

Éthique et politique
en didactique
des langues

Autour de la notion
de responsabilité



sous la direction de Jean-Claude Beacco

Sommaire

PRÉSENTATION

J.-C. BEACCO

- 1. L'ouvrage..... 7
- 2. Les contributions..... 13

I

D. COSTE :

La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture

- 1. Petit retour en arrière : français langue étrangère et didactique des langues, même combat ?..... 36
- 2. Un modèle sommaire et ancien pour la didactique des langues... 38
- 3. Une situation paradoxale..... 41
- 4. Regards sur d'autres didactiques..... 43
- 5. Didactologie, déontologie, éthique..... 46
- 6. Une dimension « beaucoup trop absente du champ »..... 48
- 7. Une nouvelle prise/crise de conscience ?..... 51
- 8. Des déplacements propres à la scène française..... 53
- 9. Quelle responsabilité sociale ?..... 55
- 10. Des lignes de fracture ?..... 60
- 11. La responsabilité sociale est-elle soluble dans l'éthique et l'épistémologie... ou l'inverse ?..... 66

II

V. CASTELLOTTI :

L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ?

- 1. Les relations entre recherche et intervention en didactique du français et des langues : des tensions multiples..... 75
 - 1.1. Le premier plan..... 75
 - 1.2. Le deuxième plan..... 78
 - 1.3. Le troisième plan..... 80

Graphisme intérieur et couverture : A.-M. Roederer

Mise en pages : Text'oh! (Dole)

“Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite.”

“La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, au terme des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective” et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, “toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite.” (alinéa 1^{er} de l'article 40) - “Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.”

© Les Éditions Didier, Paris 2013
Imprimé en France par Duplprint
Dépôt légal : janvier 2013 - 7265/01
N° d'impression : 221848

ISBN : 978-2-278-07265-1

2. Un exemple situé : le plurilinguisme en contexte européen, d'où vient-il et qu'en faisons-nous ? 83
3. Conclusion : quelle(s) responsabilité(s) pour quelle interface ?... 92

III

J.-L. CHISS :

La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle

1. Les plurilinguismes et le rapport à l'histoire 101
2. Le politique et l'« éducation européenne » 104
3. Le culturel et ses déclinaisons didactiques (multi/pluri/inter/co-)..... 108

IV

J.-P. NARCY-COMBES :

De la responsabilité épistémologique à un contrat social

1. Les humains et la construction des connaissances 114
2. Informations et connaissances 115
3. Représentations et constructions scientifiques 117
4. La situation française 120
5. La validité en didactique des langues 121
6. Responsabilisation et distanciation 122
7. Innovation et changement 124
8. À quoi conduit la réflexion sur la responsabilité épistémologique ? 125
9. Conclusion 125

V

G. VIGNER :

Entretien sur la pluralité des didactiques 131

VI

F. GOULLIER :

Socle commun de connaissances et de compétences : quelle(s) responsabilité(s) pour le professeur de langue dans sa mise en œuvre ?

1. Le niveau A2 de compétences dans une langue étrangère 152
2. La responsabilité du professeur de quelle langue ? 155

3. Le rôle des langues non enseignées 158
4. Les professeurs de langue et la préparation des élèves au dialogue interculturel 160
5. Conclusion 163

VII

F. CICUREL :

Culture professorale et singularité : une lecture de Bergson pour aborder la fabrique de l'action d'enseignement

1. La fabrique de l'action d'enseignement, un habitus professionnel ? 169
2. Les « théories personnelles » des enseignants 172
3. La faculté de choisir comme facteur d'émergence de la conscience 175
4. La temporalité comme interface entre la socialité et la personne 180

VIII

D. LUZZATI :

Enseigner l'oral spontané ?

1. Oral spontané : définitions objectives et subjectives 188
2. Les compétences de l'oral spontané 193
3. Didactique et oral spontané 199
4. Conclusion 205

IX

M. BYRAM :

De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle

1. Contextes d'enseignement et d'apprentissage 209
2. Scolarisation, identité nationale et apprentissage des langues 211
3. Les réalités de la classe 217
4. L'éducation à la citoyenneté 222
5. Conclusions 226

X

J.-M. GAUTHEROT :

Si la didactique des langues faisait vraiment sien « le politique »...

- | | |
|---|-----|
| 1. Quand la didactique affiche son projet « social » | 229 |
| 1.1. Le premier degré de la responsabilité sociale de l'apprenant | 231 |
| 1.2. Le second degré de la responsabilité sociale de l'apprenant | 232 |
| 1.3. La mission à risques de l'enseignant | 233 |
| 2. Des finalités éducatives aux finalités politiques | 234 |
| 2.1. Balises terminologiques et affichage des choix éducatifs | 235 |
| 2.2. Choix didactiques et éducatifs : des choix de société | 236 |
| 3. Pour ne pas conclure : regards sur aujourd'hui vers demain | 237 |

XI

S. MINARDI et E. COSTANZO :

Le plurilinguisme dans les politiques éducatives italiennes : des valeurs aux réalités

- | | |
|---|-----|
| 1. Plurilinguisme et compétence plurilingue | 242 |
| 1.1. Le plurilinguisme, patrimoine européen | 242 |
| 1.2. Le CECR et la compétence plurilingue | 244 |
| 2. Les politiques linguistiques en Italie | 246 |
| 2.1. L'enseignement des langues à l'école primaire | 246 |
| 2.2. L'enseignement des langues étrangères au collège | 250 |
| 2.3. Les langues étrangères au lycée | 252 |
| 3. Conclusions | 255 |

PRÉSENTATION

Jean-Claude BEACCO

Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, DILTEC

1. L'ouvrage

Ce nouvel ouvrage de la collection *Langues et didactiques* est né dans des circonstances un peu particulières qu'il importe de décrire, car elles peuvent permettre d'en éclairer la lecture. Les éditions Didier et, en particulier, son Département FLE, en accord avec les codirecteurs de la collection *Langues et didactique*, ont jugé bon de marquer le passage à l'éméritat de J.-C. Beacco en lui offrant la réalisation d'un volume. Il a choisi de constituer celui-ci à partir de contributions de bon nombre de ses collègues et amis dont les itinéraires se sont souvent croisés depuis 1975 et qui ont construit ensemble, mais aussi avec bien d'autres, la réflexion sur la didactique du français langue étrangère, désormais province (toujours à statut spécial) de la didactique des langues.

Côtéés durant la période pré-universitaire du FLE, au sein du BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger), du CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) ou du *Français dans le monde*, ces maîtres et condisciples ont été aussi ultérieurement des interlocuteurs, des collègues et des complices, dans d'autres institutions, comme la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, la faculté des Lettres de l'Université du Maine, le CEDISCOR ou le Département de didactique du FLE de l'université Paris III... Tous impliqués peu ou prou dans une même entreprise intellectuelle universitaire et sociale : asseoir

- COSTE, D. (1986), « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité ». *Études de linguistique appliquée* n° 64, 17-30.
- CUMMINS, J. (1979) « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational research* 49, 222-251.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986) : *Bilingualism in Education*, London, Longman.
- DEBONO, M. (2010), *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Thèse de doctorat sous la direction de D. de Robillard, Tours, Université François Rabelais.
- DE PIETRO, J.-F. (2003), « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères* n° 28, 161-185.
- GALISSON, R. (dir.) (1990), Galisson, R. (éd.) (1990). *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures*, *Études de linguistique appliquée* n° 79.
- LÉGLISE, I. & ROBILLARD, D. de (2003), « Applications, implications, interventions, expertises, politiques linguistiques : les (socio)linguistes entre « savants » et « mercenaires » ? » dans Billiez, J. (dir.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.
- MAURER, B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (dir.) (2008), *La compétence plurilingue. Regards francophones*, Berne, Peter Lang, Collection Transversales.
- ROBILLARD, D. de (2008), *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs. Volume I : Démons ; volume II : Ornithorynques.
- ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF, Collection LAL.
- STENGERS, I. (2008) « Charmes et risques de la fin des certitudes » dans *Lexiques de l'incertain*, collectif, Éditions Parenthèses, collection Savoirs à l'œuvre.
- THIESSE, A.-M. (1999), *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, Collection points.
- VICHER, A. (coord.) (2011), *Référentiel FLI. Français langue d'intégration*, Paris, DAIC/Ecrimed'.

III

La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle

Jean-Louis CHISS

Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, DILTEC

On sait désormais la place occupée par les thématiques de la « diversité », de la « pluralité » des situations linguistiques, éducatives, culturelles, dans les congrès d'enseignants de français, nationaux, régionaux ou mondiaux. Cette orientation des didactiques et des politiques linguistiques de la France et de la francophonie, si elle possède sa spécificité, participe néanmoins d'un mouvement général qui concerne la politique européenne des langues et, au-delà, la réflexion d'ensemble sur ce qu'il est convenu d'appeler la « mondialisation ». Le processus global qui voit les langues entrer « en contact » au sein des frontières nationales, tout aussi bien qu'à travers les frontières, lié à la circulation des migrations et à toutes les formes de mobilité n'a en soi rien de nouveau. Il n'est pas sûr qu'il puisse même se prévaloir d'une ampleur inédite au regard des siècles passés.

Mais, dans l'optique réflexive ici choisie, il y a sans doute à interroger un consensus *apparent* qui fait aujourd'hui du *plurilinguisme* et du *pluriculturalisme* l'horizon commun de la didactique des langues et des politiques linguistiques. Apparent au

double sens où il ne s'agit pas de nommer le réel des pratiques mais d'inventorier les discours et où il ne s'agit pas de décréter l'existence d'une « idéologie dominante »¹ sans prendre en compte l'acuité des débats qui mettent en cause cette vision. Le face à face du plurilinguisme et du monolinguisme ne correspond en fait ni à une donnée historique, ni à une description sociolinguistique. Construction discursive, portée par les représentations circulantes des langues et les idéologies linguistiques, il minore tout autant la réalité de la pluralité des langues dans les espaces géolinguistiques (dont les cadres nationaux) et les répertoires linguistiques des individus que la prégnance des multiples dimensions identitaires qui s'attachent aux langues « maternelles » transmises et aux langues « nationales ». On ne peut donc pas discuter de ces notions comme s'il s'agissait de bonheurs à promettre ou de malheurs à conjurer, ce qui ne saurait pour autant priver la démarche théorique de ses dimensions axiologiques, la « responsabilité épistémologique » (voir Nancy-Combes dans ce volume) (p. 113 et suiv.) ne se séparant pas d'un principe de responsabilité qui, comme tel, relève de l'éthique, celle où il y va du langage, des sujets et des sociétés.

La complexité de ce questionnement interdit que nous revisitions ici l'arsenal conceptuel requis pour penser à la fois, et entre autres, la/les mondialisation(s), les dynamiques des contacts de langues, les relations entre langues et cultures, le rôle des langues dans les constructions nationales, les conceptions de la didactique. Si cette contribution est solidaire d'un ensemble de travaux qui portent sur les notions de « cultures linguistiques » et de « cultures éducatives », d'« idéologie linguistique » et de « crise des langues » (de « crise du français » ou des « Humanités »), de « conceptualisation » et de « contextualisation », d'« historicité »², elle évoquera trois points, au gré de l'actualité éditoriale,

¹ Bruno Maurer (2011) qualifie ainsi le projet d'« éducation plurilingue et interculturelle » du Conseil de l'Europe. Voir la critique de son ouvrage par Forlot (2012).

² Voir Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique édés (2005) et Chiss (2007, 2009a, 2010a et b, 2011).

comme autant de balises dans le projet d'ensemble de cet ouvrage : les plurilinguismes face à l'histoire, l'éducation plurilingue et l'interculturel.

1. Les plurilinguismes et le rapport à l'histoire

Une lecture transversale du numéro 167 de *Langue française* (Spaëth éd, 2010) montrerait de manière claire, et pour le dire vite, les limites du plurilinguisme à la française³. Mais on peut décliner tous les obstacles à la mise en œuvre du plurilinguisme dans l'école française ou ailleurs, le constat synchronique ne suffit pas. Seule la mise en perspective historique est éclairante qu'il s'agisse de la place toujours controversée des créoles dans les écoles des DOM-TOM (Véronique), des valse-hésitations concernant le statut des langues régionales et des langues « minoritaires » en métropole (Beacco et Cherkaoui Messin), des débats sur la scolarisation dans les « langues nationales » en Afrique occidentale (Canut) ou le rôle du français comme langue « seconde » et de scolarisation (Miled). L'histoire longue ou plus récente impose ses déterminations, en particulier celles d'un passé colonial qui, même rebaptisé « postcolonial », ne passe pas. Cette histoire est aussi celle des institutions, la Francophonie qui fait l'objet de critiques sévères (Canut) sans alternative claire en Afrique ou qui se trouve impliquée dans un conflit de valeurs au Maghreb arabophone avec les jeux d'identification fallacieux en théorie mais néanmoins incontournables (le français assimilé à la laïcité face à la langue sacrée, l'arabe, potentiellement porteur de formes d'extrémisme religieux)⁴.

³ On renverra aux articles de ce numéro en indiquant entre parenthèses le nom de chaque auteur. Voir aussi, sur ce thème, Bertucci et Corblin (2004) pour la situation française et Minardi et Costanzo (dans ce volume p. 240 et suiv.) à propos du « cas italien » qui soulignent les contradictions entre l'affichage du plurilinguisme à l'international et les politiques nationales éducatives telles qu'elles se manifestent dans les établissements scolaires.

⁴ Conflit déjà vivace dans l'opposition entre les dialectaux et le classique : « À travers le monde arabophone, la langue sacrée continue de dominer la langue profane. L'em-

L'histoire, c'est aussi celle, théorico-didactique, des conceptions des langues et des modèles qui construisent les disciplines prenant en charge leur enseignement. Qu'il s'agisse des catégorisations ethno-linguistiques qui ordonnent les typologies de langues africaines (Canut) ou de la complexité des plurilinguismes impossible à penser dans le « présentisme » hors du sens de l'historicité défaisant la relation mécanique entre langues, cultures et nations et posant comme préalable épistémologique la distinction entre *langue* et *discours*. Sans quoi c'est le règne de l'essentialisme dont le culturalisme est aussi une facette⁵, réifiant la différence, symétriquement à un universalisme raboteur et auto-proclamé. De ce point de vue, il convient par exemple de relativiser et de spécifier l'« universalité » européenne du français au XVIII^e siècle (Siouffi) en en discutant d'abord la factualité avant de l'inscrire dans une « dynamique multilingue-multiculturelle » plus propre à penser cette représentation et cette réalité que le cliché universaliste. C'est aussi le modèle de la « diffusion » à partir du centre qui se trouve mis en crise dès lors qu'on fait droit à des processus de déterritorialisation et d'appropriation « externe » ainsi que le montre la confrontation à la fin du XIX^e siècle de la politique linguistique et culturelle de l'Alliance Israélite Universelle et de l'Alliance Française. Dans cette optique, l'acceptation retenue par Siouffi pour « langue de culture » – celle qui se détache de sa patrie d'origine – semble, en tout cas pour le XVIII^e siècle, plus pertinente que celle que prend cette expression dans le diptyque qu'elle forme avec « langue de communication » chez Judet de la Combe et Wismann (2004, voir aussi Chiss, 2009a).

Variable historiquement, le sentiment de la pluralité interne à une langue en relation avec les contacts « externes » des autres langues marque aussi les dispositifs disciplinaires dans l'ordre

prise du religieux freine l'ouverture vers les différents dialectes parlés dans la région... Le prestige accordé à l'arabe classique à travers les âges a participé à la création d'une situation de blocage dans les sociétés arabophones », [Youssi, 2012].

⁵ Voir, sur ce point, les justes observations de Dervin (2011).

didactique : l'« anglophonie » (les guillemets marquent la francisation d'une notion absente en tant que telle des discours anglophones) comme la francophonie sont traversées par la diversité de pratiques linguistiques : *des* français comme *des* anglais existent. Mais le nationalisme linguistique français que recouvre actuellement un multilinguisme de façade⁶ explique que le modèle dominant à l'école en francophonie reste celui du français de France, plus précisément celui de Paris (voir Francard et sa réflexion sur les normes endogènes en Belgique). Il ne s'agit pas de prôner une contre-norme, de condamner ou de défendre, seulement de comprendre par exemple que la discipline « English » s'est fabriquée dans le plurilinguisme et que ce sont les départements universitaires d'« English » qui ont ouvert la voie aux « études culturelles » (Cultural Studies) à rebours du conservatisme « relatif » (selon l'expression de Baneth-Nouailhetas, p. 89) des départements de lettres en France, les départements de « français » n'existant à l'université française que quand ils sont spécifiés par « langue étrangère » (FLE). Or, si la discipline « français » existe à l'école et au collège (voire au lycée maintenant), elle s'est construite dans la pluralité du colinguisme (avec le latin), du pluri (avec le grec) et dans la diversité interne : « On peut désormais parler du français (la discipline) parce que l'on peut parler *des* Français : la mise au pluriel des états de langue et des siècles littéraires étudiés a été décisive pour l'invention du français comme discipline » (Savatovsky, p. 40).

Cette appréhension historicisée de la pluralité me semble épistémologiquement plus pertinente que la fondation de nouveaux

⁶ Au point qu'on se demande si la menace principale pour l'enseignement des langues est bien celle de l'« éducation plurilingue et inter/pluriculturelle » du Conseil de l'Europe redoutée par Maurer (2011) alors qu'une enquête récente fait état du niveau très préoccupant des élèves français dans le maniement des langues étrangères. Dans cette enquête menée par l'université de Cambridge (*Le Monde*, 21 juillet 2012), les élèves français se classent derniers (ou presque) sur 14 pays, ils sont 14 % à obtenir un bon niveau dans leur première langue étrangère, l'anglais, 11 % dans leur deuxième, l'espagnol. Pour l'Europe, ce n'est pas plus brillant : 42 % sont compétents en LV1 et 20 % en LV2. Sont-ce les résultats de la politique européenne en matière d'enseignement des langues ? Qui pourrait le croire ?

champs disciplinaires, la « sociodidactique » voire l'« ethnodidactique » (Muni Toke, 2012), dans la mesure où l'inscription principale de toute didactique dans des cultures linguistiques et éducatives spécifiques est partie prenante de sa définition et que la conceptualisation des contextualisations est désormais un axe de recherche incontournable. S'il s'agit d'insister sur l'« hétérogénéité des pratiques langagières des apprenants comme des enseignants » (Muni Toke, 2012, p. 22), on fera juste remarquer que ce thème est depuis longtemps au centre des recherches en didactique du français dit « langue maternelle » (voir Chiss et David, 2011, pp. 57-67). S'il s'agit de prescrire qu'« on ne peut faire l'économie d'un éveil à la variation dans les enseignements », (Bellonie, 2012, p. 121, à propos des contextes créolophones dont la Martinique), il est juste de rappeler que la dimension sociolinguistique de l'enseignement du français est présente dans les recherches en didactique depuis 40 ans sans que soit d'ailleurs et pour autant tranchée la question récurrente « Quel français enseigner ? » comme si, là encore, la dualité entre les variations sociétales et l'institution scolaire résumait le débat.

La question de la pluralité des langues, de leurs relations aux cultures, de leur enseignement est à poser au sein d'une *théorie du langage* comme anthropologie historique, théorie d'ensemble qui ne se contente pas d'articuler les disciplines comme autant de « régionalismes » de la pensée mais cherche l'unité d'une démarche avec les viatiques de l'historicité, de la spécificité, du système et de la valeur.

2. Le politique et l'« éducation européenne »

C'est dans ce cadre très élargi que peut légitimement se discuter une vision idyllique ou euphorique du plurilinguisme dès lors qu'on fait droit aux aspirations ou aux désirs des sujets impliqués dans l'apprentissage et qu'on tient compte, à côté de la fonction communicative et actionnelle des langues, de leur rôle identi-

taire : « les identifications plurilingues [...] sont pour beaucoup – les plus nombreux – une forme de la dépossession et de la coupure de soi » (Dahlet, 2011, p. 137). S'il y a « des plurilingues heureux » (*op. cit.*, p. 138), le plus souvent, les situations plurilingues sont marquées par des relations d'inégalité entre les langues, d'où des flottements identitaires : « Le plurilinguisme peut et doit être vu comme une forme particulière de domination s'exerçant dans les sociétés contemporaines, occidentales ou issues des conquêtes occidentales notamment » (*ibid.*). Patrick Dahlet, plurilingue heureux, est familier des contextes extra-européens, en particulier dans les Amériques. Ses observations rejoignent celles des chercheurs (j'en suis) qui affirment la puissance des enracinements monolingues précisément éprouvée dans le contact, plus ou moins accepté, avec d'autres langues.

Il y a donc bien, selon la formule de Beacco (2005, p. 20), une « manière d'être aux langues » à la déclinaison variable, qui, en Europe, fait partie de la tradition humaniste et de sa culture du langage et qui s'inscrit dans la configuration d'une « éducation européenne »⁷, héritage issu de la seconde guerre mondiale, de la Shoah, du communisme, et projet réactif aux conflits linguistiques toujours vivaces sur le continent, (de la Belgique à la Roumanie en passant par l'ex-Yougoslavie) et à la domination de l'anglais dans la mondialisation. Que le plurilinguisme soit une « idéologie linguistique » et l'éducation plurilingue et pluriculturelle du Conseil de l'Europe une politique linguistique, rien de tout cela ne peut en soi paraître disqualifiant si l'on accepte de penser autrement qu'en termes d'injonctions volontaristes voire de soupçons conspirationnistes.

⁷ « Né à Prague en 1931, Ivan Klima a subi ce que Jan Kott nomme une 'éducation européenne', c'est-à-dire que ce rejeton d'une famille juive a connu dès sa prime enfance la déportation au camp de concentration de Terezin avec ses parents, et qu'une fois adulte, romancier, critique, auteur dramatique, il a vu son œuvre censurée par les autorités communistes en Tchécoslovaquie tandis que sa famille était inquiétée et sanctionnée avec lui... Son contrat avec l'université d'Ann Arbor prenant fin au printemps 1970, il est rentré à Prague avec sa femme et leurs deux enfants, et il a fait partie de cette 'poignée d'hommes admirables'...à qui leur opposition opiniâtre au régime a valu un quotidien de tracasseries effroyables » (Roth, 2004, p. 55).

En fait, les détracteurs de cette politique linguistique sont, pour l'essentiel, des adversaires de la construction européenne et des défenseurs d'un « modèle français » d'autant plus invoqué qu'il n'est jamais clairement explicité (Maurer, 2011, Lefranc 2008 et 2012)⁸. Chez Maurer, ce sont les institutions européennes qui sont accusées d'exporter dans l'enseignement des langues les dérives néo-libérales de la « mise en concurrence », de la « marchandisation » et de la « financiarisation ». Critiquée pour sa politique linguistique, l'Europe l'est aussi pour ses réformes des cursus universitaires (l'instauration du LMD). Cohérence d'une rengaine politicienne contre le « politiquement correct », que confortent chez Lefranc les attaques contre la « bureaucratie d'État et [...] son idéologie managériale » (2012, p. 25), l'« évaluationnisme » et l'« idéologie utilitariste » (*ibid.*), sans oublier les portfolios européens ou les journaux de bord soupçonnés de porter atteinte à la confidentialité (*ibid.*).

Dès lors, la place des débats intellectuels et scientifiques en didactique des langues se trouve singulièrement restreinte. On peut discuter le fait que le *Guide des curriculums* paru en 2010 place sous l'étiquette « didactique du plurilinguisme » l'enseignement bilingue, l'intercompréhension, le « language awareness », le « lifelong learning » et même la didactique intégrée des langues (voir Maurer, 2011, p. 40 sq), alors qu'il faudrait spécifier pour chacune de ces démarches sa genèse historique et son ancrage théorique dans le champ de la didactique des langues⁹. Mais il est abusif de prétendre que « *Interculturel, dialogue des cultures,*

⁸ Il peut relever de la croyance, qui rassure donc, sans prendre la peine de l'argumentation : « En France, perdure une méfiance de masse et d'élite à l'égard des mythes intrinsèquement despotiques, légués par les traditions ou assénés par les modes commerciales » (Lefranc, 2012, p. 23). Il est dommage que le plaidoyer de Lefranc pour la laïcité instrumentalise l'enseignement du FLE/FLS/FLM comme il est regrettable que la charge de Maurer finisse par une opposition caricaturale entre les « Lumières » et les « anti-Lumières ».

⁹ L'apprentissage effectif d'une langue ne me semble pas contradictoire avec une problématique d'« éveil aux langues », d'ouverture plurilingue. Tout est affaire de méthodologie. D'ailleurs, le travail de conscientisation linguistique (« language awareness ») a joué historiquement un rôle dans la problématique de la didactique de la langue maternelle en Angleterre. C'est dire aussi que, plus généralement, cette éducation plurilingue concerne tout autant la manière dont on doit envisager l'enseignement de la langue première.

éducation plurilingue sont devenus les maîtres mots des équipes travaillant sur la didactique des langues » (*op. cit.* p. 151). Les besoins de la démonstration amènent Maurer à un constat myope qu'une investigation sérieuse démentirait. Or, le seul didacticien cité dans son ouvrage (en dehors de J.-C. Beacco qui ne l'est, injustement, qu'au titre de ses travaux conçus dans le cadre du Conseil de l'Europe), est C. Puren, ce qui conduit à un face à face quelque peu réducteur entre « une pensée unique en didactique des langues » (*op. cit.* p. 152) et le « besoin d'éclectisme cher à C. Puren » (*op. cit.* p. 153). Maurer sauve à la fin de son ouvrage la didactique intégrée des langues à condition qu'elle privilégie l'aspect linguistique¹⁰ et la perspective « actionnelle » prônée par ce même Conseil de l'Europe, par ailleurs vilipendé. Il est paradoxal, pour un défenseur de la dimension linguistique, de soutenir une approche orientée vers les théories de l'action et les sciences de l'éducation qui, reposant sur la notion de « tâche », ne fournit comme « théorie » du langage qu'une critique contestable et peu heuristique de la notion de « speech act » (voir Chiss, 2005). Encore une fois, et malgré la périodisation séduisante des méthodologies de C. Puren (2003) plaçant dans le paradigme « communicatif », les notions de « centration sur l'apprenant », d'« autonomie » et d'« interculturel » face au « paradigme co-actionnel/co-culturel », on se demande en quoi pourrait résider une innovation didactique dont la « pédagogie du projet » apparaîtrait comme le lieu de rassemblement alors que cette modalité de travail fait figure depuis longtemps de « classique » en didactique du français langue maternelle (voir Hamez, 2012).

¹⁰ À ma connaissance, tant le projet « Bivalence » au Brésil (Chiss, 2001) que le travail réalisé dans le monde arabophone (Chiss et Miled éd., 2009c) sous l'égide de l'OIF, sans compter les recherches dans l'espace créolophone ont mis au premier plan les contenus linguistiques, peut-être même de manière trop prononcée avec le risque de reconduire la linguistique contrastive. Quant à ma propre élaboration, elle a placé au centre de la didactique du français FLM/FLE/FLS la didactisation des savoirs sur les langues, les textes et les discours.

3. Le culturel et ses déclinaisons didactiques (multi/pluri/inter/co-)

Il est heureux que la lexie « didactique des langues et des cultures » fasse désormais partie du patrimoine terminologique... et théorique même si l'insertion d'un trait d'union ou d'un « et » entre les deux termes continuera à diviser pour des raisons non triviales. C'est de ce point de vue didactique que nous aborderons une question à la complexité quasi-immaitrisable s'il fallait revenir ici sur les conceptions de la « diversité culturelle », sur les politiques culturelles, sur les débats concernant le multiculturalisme pour confronter les positions dont la gamme se déploie de l'« assimilationnisme » au « multiculturalisme critique » en passant par l'« intégration » (voir par exemple Bennett, 2008).

Mais on ne sait qu'attendre des études à finalité didactique sur la/les culture(s) : s'agit-il, dans le domaine éducatif, de *confirmer* les stéréotypes culturels sur les classes et les enseignants, d'ins-truire ce qui apparaît comme des évidences ?¹¹ Avec quelles catégories doit-on opérer ? Doit-on opposer les cultures éducatives autoritaires aux cultures éducatives « libérales » ? Et à quelles déterminations anthropologiques rapporter les différences ? F. Dervin (2011), dans son dernier ouvrage au titre polémique *Impostures interculturelles*, ne prétend pas révoquer l'interculturel en soi mais les usages qui sont faits de cette notion dans les discours institutionnels et disciplinaires. Il voit bien les limites des premières approches de l'interculturel, la fameuse « pédagogie du couscous » et montre comment, s'il s'agit de mettre au jour les différences et de s'y confronter, la construction par les chercheurs des « caractéristiques culturelles », débouche par exemple pour les Chinois (voir son chapitre 4) sur une liste canonique incluant le collectivisme, la protection de la « face », Confucius, c'est-à-

¹¹ Il est encore trop tôt pour évaluer la recherche FIPF-AUF Cultures d'enseignement/ Cultures d'apprentissage (CECA) qui a débuté en 2006 mais les premiers résultats ne semblent pas de nature à bouleverser les représentations dominantes.

dire sur une « culture solide, figée et réifiée » (*op. cit.* p. 78). On comprend qu'il puisse y avoir un intérêt commercial et sans doute politique dans la mise en scène d'identités substantialisées au sein de la communication « interculturelle » et qu'il faille lui préférer des conceptions « liquides » (*op. cit.* p. 34), plus complexes et interactionnistes (dans lesquelles sont incluses les perspectives co-culturelles de Puren).

Mais il n'y a pas matière à reprocher aux représentations et stéréotypes leur « aspect exotique » (*op. cit.* p. 101), absolument inévitable, qui n'est pas un privilège du regard occidental, fonctionnant dans les deux sens, quelles que soient les catégories qui nomment l'étrangeté, et comme s'il y avait lieu de stigmatiser l'étonnement. Il est plus pertinent de noter plus loin (*op. cit.* p. 109) que « la diversité est constitutive de tout 'groupe' de toute rencontre... elle n'est pas réservée à une seule partie de la population immigrés, étrangers, binationaux, plurilingues... »¹², et de s'interroger sur le « sujet » et la diversité de ses contradictions internes : pourquoi Dervin, à ce propos, ne cite-t-il pas B. Lahire, chercheur emblématique des « dissonances culturelles » et de la « distinction de soi », éléments du sous-titre de son ouvrage de 2003 ? Dervin plaide pour des « diverses diversités » (*op. cit.* p. 110) mais le mot d'ordre « Différencier la diversité » devrait impliquer une attention aux « tensions » entre les formes différentes de diversité et aux « spécificités historiques qui ont présidé à leur émergence » (Bennett, 2008, p. 29).

Sans doute l'étude de Dervin, ponctuellement suggestive, ne mérite-t-elle pas son titre inutilement emphatique : ces « impostures » sont bien banales eu égard aux phénomènes examinés par une « analyse du discours » qui ne donne, hors de l'historicité et d'un ancrage théorique fort, que ce qu'elle peut donner. En toute logique, elle ne fournit pas un programme de travail en classe sur l'enseignement de la culture. La dernière ligne est claire :

¹² Voilà aussi pourquoi il importe, à propos de l'immigration, de distinguer à la suite de D. Schnapper, l'intégration des migrants à la société et l'intégration de la société (voir Chiss, 2009b).

3. Le culturel et ses déclinaisons didactiques (multi/pluri/inter/co-)

Il est heureux que la lexie « didactique des langues et des cultures » fasse désormais partie du patrimoine terminologique... et théorique même si l'insertion d'un trait d'union ou d'un « et » entre les deux termes continuera à diviser pour des raisons non triviales. C'est de ce point de vue didactique que nous aborderons une question à la complexité quasi-immaîtrisable s'il fallait revenir ici sur les conceptions de la « diversité culturelle », sur les politiques culturelles, sur les débats concernant le multiculturalisme pour confronter les positions dont la gamme se déploie de l'« assimilationnisme » au « multiculturalisme critique » en passant par l'« intégration » (voir par exemple Bennett, 2008).

Mais on ne sait qu'attendre des études à finalité didactique sur la/les culture(s) : s'agit-il, dans le domaine éducatif, de *confirmer* les stéréotypes culturels sur les classes et les enseignants, d'instruire ce qui apparaît comme des évidences ?¹¹ Avec quelles catégories doit-on opérer ? Doit-on opposer les cultures éducatives autoritaires aux cultures éducatives « libérales » ? Et à quelles déterminations anthropologiques rapporter les différences ? F. Dervin (2011), dans son dernier ouvrage au titre polémique *Impostures interculturelles*, ne prétend pas révoquer l'interculturel en soi mais les usages qui sont faits de cette notion dans les discours institutionnels et disciplinaires. Il voit bien les limites des premières approches de l'interculturel, la fameuse « pédagogie du couscous » et montre comment, s'il s'agit de mettre au jour les différences et de s'y confronter, la construction par les chercheurs des « caractéristiques culturelles », débouche par exemple pour les Chinois (voir son chapitre 4) sur une liste canonique incluant le collectivisme, la protection de la « face », Confucius, c'est-à-

¹¹ Il est encore trop tôt pour évaluer la recherche FIPF-AUF Cultures d'enseignement/ Cultures d'apprentissage (CECA) qui a débuté en 2006 mais les premiers résultats ne semblent pas de nature à bouleverser les représentations dominantes.

dire sur une « culture solide, figée et réifiée » (*op. cit.* p. 78). On comprend qu'il puisse y avoir un intérêt commercial et sans doute politique dans la mise en scène d'identités substantialisées au sein de la communication « interculturelle » et qu'il faille lui préférer des conceptions « liquides » (*op. cit.* p. 34), plus complexes et interactionnistes (dans lesquelles sont incluses les perspectives co-culturelles de Puren).

Mais il n'y a pas matière à reprocher aux représentations et stéréotypes leur « aspect exotique » (*op. cit.* p. 101), absolument inévitable, qui n'est pas un privilège du regard occidental, fonctionnant dans les deux sens, quelles que soient les catégories qui nomment l'étrangeté, et comme s'il y avait lieu de stigmatiser l'étonnement. Il est plus pertinent de noter plus loin (*op. cit.* p. 109) que « la diversité est constitutive de tout 'groupe' de toute rencontre... elle n'est pas réservée à une seule partie de la population immigrés, étrangers, binationaux, plurilingues... »¹², et de s'interroger sur le « sujet » et la diversité de ses contradictions internes : pourquoi Dervin, à ce propos, ne cite-t-il pas B. Lahire, chercheur emblématique des « dissonances culturelles » et de la « distinction de soi », éléments du sous-titre de son ouvrage de 2003 ? Dervin plaide pour des « diverses diversités » (*op. cit.* p. 110) mais le mot d'ordre « Différencier la diversité » devrait impliquer une attention aux « tensions » entre les formes différentes de diversité et aux « spécificités historiques qui ont présidé à leur émergence » (Bennett, 2008, p. 29).

Sans doute l'étude de Dervin, ponctuellement suggestive, ne mérite-t-elle pas son titre inutilement emphatique : ces « impostures » sont bien banales eu égard aux phénomènes examinés par une « analyse du discours » qui ne donne, hors de l'historicité et d'un ancrage théorique fort, que ce qu'elle peut donner. En toute logique, elle ne fournit pas un programme de travail en classe sur l'enseignement de la culture. La dernière ligne est claire :

¹² Voilà aussi pourquoi il importe, à propos de l'immigration, de distinguer à la suite de D. Schnapper, l'intégration des migrants à la société et l'intégration de la société (voir Chiss, 2009b).

« Comme tout type de rencontre, l'interculturel n'est ni programmé, ni programmable » (*op. cit.* p. 125). Peut-être est-ce une déformation professionnelle que de s'occuper toujours de l'enseignabilité ? De ce point de vue, la nouvelle sainte trilogie (pour le coup Maurer a raison) des savoirs, savoir-faire et savoir-être incite à la réflexion. Mais la question de la transmission qui reste au centre de la *vocation* didactique ne saurait rien épargner. Dans son ouvrage précisément intitulé *La vocation*, J. Schlanger (2010, p. 76) évoquant la fin du XVIII^e siècle, écrit : « La multiplication de l'expérience humaine, de ses manifestations, de ses apparences, s'ouvre comme un vaste sujet à considérer en soi. Il s'agit de la décrire, de l'analyser et surtout de la comprendre comme porteuse et révélatrice de significations. En devenant le lieu d'un savoir possible et bientôt un objet d'étude, elle devient aussi un enjeu du sens ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEACCO, J.-C. (2005), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BEACCO, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (éds) (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.
- BELLONIE, J.-D. (2012), « Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique », *Le français aujourd'hui* n° 176, pp. 113-122.
- BENNETT, T. (2008), « Culture et différence ; les défis du multiculturalisme » dans L. Bonet et E. Négrier (éds), pp. 19-31, *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*, Paris : La Découverte.

- BERTUCCI, M.-M. ET CORBLIN, C. (éds) (2004), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan,
- CHISS, J.-L. éd. (2001). *Études de Linguistique Appliquée* n° 121, « Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil ».
- CHISS, J.-L. (2005), « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues » dans Mochet, A.-M., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L. et alii (éds), pp. 39-48, *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS Éditions.
- CHISS, J.-L. (2007), « Didactique des langues et des cultures : le français et l'horizon du plurilinguisme », *Dialogues et Cultures* n° 52, pp. 203-213.
- CHISS, J.-L. (2009a), « Les Humanités entre langue, littérature et culture », *Le français aujourd'hui* n° 167, p. 27-33.
- CHISS, J.-L. (2009b), « Conclusion. Immigration, langue(s) et société (s) », J. Archibald et S. Galligani éds, *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, Paris : L'Harmattan, pp. 273-285.
- CHISS, J.-L. et Miled, M. éds (2009c), *Guide du formateur d'enseignants en didactique convergente français/arabe*, Paris : Organisation internationale de la Francophonie.
- CHISS, J.-L. (2010a), « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? », *Le français dans le monde. Recherches et applications* n° 48 « Interrogations épistémologiques en didactique des langues », p. 37-45.
- CHISS, J.-L. (2010b), « Problématiques idéologiques et linguistiques de l'immigration », communication présentée au XII^e Congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIFP), Québec, 21 au 25 juillet, reprise dans *Dialogues et Cultures* n° 55, pp. 143-148.
- CHISS, J.-L. (2011), « Les linguistes du XIX^e siècle, l'identité nationale et la question de la langue », *Langages* n° 182, pp. 41-53
- CHISS, J. ET DAVID, J. (2012), *Didactique du français et étude de la langue*, Paris : Armand Colin.
- DAHLET, P. (2011), « Investissements identitaires et éducation mixilingue », V. Braun Dahlet éd, *Ciências da linguagem e didática das linguas*, Sao Paulo : Humanitas et FAPESP, 135-147.
- DERVIN, F. (2011), *Impostures interculturelles*, Paris : L'Harmattan.

- FORLOT, G. (2012), « Critique de l'éducation plurilingue et pluriculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », *Langage & société* n° 140, pp. 105-114.
- HAMEZ, M.-P. (2012), « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM », *Le français aujourd'hui* n° 176, pp. 77-90
- LAHIRE, B. (2003), *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte.
- LEFRANC, Y. (2012), « La laïcité et l'appropriation de la langue-culture française. Quel enjeu philosophique ? Quel dispositif didactique ? », *Savoirs et Formation. La revue de la fédération AEFTI*, n° 183 p. 24-33, déjà publié dans *Études de linguistique appliquée* n° 145 (2007).
- LEFRANC, Y. (2008), « La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative », *Raison présente* n° 167, Paris : Nouvelles Éditions Rationalistes, pp.87-98.
- MAURER, B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne*, Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- MUNI TOKE, V. (2012), « Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM », *Le français aujourd'hui* n° 176, pp. 11-24.
- PUREN, C. (2003), « Chronique d'une évolution méthodologique annoncée : la 'perspective actionnelle' », *Synergies Brésil* 5, pp. 87-100.
- ROTH, P. (2004), *Parlons travail*, trad. fr., Paris : Gallimard.
- SCHLANGER, J. (2010), *La vocation*, Paris, Hermann.
- SPAËTH, V. (éd.) (2010), « Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique », *Langue française* n° 167.
- YOUSSE, A. (2012), « Liberté pour la langue arabe », *Le Monde*, 22 au 23 juillet.

IV

De la responsabilité épistémologique à un contrat social

Jean-Paul NARCY-COMBES

Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, DILTEC

La didactique des langues a pour objet une pratique sociale ; les chercheurs qui s'en réclament interviennent donc dans la vie de la cité, non sans problème, à une époque où l'on voit les institutions politiques et éducatives mener de vastes projets, soit de proposition de cadre d'organisation et de pratiques (cf. le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECRL), soit de mise en place de dispositifs d'apprentissage des langues s'appuyant sur les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). La préparation de cette contribution a révélé à son auteur que certains de ses propos reflétaient un positionnement politique ou social évident et l'a conduit à les réorganiser pour les relier à de grandes questions du moment où il aimerait intervenir.