOIRS EN DFL

La DFL constitue une communauté scientifique et, de ce fait, une communauté discursive (au sens de D. Hymes) qui est aussi à considérer comme une communauté de pratiques, contribuant par les interactions sociales entre ses membres au développement du savoir de ceux-ci. Cette institution a une assise matérielle qui définit

¹ Les universitaires spécialistes de didactique du français langue étrangère relèvent de la section *Sciences du langage, linguistique et phonétique générales* du Conseil national des Universités (CNU).

des événements de communication (intervention dans les congrès, colloques, articles dans les revues, compte rendu de recherches ...) et ces modalités d'organisation régulent les formes discursives appropriées. En tant que communauté scientifique, elle produit des discours destinés à la circulation intérieure, entre pairs/évaluateurs, et des flux discursifs destinés à l'extérieur. Ces discours se construisent eux-mêmes sur des intertextualités multiples à partir des discours d'autres communautés scientifiques. Ils ne circulent d'ailleurs pas nécessairement dans toute la communauté, mais le plus souvent par secteurs ou sous-domaines, ne confluent dans un discours situé au niveau supérieur d'un cadre théorique englobant que quand se pose la question du statut épistémologique de la DFL (Chiss 2010).

La représentation des connaissances est très variable au sein de ces discours. Ces variations s'expliquent par des positionnements énonciatifs diversifiés des scripteurs, même s'ils sont régulés mais surtout par des protocoles distincts de représentation appropriée des connaissances. Ceux-ci sont largement tributaires des données traitées, telles que des productions orales ou écrites d'apprenants, spontanées ou non, des interactions en classe (enregistrées en audio et/ou en vidéo), des entretiens auprès des enseignants, des enquêtes auprès de responsables d'établissements scolaires... Les discours destinés à l'extérieur de la communauté sont normalement des discours de transmission, pertinents dans le cadre des formations universitaires, par exemple, qui visent la formation d'enseignants de langues et celle de chercheurs en didactique, ce qui assure le renouvellement de la communauté. Les discours correspondant à la formation initiale ou continue de formateurs en langue peuvent comporter des dimensions relevant de différentes modalités du dire de faire : de la prescription à l'invitation, fondées soit sur l'expérience, soit sur le dispositif théorique convoqué.

Les spécialistes sont aussi sollicités pour les questions linguistiques à portée sociétale (intégration linguistique des migrants, grammatisation des langues régionales, échecs scolaires imputables à une maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation) et produisent rapports, études, enquêtes, livres blancs... qui adoptent des formes discursives attendues. Ceux qui sont produits au sein de la DFL n'ont pas d'audience particulièrement notable dans les médias de masse. Les didacticiens ne se limitent pas aux manuels de langue, mais tous ces discours confluent dans celui des manuels de langue ainsi que dans celui des enseignants, constitutif des interactions avec les apprenants. Comme la DFL sollicite les sciences du langage directement (en remontant aux sources primaires) ou à travers des ouvrages de divulgation comme les grammaires du français langue maternelle, on ne peut s'étonner que cette seconde transposition « modifie » ces connaissances, qui ont transité par la DFL quand elles arrivent au contact de leurs utilisateurs finaux, les apprenants. De plus, celles-ci peuvent entrer dans les cours de langues à travers des grammaires de référence ou des grammaires pédagogiques (directement articulées sur du matériel d'enseignement) publiées sur place par des auteurs locuteurs natifs de la langue du contexte et qui sont susceptibles à leur tour d'intervenir sur ces discours premiers ou seconds.

La DFL tisse ainsi un réseau multiforme d'intertextualités avec les discours savants ou divulgués des sciences du langage ainsi qu'avec les discours pédagogiques stabilisés (ceux des manuels et des grammaires) ou ceux élaborés *in situ* par les enseignants à partir des ressources métalinguistiques dont ils disposent. Ses relations avec les discours de la linguistique « moderne » auraient intérêt à être envisagées dans le cadre de ces circulations et des modifications de leurs parcours dans le temps et l'espace des cultures éducatives.

3. L'ARTICULATION DES SAVOIRS EN DFL

Ces différents genres de discours ne sont évidemment pas sans relations avec la nature des savoirs qu'ils représentent, matérialisent ou transposent. La DFL n'est pas seulement positionnée à l'intersection de différentes disciplines et à localiser au moyen de ses relations privilégiées avec la linguistique ; elle est aussi à appréhender comme un lieu de confluence de savoirs de statuts épistémologiques distincts, ce qui constitue son originalité scientifique, comme d'ailleurs celle de toutes les didactiques et, plus généralement, les disciplines praxéologiques.

On considère qu'y sont délibérément convoqués ou inévitablement présents en premier lieu, comme on l'a déjà noté, des savoirs savants (dits aussi académiques, universitaires, scientifiques) qui se définissent par leurs modalités de construction de la connaissance (concepts, protocoles, démarches...), laquelle est contrôlée épistémologiquement au sein des communautés scientifiques correspondantes. La DFL a recours aux produits de ces communautés scientifiques et elle en constitue une elle-même.

Ensuite circulent des savoirs diffusés/divulgués, qui sont issus des précédents au terme de différentes formes de transposition et qui sont mis en circulation par les institutions éducatives ou par l'ensemble des médias, spécialisées ou non, à destination des non-spécialistes ou des personnes se formant. Ils adoptent des formulations qui tendent à en gommer ou à réduire à dessein la complexité, ces simplifications pouvant alors être considérées comme dommageables ou même inacceptables. C'est le cas des travaux de linguistique dont des linguistes soulignent volontiers les dispersions et les distorsions subies, quand ils sont sollicités pour des activités d'enseignement des langues ou pour l'ingénierie des formations en langues (par exemple, Collinot A. et Petiot G. 1998 ou Calas F. et Rossi-Gensane N. 1998).

Il en va de même en DFL où des notions complexes reçoivent des interprétations sommaires ou lâches, hors des discours internes : ainsi « l'approche communicative » (des enseignements de langues) est souvent comprise par les étudiants comme enseignement de l'oral ; le « document authentique » (= l'emploi comme support d'enseignement d'un extrait de communication effective, qui n'a donc pas été envisagé comme point de départ pour des enseignements) est trop communément tenu pour un document « disant le vrai » ou présentant des échantillons de la « vraie » langue ; le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001) tend à être considéré comme un « programme européen » pour l'enseignement des langues ou un document servant à fabriquer des épreuves d'évaluation, alors qu'il s'agit d'un référentiel de programmes au service de l'éducation plurilingue et interculturelle. Il n'est pas aisé de saisir l'origine exacte de tels malentendus, mais ils naissent globalement dans les enseignements de didactique des langues. Ces savoirs peuvent finir par se banaliser et par entrer dans le stock individuel des connaissances du monde et ils prennent la forme d'opinions, de croyances ou de convictions puisque, pour les fonder, on ne peut souvent invoquer que leur caractère consensuel.

Nous avons déjà évoqué les activités d'expertise des spécialistes universitaires comme une des formes de production discursive et intellectuelle de la DFL, mais il convient aussi de prendre en compte d'autres savoirs d'expertise, non toujours légitimes au regard de la communauté scientifique DFL : les enseignants de langues sont des « sujets expérimentés » en ce qu'ils disposent de connaissances nées de leurs pratiques professionnelles et fondées essentiellement sur une capacité de diagnostic et d'analyse improvisée des situations. Ils sont en mesure d'agir avec efficacité grâce à des savoirs devenus routiniers, nés de réponses à élaborer en face de situations type. Ces savoir-agir sont spécifiques à certains contextes d'intervention.

« [L'expert] décèle dans son environnement tout événement atypique qui peut l'amener à prendre une décision de changement ou d'adoption. En ce sens, l'expert

est un professionnel qui réfléchit sans cesse, sur la base des images de cas intériorisées par l'expérience ». (Tochon 1993 p. 135)

L'enseignant de langue est un expert en DFL de ce type qui s'est en particulier construit des réponses *ad hoc* en ce qui concerne les activités grammaticales déductives et inductives, préparées/programmées ou improvisées en réaction à des questions ou à des difficultés des apprenants : description formelle ou d'utilisation dans la communication, exemples saillants dont la lisibilité a été éprouvée, schéma, graphiques ou autres représentations sémiotiques, voire termes métalinguistiques adaptés ou traduits de la langue maternelle/de scolarisation ou même catégories inexistantes dans les descriptions savantes de référence. Ces savoirs opérationnels sont combinés à ceux issus de la divulgation contrôlée des connaissances théoriques et à ceux qui se sont cristallisés sous forme de croyances grammaticales établies, comme les notions de règle et d'exception, de norme standard mais aussi d'attribut du sujet, de niveau de langue...

Enfin interviennent en DFL les savoirs ordinaires : ces connaissances sont constitutives des représentations sociales. Ce sont des « explications du monde » comme prêtes à l'emploi qui se présentent sous des formulations simples. Elles sont d'application large et ainsi facilement mobilisables. Leur légitimité leur vient de ce qu'elles sont très diffusées et tenues pour consensuelles par ceux qui les utilisent. Ces croyances assurent une certaine forme d'économie cognitive à la communication verbale, si elles sont partagées. Nous considérerons, avec B. Py (2004 p. 8) qu' :

« une représentation sociale est une micro-théorie prête à l'emploi. C'est une micro-théorie "économique" en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application [...] ; elles sont immédiatement disponibles, elles ne requièrent aucun travail autre que l'acte de leur mise en œuvre énonciative. Leur diffusion leur confère une apparente légitimité, elles se donnent pour des constats factuels avérés plus que pour des positions théoriques destinées à un débat argumenté. Ces micro théories ont pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours [...]. Elles font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale (et notamment à la communication) ».

Les discours ordinaires où elles sont présentes constituent souvent les données brutes qui sont interrogées dans les discours savants de DFL, qui n'est pas différente en cela d'autres sciences sociales. L'enseignement et l'acquisition, au moins scolaire, des langues passent par ces représentations, qui en constituent à la fois les préalables et les conditions. Ces convictions plus ou moins partagées concernant les langues et leur enseignement/acquisition sont particulièrement diffuses, parce que tout individu est locuteur et possède une expérience langagière et communicationnelle. Dans le cas des enseignants, ces savoirs ordinaires viennent s'articuler aux savoirs d'expertise constitués dans la pratique de l'enseignement mais aussi aux savoirs savants et à leurs formes divulguées. Un spécialiste de DFL est lui-même potentiellement porteur de toutes ces formes de connaissances : il peut être chercheur et enseignant de langue et il a acquis dans sa formation antérieure des savoirs savants, qui peuvent cohabiter avec des convictions issues de la culture éducative dans laquelle il est ancré ou fondées sur l'adhésion à des valeurs. En DFL, ces formes du savoir ne sont donc pas isolées et les procédures scientifiques cherchent (souvent avec peine) à identifier leurs influences et interventions non souhaitées.

Du point de vue grammatical, ces représentations concernent, par exemple, des jugements de valeur relatifs à la complexité (pour la description ou pour l'apprentissage) des langues, des phrases, des formes : ainsi le conditionnel du français ne serait pas à proposer dans les débuts des apprentissages parce que c'est un « mode » (= autre que l'indicatif). Au-delà, ce qui est toujours problématique est que les langues disposent d'un lexique métalinguistique qui sert aux locuteurs ordinaires à décrire leur langue et ses usages (comme *mot, parole, son, accent, discours*), auxquels la

linguistique s'est employée à donner un sens contrôlé et discret. Cette capacité des locuteurs à catégoriser leur langue de manière métalinguistique donne naissance à des terminologies courantes complexes, comme celle de noms des genres discursifs :

« Tous les noms de genres discursifs ne procèdent pas de cette activité de catégorisation ordinaire qui conduit à nommer les discours, puisque les genres discursifs sont aussi matière de la linguistique et de ses élaborations conceptuelles, en particulier dans le domaine de l'analyse du discours. Mais la notion de genre de discours, et bon nombre des dénominations hyponymiques qui la déclinent, semblent relever en premier lieu de cette activité analytique et classificatoire préalable à toute classification scientifique. De cette "science sauvage"² du langage, on voudra pour preuve que la notion de genre est élaborée et active dès l'aube de la réflexion linguistique et qu'elle a été intégrée dans les traditions savantes occidentales concernant les genres dits littéraires. » (Petit et Beacco 2004)

Les noms des genres (prière, discussion, dispute, anecdote, biographie, essai, éditorial...) constituent les catégories qui permettent aux locuteurs de nommer les formes de la communication qui ont cours dans leur communauté de communication. Mais ils appellent des analyses formelles pour décider si à ces dénominations éparses et non hiérarchisées correspondent des formes linguistiques identifiables et spécifiques. Des travaux de cette nature interrogent aussi le métalangage dans le langage parlé (Rey-Debove 1983) et les dénominations des actes de langage, qui ont été classifiées (verbes introduisant le discours rapporté : Martins-Baltar 1976a) ou décrites (Martins-Baltar 1976b) et qui sont essentielles aux référentiels de programmes, depuis les Niveaux seuils³. Comme on peut le constater, le recours, souvent facilitateur mais tout aussi souvent inévitable, à des terminologies ordinaires dans les activités métalinguistiques d'enseignement des langues étrangères constitue une forme de présence consistante et diffuse des savoirs ordinaires. Elle n'est pas nécessairement gênante mais elle attire l'attention sur la nécessité d'identifier le statut épistémologique des savoirs convoqués pour les articuler en connaissance de cause.

4. DYNAMIQUES DES SAVOIRS EN DFL

C'est sur ces bases qu'il semble possible de caractériser les dynamiques récentes – soit la période 1975-2000 environ – à l'œuvre en DFL relativement aux activités grammaticales, dans la mesure où elles permettent d'examiner celles-ci autrement que dans leurs relations aux seules sciences du langage.

4.1. Périodisation

La date de 1975 a été retenue parce qu'elle marque l'arrivée de l'approche communicative de l'enseignement des langues dans le domaine français, telle que la matérialise la publication de *Un Niveau seuil* (1976) et, bien que plus discrètement mais de manière anticipée, *L'Intonation expressive : exercices systématiques de perfectionnement* (1973) de M. Callamand. Cette perspective va structurer la réflexion en DFL pour les décennies à venir, en particulier par l'accent mis sur la centralité de catégorisations sémantiques pour l'enseignement (par opposition à des catégories morphologiques et syntaxiques), telles que les catégories dites *sémantico-grammaticales* (ultérieurement *notionnelles*) et les catégories des fonctions communicatives (dites ensuite *actes de parole*) proposées par D. A. Wilkins (1976), lesquelles sont employées pour désigner cette méthodologie (*approche notionnelle-fonctionnelle*). Or, au même moment apparaissent en DFLE des adaptations des approches syntaxiques distributionnelles, susceptibles de renouveler fortement les

² Reprise du titre d'un ouvrage collectif (1993) : *La science sauvage. Des savoirs populaires aux ethnosciences*, Col. Points Sciences, Seuil, Paris.

³ Pour le français : Coste D. *et al.* (1976), *Un Niveau seuil*, Paris, Didier-Crédif.

descriptions de référence, telles que *Les Constructions fondamentales du français* de P. Le Goffic et N. McBride (1975), qui est une classification distributionnelle des verbes du *Français fondamental*, et *Le Lexique des constructions verbales* de F. Debyser (1973) qui transpose en DFLE les travaux de M. Gross, qui seront publiés ensuite sous le titre *Méthodes en syntaxe* (1975). Cette nouvelle dynamique sera stoppée rapidement par le nouveau cours communicatif qui sera vite interprété dans les formations en DFLE, de manière abusive, comme promoteur de démarches de « grammaire implicite » et qui conduira à remettre en cause les activités métalinguistiques réflexives. Autour de 2000, la diffusion du *Cadre européen commun de référence* (2001)⁴ fait événement en DFL, par le projet auquel il répond de créer un socle conceptuel et terminologique partagé en Europe pour l'enseignement des langues étrangères. On en retiendra principalement, là encore de manière très restrictive, les « six niveaux », qui sont en fait des points de repère partagés pour caractériser l'appropriation des langues, sans trop relever le fait que le CECR décrit, comme élément des compétences communicatives langagières, des *compétences linguistiques* (CECR 5.2.1. p. 86), distingués de compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Ces compétences comportent comme prévisible, des descripteurs de la correction grammaticale (p. 90) comme compétence à organiser des phrases pour transmettre du sens. Celle-ci pourrait être développée de manière inductive ou par l'exposition à des paradigmes formels ; mais aussi « par clarification et, le cas échéant, (...) reformulation des hypothèses des apprenants » (CECR p. 116). Ce rôle des activités épi- et métalinguistiques avait déjà été souligné par les recherches en acquisition des langues (globalement peu sollicitées en DFLE) et il recevra une description informée et convaincante dans *La langue maternelle en classe de langue étrangère* de V. Castellotti (2001) qui se place dans la perspective de l'éducation plurilingue. Ce rôle accordé à la réflexivité sera nettement affirmé dans le *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2.4.1.5. p.31). On imagine que ces signes annoncent un retour en grâce (au niveau des discours la DFL) des activités grammaticales qui nous occupent ici, comme pourrait aussi en témoigner la parution (Beacco 2010) de *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*.

4.2. Lignes de force

En termes de relations, durant la période définie, entre les savoirs grammaticaux (voir 4.) impliqués en DFL, il semble possible de considérer que cette topologie présente les caractéristiques suivantes.

Les savoirs linguistiques savants sont demeurés prééminents, du fait du compagnonnage historique entre description grammaticale du français et enseignement. Mais les importations en DFL semblent porter essentiellement sur des théories ou des concepts (pragmatique, énonciation) plutôt que des descriptions de la langue. Dans le domaine des apports de théories les transferts ne sont pas massifs : par exemple, l'adoption de l'analyse du discours en DFL, comme ressource descriptive, tarde à se manifester. Même adaptée à la DFL, c'est-à-dire surtout centrée sur la description linguistique de textes en tant qu'actualisations diverses mais apparentées d'un genre discursif, l'analyse du discours a un rôle évident à jouer dans la spécification des objectifs d'enseignement au niveau des curriculums et des séquences méthodologiques, cela d'autant plus qu'elle a pu prendre parfois des allures acceptables de grammaire de textes ayant pour objet la macro-syntaxe du discours (articulateurs, anaphores...). Cette discipline linguistique n'a exercé qu'une influence limitée sur cette dernière en DFL même si elle est enseignée dans bien des formations universitaires de DFLE. Cela est sans doute imputable au fait que l'analyse du discours ne se présente pas comme une démarche d'analyse stabilisée et standardisée comme l'analyse scolaire dite « logique »

⁴ Une version provisoire en a largement circulé dès 1996.

de la phrase, alors que son utilité pour des analyses ethnolinguistiques comparatives mettant en relation deux communautés communicatives est indéniable.

De même, les perspectives énonciatives sont plus invoquées qu'employées en DFLE : la notion ordinaire de règle de grammaire résiste et fait écran à la notion de construction d'une représentation du monde par le locuteur, puisqu'en fonction de la situation de communication et du genre de discours, l'énonciateur dispose d'une latitude de choix des moyens verbaux qui lui permet de mettre scène discursivement les référents, en fonction de ses intentions. Ce jeu qu'autorisent les langues, rendu possible par les choix lexicaux et les options morphosyntaxiques (détermination, quantification, temps et aspects, modalité appréciative...) est peu compatible avec la notion de contrainte, qui n'a de pertinence que pour la morphologie et certains aspects de la syntaxe mais qui permet de caractériser les « fautes ».

Sont aussi demeurées de faible rentabilité en DFLE, outre les descriptions distributionnelles du français déjà évoquées, les analyses du français parlé qui n'étaient pas passées inaperçues en didactique à leur arrivée dans les années 75, avec les travaux de C. Blanche-Benveniste et du GARS⁵, diffusées en particulier par les *Recherches sur le français parlé*⁶. La faible réception de ces nouvelles descriptions est plutôt surprenante quand on connaît le désir assez répandu de bien des enseignants de mettre les apprenants au contact du « français vivant ». On peut attribuer cette faible implication à la confusion entre oralité, niveaux de langues et lexique ordinaire (voire « argot », autre mythe ordinaire) et surtout à l'oralité très partielle des supports d'enseignement constitués de « dialogues ».

À l'exception notable des phénomènes anaphoriques qui ont relativement bien pris en terrain DFLE, les avancées descriptives de la linguistique du français sont demeurées sous-utilisées durant cette période, surtout parce que, dans le contexte institutionnel actuel, linguistes et didacticiens du FLE ne partagent pas les mêmes objets de recherche, la linguistique savante se ne sentant pas investie de la responsabilité de rendre compte de l'analyse des résistances que le français présente aux apprentissages.

Le second phénomène à relever sur cette durée est la permanence des descriptions vulgarisées du français et leur fonction de source principale (voire unique) des activités métalinguistiques. Cette inertie de la description standard n'est pas nouvelle et elle a été soulignée à bien des reprises pour les grammaires scolaires du français, dans la longue durée du XIX^e et du XX^e siècle. Il n'est donc pas surprenant qu'il en aille de même en DFLE, où les descriptions de référence à l'usage de non francophones ne sont pas très distantes de celles conçues pour des apprenants ayant le français comme langue première ou comme langue de scolarisation. Cette forme d'imperméabilité, qui a été illustrée ci-dessus, tient à de multiples causes, entre autres au fait que les enseignants semblent peu consulter les grammaires, dans la mesure où ils se les sont appropriées dans l'exercice quotidien de l'enseignement. Ils semblent en avoir stocké les éléments les plus opérationnels, qui sont de l'ordre de l'organisation abstraite décontextualisée et non du fonctionnement en contexte, priorité étant donnée à la morphologie sur les valeurs de sens, priorité d'autant plus sensible si l'on y adjoint les préoccupations omniprésentes sur la gestion du système graphique. Quelques sondages non représentatifs réalisés auprès des enseignants étrangers de français laissent entrevoir que leur grammaire de consultation courante est celle qu'utilisent leurs propres élèves, ce qui peut aussi s'expliquer de manière fonctionnelle. Quant aux francophones natifs qui enseignent en France ou à l'étranger, leur confinement dans la *doxa* grammaticale moyenne peut tenir à leur formation initiale : nombre d'entre eux

⁵ Groupe aixois de recherche en syntaxe.

⁶ *Recherches sur le français parlé* 1 (1977), 2 (1979), 3 (1981)... , Publications de l'université de Provence.

proviennent des filières de langues (c'est-à-dire autres que de « lettres ») et ils n'ont donc pas été en contact avec le discours grammatical durant le second cycle du secondaire et les deux ou trois premières années d'université. Le « rattrapage » n'est pas fréquemment réalisé dans les filières de formation en didactique du français où une place notable est normalement accordée aux questions de méthodologie d'enseignement plutôt qu'aux contenus à enseigner. Des trajectoires de ce type peuvent générer une forme d'insécurité métalinguistique qui trouve à se satisfaire à moindres frais dans la grammaire scolaire traditionnelle, la seule avec laquelle ils ont été en contact de manière prolongée et à partir de laquelle se sont construites leurs représentations métalinguistiques.

Enfin, autre tendance de fond, la didactique centrale n'accueille sans doute pas suffisamment, malgré des recherches-action, les savoirs enseignants et, en particulier, les descriptions des langues issues de l'expertise professionnelle. Ces dernières ne sont pas en odeur de sainteté, car elles peuvent effectivement trop dépendre de la grammaire traditionnelle et ne présenter ainsi que peu de valeur ajoutée. Cependant il semble établi, par exemple, que les enseignants, même s'ils laissent peu d'espace aux apprenants dans un discours grammatical préconstruit, ont recours à des descriptions ou à des activités contrastives. Celles-ci sont destinées à faire prendre conscience aux apprenants de la nature de certains traits de la langue cible, dont l'expérience leur apprend qu'ils constituent des difficultés récurrentes d'apprentissage. Ces activités mettent explicitement en regard des caractéristiques de la langue cible et de la langue première des apprenants, en valorisant la notion de faute caractéristique. Ainsi G. -D. De Salins dans sa *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* (1996) propose des indications pour les activités grammaticales en classe, en identifiant des erreurs significatives qui méritent une approche descriptive particulière. Par exemple, à propos des pronoms de troisième personne « compléments » du verbe⁷, elle note que « ce type de pronominalisation [...] n'est pas un système très facile à mettre en place et on trouvera tout le long de l'apprentissage des erreurs du type :

- * Mes parents sont partis, je **leur** pense tout le temps.
- * Elle n'est pas contente parce que je **lui** moque
- * Il croit que je **lui** ris »⁸

Il n'est pas donné d'indications sur les langues d'origine des apprenants ayant produit ces énoncés. Mais ces remarques donnent une illustration de cette expérience contrastive, qui peut conduire à élaborer des discours explicatifs « nouveaux », non nécessairement en accord avec la grammaire ordinaire parce qu'adaptés à ces dysfonctionnements prévisibles. On peut montrer que cette perception « contrastive » est relativement identique d'enseignant à enseignant pour une langue donnée dans un contexte donné.

Les descriptions ainsi élaborées ne sont pas facilement accessibles, mais on peut en repérer des traces dans certaines grammaires produites « à l'étranger » qui sont adaptées aux utilisateurs/apprenants, aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques de ceux-ci, lesquelles sont fortement informées par la nature morphosyntaxique de la langue 1 et de son enseignement dans les premiers cycles des apprentissages de cette même langue 1. Ces fragments de descriptions *ad hoc* qui ne font pas système, élaborés qu'ils sont en contexte, circulent généralement peu étant donné qu'ils sont propres à des contextes et qu'ils sont potentiellement délégitimés du fait de leur mode de constitution. La DFL aurait cependant tout intérêt à prendre pour objet ces élaborations métalinguistiques, pour vérifier le caractère opératoire des descriptions contextualisées et en caractériser le bien fondé par rapport

⁷ Ouv. cit. p. 34 et suiv.

⁸ Ouv. cit. p. 38.

aux descriptions savantes : par exemple, *prépositions articulées* (catégorie de l'italien) est un terme plutôt meilleur que *articles contractés*, catégorisation traditionnelle des grammaires françaises du français. Le CECR n'a pas manqué de faire une place à ces savoirs d'expertise :

« les utilisateurs du *Cadre* envisageront et expliciteront selon le cas [...] le rôle de la grammaire contrastive dans l'enseignement et l'apprentissage des langues [...] : dans quelle mesure on rendra les apprenants conscients de la grammaire *a.* de leur langue maternelle, *b.* de la langue cible, *c.* de leurs relations contrastives »⁹.

POUR CONCLURE

La DFL semble actuellement redonner de l'importance aux activités métalinguistiques en classe, au moins parce qu'elle recommence à s'interroger sur elles. La question est posée, nous semble-t-il, de manière plus complexe qu'auparavant, puisqu'il ne s'agit plus seulement d'interroger les rapports entre la linguistique et la didactique des langues, toutes deux disciplines universitaires légitimes désormais. Les recherches savantes (en linguistique et en DFL) génèrent aussi par transposition des savoirs banalisés et ce sont eux qui structurent les pratiques d'enseignement (didactique ordinaire, grammaire ordinaire...). Les savoirs savants demeurent prééminents, mais ne le sont souvent que dans une allégeance distante, alors que les savoirs sociaux/ordinaires relatifs aux langues sont immédiatement disponibles pour la classe. Mais tous n'ont pas le même statut, puisque certains sont de savoirs d'expertise nés de la pratique enseignante. L'ensemble des savoirs sollicités est à situer sur un *continuum*, faute de pouvoir identifier des critères univoques de césure. Comme l'une des caractéristiques des savoirs savants sur le langage réside dans le fait qu'ils peuvent prendre tous les autres comme objet, même si l'incidence de ceux-ci sur leurs propres modes de constitution, de démarche méthodologique ou de validation n'est pas ou peu questionnée, il peut sembler prioritaire de conduire des recherches dans ce sens pour redynamiser les activités d'enseignement métalinguistiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEACCO J.-C. (dir.) (1985). « Descriptions pour le français langue étrangère », *Langue française* 68.
- BEACCO J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, col. Langues et didactique, Paris, Didier.
- BEACCO J.-C. PERDUE C. & VIVÈS R. (dir.) (1994). « Appropriations, descriptions et enseignements de langues », *Études de linguistique appliquée* 92.
- BEACCO J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.
- CALAS F. & ROSSI-GENSANE N (1998). « Sur l'intégration des acquis de la linguistique dans des grammaires de français langue étrangère : le cas de l'interrogation directe », *Colloque COFDELA*, Strasbourg, novembre 1997, Actes du colloque, P.U. Strasbourg, 179-192.
- CALLAMAND M. (1973). *L'Intonation expressive : exercices systématiques de perfectionnement*, Paris, Hachette/Larousse et BELC.
- CASTELLOTTI V. (2001). *La Langue étrangère dans la classe de langue maternelle*, Paris, CLE International.
- CHISS J.-L. (2010). « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 48, 37-47
- COLLINOT A. & PETIOT G. (dir.). (1998). « Manuélisation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation », *Les Carnets du Cediscor* 5.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1991). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf

⁹ CECR p. 116.

- COSTE D. (1980). « Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues », *Applied Linguistics* I (3), 244-252.
- COSTE D. (1985). « Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français », *Langue française* 68, 5-17.
- DEBYSER F. (1973). *Le lexique des constructions verbales*, Paris, BELC, multigr.
- De SALINS G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.
- GROSS M. (1975). *Méthodes en syntaxe*, Paris, Hermann.
- LE GOFFIC P. & MCBRIDE N. (1975). *Les constructions fondamentales du français*, Paris, Hachette/Larousse et BELC
- LEHMANN D. (dir.) (1985). « Linguistique et didactique : pièces à conviction », *Études de linguistique appliquée* 63.
- MARTINS-BALTAR M. (1976a). « Les verbes transcritteurs du discours rapporté », dans Gauvenet H. (dir.), *Pédagogie du discours rapporté*, Col. VIC, Paris, Crédif et Hatier, 65-72.
- MARTINS-BALTAR M. (1976b). « Actes de parole », dans D. Coste & al., *Un Niveau-Seuil*, Paris, Hatier et Didier, 83-224.
- PETIT G. & BEACCO J.-C. (2004). « Le lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs », *Langages* 154, 87-100.
- PY B. (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages* 154, 6-19.
- TOCHON F. V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Nathan Pédagogie.
- REY-DEBOVE J. (1983). « Le métalangage dans le langage parlé », *Recherches sur le français parlé* 5, 211-226.
- SCHNEUWY B., THEVENAZ-CHRISTEN T. & AEBY DAGHE S. (2010). « La didactique du français entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 48, 22-36.
- VIVÈS R. (1998). « Les mots pour le DIRE : vers la constitution d'une classe de prédicats », *Langages* 131, 64-76.
- WILKINS D. A. (1976). *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.