

## PRÉSENTATION

### Des rapports entre la didactique des langues et la linguistique

Carmen-Ștefania STOEAN

„Étude scientifique du langage et des langues naturelles” [13, p. 311-312], la linguistique est l’aboutissement d’un long développement de la réflexion théorique sur le langage, dont les origines remontent à l’Antiquité.

Bien que, dès le XIXe siècle, en même temps que „la scolarisation du savoir grammatical” se développe une linguistique s’intéressant aux parentés entre les langues (la grammaire comparée) et à leur évolution (la grammaire historique), „la véritable naissance” de la discipline [10, p. 14] est placée au début du XXe siècle, au moment de la parution de l’ouvrage fondateur de Ferdinand de Saussure, le **Cours de linguistique générale** (1916).

La linguistique est l’héritière d’un patrimoine considérable – légué par l’Antiquité mais non seulement – tant au niveau de la réflexion théorique qu’au niveau de l’observation et de l’explication. Les recherches menées pour l’interprétation correcte des textes (la philologie) et pour leur valorisation (l’attitude normative) mais aussi les réflexions sur la nature du langage et la découverte de sa double articulation ont eu pour résultats: la formation des notions de phrase, sujet, objet, parties du discours, la découverte des rapports de parenté entre les langues, les idées sur les rapports du langage au monde et à la pensée, etc. Autant d’acquis sur lesquels travaillent les linguistiques des XXe et XXIe siècles. [12, p. 300]

L’objet d’étude de la linguistique –établi par Ferdinand de Saussure – est „la langue envisagée en elle-même et pour elle-même.” [in 15, p.102] Cela implique une étude synchronique ayant pour objectif la description de l’organisation et du fonctionnement du système de la langue. La linguistique – au moins celle de la première moitié du XXe siècle (grosso modo) – reprend le corps de la grammaire traditionnelle – la morphologie et la syntaxe – et en fait son „noyau dur”. En même temps, elle hérite d’une certaine vocation pédagogique qu’elle n’a pas toujours suivie et pour cause.

Ferdinand de Saussure voulait faire de la linguistique une discipline autonome, „scientifique, dotée à la fois d’une théorie et d’une pratique opératoire” [13, p. 212], ayant pour objectif la construction **d’un modèle de description** du système de la langue. Le modèle de description, tout comme la théorie scientifique qui le fonde, est une construction **hypothético-déductive** ayant un degré élevé de généralité voire même d’universalité. Ses caractéristiques les plus importantes sont **la consistance formelle** ( la congruence avec la théorie fondatrice) et **l’adéquation** [5, p. 20]: **empirique**, entre la description fournie et les faits observés et soumis à l’analyse et **descriptive**, entre la description et les faits pertinents (actualisés ou potentiels) [9, p. 13]. Le modèle de description n’est pas seulement l’aboutissement d’une théorie scientifique, il est influencé aussi par des **facteurs sociologiques** et s’élabore à l’intérieur d’une **matrice disciplinaire**: un système de généralisations symboliques (définitions, concepts, etc.), de croyances métaphysiques et de valeurs pratiques autour desquelles il y a unanimité des scientifiques.[5, p.20] Un modèle doit offrir des solutions aux problèmes concernant les descriptions et le fonctionnement de la langue, mais en même temps il doit être orienté par des finalités pratiques: „recherches d’éléments utilisables pour les systèmes de communication, pour la constitution de dictionnaires, pour la construction de modèles exploitables d’intelligence artificielle.” [3,p.34] Le modèle fixe les acquis essentiels d’une théorie et représente la référence par rapport à laquelle on s’essaye à résoudre des problèmes ponctuels et pointus.

Une bonne période de temps (de 1955 à 1970 environ), la linguistique a fait figure de „science pilote” dans le champ des sciences humaines et sociales; concepts, procédures et descriptions linguistiques ont trouvé une application dans des domaines d’activité de plus en plus nombreux [13, p. 212]: „enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique, terminologie, ingénierie des langues” [15, p. 156]. C’est ainsi qu’est née, à la fin des années 50 – aux Etats Unis d’abord, en Europe ensuite – **la linguistique appliquée**. Constituée en sous-domaine des sciences du langage et censée „traiter des relations entre les sciences du langage et différents domaines d’activité sociale” [15, p. 156], la linguistique appliquée se manifeste contre la grammaire traditionnelle, étant liée d’une part à des modèles d’analyse linguistique relativement formalisés (structuralisme distributionnel), d’autre part à des techniques de quantifications (décomptes et statistiques), d’enregistrement et de reproduction (magnétophone et laboratoire de langue), de recherche d’automatisation (traduction automatique)” [15, p. 156]

A ses débuts, coïncidents avec la période faste de la linguistique, la linguistique appliquée a été étroitement liée à l’enseignement/apprentissage des langues: l’intérêt suscité par le développement des théories linguistiques „entraîne à la recherche d’un modèle d’application à la pédagogie des langues” [17, p. 107], modèle qui sera fourni par la linguistique appliquée et que le pédagogue va prendre pour base du contenu à enseigner.[id.]Moyennant le modèle d’application, la linguistique est censée fournir au pédagogue/méthodologue „des informations sur la structure et le fonctionnement du système d’une langue en général et de la présentation d’un cours de langue(et aussi) une meilleure connaissance des structures de la langue à enseigner (qui ) permet d’améliorer la qualité du contenu linguistique d’un cours de langue.” [Roulet 1972 in 17, p. 107] La linguistique appliquée sera tellement impliquée dans le processus de renouvellement de l’enseignement/apprentissage des langues sous „la bannière de la linguistique” [8, p. 6] et contre „l’incohérence, l’absence de rigueur, le caractère normatif, l’imprécision de la grammaire traditionnelle” [id.] que la notion de **linguistique appliquée** va supplanter celles de **méthodologie** et respectivement de **pédagogie des langues**.

Durant la période d’**„hégémonie”** ou d’**„impérialisme”** que – d’après certains - la linguistique aurait exercé(e) dans le champ des sciences humaines et sociales, les méthodologues pensaient que les modèles élaborés par les linguistes et

appliqués- par le biais de la linguistique appliquée – à l’enseignement des langues pourraient fournir les solutions adéquates aux problèmes apparus dans le champ de l’intervention pédagogique. Leur conviction s’appuyait sur des raisons concernant les contenus des deux domaines, leur histoire respective et le rôle assigné à la linguistique. L’objet d’étude étant le même – la langue (ou une langue naturelle) – l’application des modèles linguistiques à l’enseignement allait de soi et les éventuels problèmes soulevés trouvaient des solutions communes.

Dès l’Antiquité, l’étude de la langue s’est intéressé à l’enseignement (des langues) aussi, considéré „le lieu par excellence de validation de la linguistique.” [8, p. 5] Appelée **grammaire** ou **linguistique**, cette étude (l’ensemble des théories la constituant) a toujours eu parmi les composantes de son développement „des finalités pédagogiques et des ‚traces’ de la scolarisation” [7, p. 7] Ces „traces” sont repérables sur l’entier parcours de la discipline: depuis les origines à nos jours, les grammairiens et les linguistes ont été préoccupés non seulement par la constitution d’un corps de savoirs scientifiques sur la langue mais aussi par les modes d’introduction de ces savoirs (grammaticaux ou linguistiques) dans les manuels scolaires destinés à l’enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, par exemple, chez les Grecs, la destination de la grammaire était l’apprentissage de la langue maternelle; au XVIIIe siècle, on trouve parmi les objectifs de la Grammaire de Port Royal „l’apprentissage du latin” et „l’apprentissage des styles” (de la rhétorique); au XIXe siècle s’opère „la refonte de la grammaire traditionnelle en **grammaire scolaire.**” [7, p. 11]

Quant aux finalités pédagogiques, il s’agit tout d’abord de l’intervention efficace de la linguistique sur la rationalisation pédagogique [6, p. 7] et ensuite, de son rôle dans la promotion d’une „nouvelle pédagogie du français.” [id.] La linguistique était appelée répondre à une demande sociale qui visait „la rénovation de l’école”: „Le transfert direct des procédures et descriptions linguistiques..., même s’il n’a jamais recouvert la réalité concrète des pratiques en classe de français...a pu sembler le vecteur d’un renouvellement des moyens mis en œuvre pour l’amélioration des compétences langagières des enfants.” [7, p. 8] Malheureusement, „l’horizon d’attente” des méthodologues et enseignants a été trop étendu par rapport aux possibilités de la linguistique et aux objectifs qu’elle s’était fixés car „Le développement de la linguistique comme discours scientifique” semble occulter „la destination didactique de tout savoir sur la langue” [6, p. 7] et à juste titre.

De prime abord, la recherche linguistique a des finalités différentes de celles de la recherche méthodologique. A part les finalités pratiques (voir supra), l’élaboration des modèles de description doit permettre la validation d’une théorie linguistique et contribuer à une meilleure connaissance de la structure et du fonctionnement du système de la langue. En même temps, l’affinement continu du modèle est destiné à augmenter son pouvoir explicatif. Cela n’a presque rien à voir avec la préoccupation pour l’amélioration des pratiques d’enseignement ou des démarches d’apprentissage.

Ensuite, „un objet construit dans le champ de la linguistique ne peut fonctionner dans celui de la didactique sans qu’un certain nombre de transformations y soient apportées qui tiennent compte: des sujets apprenants, de leurs démarches, de leurs hypothèses, de leurs stratégies d’apprentissage; de l’espace-classe et de ses référents: manuels, exercices, professeurs; de l’ensemble sociologique du système éducatif.” [3, p. 43] Ce transfert, effectué par l’intermédiaire de la linguistique appliquée, n’a „pris en compte ni le problème d’une théorie de l’application ni la spécificité de l’acquisition-apprentissage.” [11, p. 2] C’est pourquoi la linguistique ne s’est pas „véritablement **intégrée** dans l’ensemble des pratiques” de classe. [id.] D’ailleurs, les linguistes se sont plaints de ce que l’application des modèles par les méthodologues „ s’est faite de façon parcellaire, empirique et finalement édulcorée.” [10, p. 23] De même, reproche-t-on à la linguistique appliquée d’avoir plutôt **plaqué** qu’**appliqué** les modèles; elle non plus, „n’a pas véritablement su devenir **impliquée.**” [11, p. 2]

De l’autre côté, dans le champ de l’enseignement /apprentissage des langues, méthodologues et enseignants se rendaient compte que l’importation des modèles ne leur permettra pas „de résoudre – ou d’améliorer le traitement – des problèmes pédagogiques notoires.” [3, p. 35] Même si la linguistique représente une variable forte pour la pédagogie des langues, elle n’est pas la seule: des variables propres à la pédagogie doivent être réintroduites si l’on veut vraiment améliorer, par le renouvellement, l’enseignement/apprentissage des langues. [7, p. 8]

Arrivés à la conclusion que „les théories linguistiques nous fournissent la plupart des concepts et du vocabulaire que nous utilisons pour parler de ce que nous enseignons. Elles ne nous fournissent cependant pas les principes pour élaborer un programme d’enseignement” [Corder, 1973 in 6, p.5], méthodologues et enseignants rejettent „l’applicationnisme” de la linguistique appliquée, prennent leur distance par rapport à la linguistique, qui cesse d’être la seule „discipline contributoire’ pour la réflexion sur l’enseignement et l’apprentissage” [15, p. 156] et s’orientent vers d’autres disciplines, placées en marges des sciences du langage.

La baisse de l’influence de la linguistique en sciences humaines et sociales est accompagnée du déclin de la linguistique appliquée, remplacée par **la didactique des langues** (terme proposé par Galisson) [15, p. 70] Il ne s’agit pas seulement d’un changement terminologique mais du besoin „des spécialistes de didactique de se voir mieux reconnus dans le monde universitaire et scientifique” [11, p. 2] et de leur désir „de constituer une didactique autonome” [15, p. 70] qui établisse ses propres concepts et acclimatise des concepts issus de disciplines de référence, comme le pensent des chercheurs tels M. Dabene, E. Roulet, L. Porcher. Il s’agit ensuite du fait que „en minorant sa relation avec la linguistique”, la didactique se situe par rapport à plusieurs disciplines de référence constituées [8, p. 11] et essaie d’imposer une conception nouvelle des rapports entre l’enseignement des langues et les disciplines de référence, c’est-à-dire l’abandon du „ principe d’application au profit de principes relationnels qui sont de l’ordre de l’implication.” [14, p. 6]

De façon générale, le terme **didactique** fait „référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l’ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes.” [15, p. 69-70]

Pour d'autres, la didactique est la „science ayant pour objet les méthodes d'enseignement” [1, p. 54] et représente, „de par sa nature, une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie” [1, p. 54]. Cette dernière définition se vérifie dans le cas de la didactique des langues tant que la séparation de la linguistique n'est pas un fait accompli. Pendant cette période - là, le terme **didactique** recouvrait aussi bien la **méthodologie** que la **linguistique appliquée**. [4, p. 7] Après la séparation, le terme **didactique** définit la **pratique** tandis que le terme **didactologie** définit les fondements théoriques et méthodologiques de cette pratique [id.] Didactique et didactologie constituent une même discipline à part entière: **la didactologie/didactique des langues et des cultures**, lexie créée par Galisson. [id.] La didactique des langues se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux:

2. „la didactique des langues n'a pas de discipline objet c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs, construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires;

1. le mode d'appropriation d'une langue est double; l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline.” [15, p. 70]

Elle est constituée de deux sous-ensembles: **la didactique des langues maternelles et la didactique des langues étrangères et secondes** [id., p. 71] La didactique du FLE fait partie du second sous-ensemble et se définit comme „l'articulation ( plus ou moins idéale, plus ou moins effective) de plusieurs types d'interventions: théoriques, méthodologiques et pratiques qui en interrelation vont de la sollicitation de diverses disciplines (des sciences humaines et sociales tout particulièrement) au seuil de la classe concrète.” [4, p.7] Quant au rapport de la didactique des langues maternelles avec celle des langues étrangères, il faut dire que, dans le cas du français du moins, l'application des modèles linguistiques s'est faite d'abord pour l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle et ensuite pour le français – langue seconde ou étrangère. Cela aussi pourrait constituer une source des difficultés de l'application.

En quoi consiste, en fait, l'influence de la linguistique des années 50-60 sur l'enseignement/apprentissage des langues? Les transferts et les transpositions effectués se situent aux niveaux de la structuration du contenu, des stratégies mises en place, des techniques et même du vocabulaire de la discipline.

Au niveau **du contenu**, le **modèle descriptif du structuralisme distributionnel** opère avec les mêmes données que la grammaire traditionnelle mais il fournit des catégories et des procédures plus systématiques et plus homogènes. On y retrouve les marques du genre et du nombre et leur distribution à l'oral, la morphologie du verbe, des propositions de reclassements des prédéterminants et leur fonctionnement; des possibilités de substitution et d'expansion du groupe nominal dans le cadre de la phrase qui reste l'unité supérieure [8, p. 6-7] Si ces nouvelles réorganisations sont vite assimilées car elles rappellent les données traditionnelles, il y a cependant bien des descriptions du noyau dur qui restent en dehors des manuels scolaires, telle la classification distributionnelle de surface des verbes. [2, p. 4]

Au niveau **des stratégies**, deux sont les principes qui influencent la méthodologie: la priorité de la langue orale sur la langue écrite, „transposé en didactique sous la forme d'une séquence d'activités déterminées: écouter, parler, lire, écrire” [9, p. 17]; et, sous l'influence du behaviorisme, la conception de la communication orale comme une forme du comportement humain s'appuyant sur le mécanisme des stimuli-réponses. Le behaviorisme fait de l'apprentissage des langues „un processus mécanique de formation d'automatismes à l'aide de stimuli et de réponses correctes renforcées”. [id.]

Au niveau **des techniques**, ce sont les idées **d'environnement, de distribution et le rejet du sens** qui sous-tendent l'élaboration des différents types d'exercices, appelés **exercices structuraux**. L'idée d'environnement mène à la nécessité d'apprendre les mots insérés dans des structures de plus en plus vastes jusqu'au niveau de la phrase. On rejette ainsi la pratique traditionnelle de l'apprentissage de mots isolés ou de paradigmes. Le principe de distribution permet la classification des mots dans une même classe suivant leurs environnements identiques.

**Les exercices structuraux** de répétition, de transformation et de substitution sont des techniques destinées à faire acquérir et fixer les structures de base de la langue.

Au niveau **du vocabulaire de la discipline**, la linguistique structurale fournit au discours didactique les termes désignant les notions de base de la réflexion sur le langage: **structure, signe, signifiant, signifié, paradigme, syntagme, connotation, métalangage**, mais aussi **code, message, émetteur, récepteur** empruntés à la théorie de l'information. [8, p. 7]

Un regard rétrospectif sur cette période de l'existence de l'enseignement/apprentissage des langues fait naître une question parfaitement légitime: Comment un système – celui de l'enseignement/apprentissage – attaché et fidèle depuis des millénaires à un modèle de description de la langue qui paraissait fixé une fois pour toutes, a-t-il pu se montrer si ouvert et si apte à assimiler une perspective nouvelle sur le langage et à modifier sa méthodologie conformément à cette perspective? La réponse en est plus facile qu'elle ne paraît. Tout d'abord, lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue, le contenu est le même quelles que soient la méthodologie ou la philosophie qui le sous-tendent. Dans le cas de la grammaire structurale, „la présentation et la progression des éléments enseignés s'appuient sur les catégories grammaticales qu'on a toujours travaillées.” [8, p. 7] Le modèle structural s'avère être un modèle de classification, tout comme le modèle traditionnel. Ensuite, les exercices structuraux, identifiés à la grammaire structurale sont des types de manipulations anciennes, reprenant des pratiques en usage depuis les Grecs. [5, p. 35] De la sorte, les schémas novateurs proposés par la théorie linguistique sont ramenés à des schémas anciens familiers. [id.] Malgré cette familiarité, les résultats pédagogiques n'ont pas été à la

hauteur des espoirs placés dans la théorie linguistique nouvelle en ce qui concernait le renouvellement de l'enseignement/apprentissage des langues. Les faiblesses des méthodologies mises en place concernent:

- l'incapacité de rendre les élèves capables de s'exprimer librement dans les diverses situations de communication quotidienne;
- l'ignorance du besoin des élèves de s'auto-exprimer
- l'obligation des élèves d'apprendre à réagir linguistiquement dans des situations de communication ne les concernant pas;
- la difficulté d'application des stratégies et des techniques à un niveau d'étude supérieur au niveau débutant.

En ce qui concerne l'influence de la **grammaire générative-transformationnelle** sur l'enseignement/ apprentissage d'une langue, on apprécie que ce dernier s'est manifesté „le plus immédiatement sensible” à cette doctrine linguistique à laquelle son fondateur n'a jamais attribué la capacité de pouvoir fonder des procédures pédagogiques. [6, p. 10]

Au niveau **du contenu**, la grammaire générative-transformationnelle et la linguistique structurale „fonctionnent sur les mêmes unités:...l'une se contente de classer les éléments dégagés par l'analyse quand l'autre cherche des règles de production et d'interprétation.” [17, p. 107] Les deux linguistiques sont en fait des linguistiques de la phrase, comme Chomsky l'affirme lui-même, d'ailleurs, à propos de sa théorie: „J'entends simplement par grammaire générative un système de règles qui assigne une description structurale à des phrases.”[in id.] La grammaire générative-transformationnelle a mis à la disposition de l'enseignement/apprentissage un dispositif théorique et méthodologique qui marque le retour “ à une représentation traditionnelle de la phrase (avec la référence chomskyenne à Port Royal), rompant avec les procédures de segmentation des distributionnalistes.... qui explique sans doute pour une part l'engouement soudain et fugitif pour la linguistique dans les années 1969-1972 en France et le passage immédiat de certains aspects de cette linguistique dans les grammaires scolaires, sans qu'on se rende toujours compte à quel point l'ancien dispositif avait joué le rôle de filtre. » [6, p. 10] De leur côté, « en inscrivant la grammaire générative-transformationnelle première manière dans un processus de **restructuration, explicitation et formalisation de la grammaire traditionnelle**, les grammaires scolaires ont pu continuer à **se poser les mêmes questions** sous les appareils de la modernité-scientificité. » [17, p. 107] La centration sur l'étude de la syntaxe de la phrase abstraite de tout contexte rejoint la démarche de l'analyse traditionnelle.

Au niveau **des stratégies** mises en place dans le processus d'enseignement/apprentissage, la méthodologie s'est appuyée sur les principes concernant la **grammaire intériorisée et l'acquisition globale**.

Dans le premier cas, Chomsky soutient que les apprenants d'une langue intériorisent la grammaire, en construisant un schéma qu'ils vont utiliser pour acquérir la langue. Celui qui apprend une langue « analyse les énoncés et les situations et les événements dans lesquels ils sont enchâssés,...extrait une certaine notion de la structure » qu'il va employer par la suite pour la production d'autres phrases, jamais entendues auparavant. [9, p. 22] L'hypothèse de l'acquisition globale fait de l'apprentissage un processus d'élaboration d'un système permettant la production d'énoncés inédits. Ce système est le résultat de constructions successives car chaque nouvel élément acquis réorganise la structuration de l'ensemble des éléments acquis antérieurement. [id., p. 29] De ces principes découlent la place faite aux fautes interférentielles qui doivent être exploitées par l'enseignant pour aider l'apprenant dans sa construction linguistique et l'attention portée à la production des phrases: « la grammaire générative-transformationnelle fournit des règles qui permettent de construire systématiquement des phrases complexes et constitue de ce fait un excellent fondement pour l'enseignement de l'expression écrite. » [Roulet in 6, p. 12]

Au niveau **des techniques**, les exercices de production de syntagmes constitutifs d'une phrase ou de phrases ainsi que les exercices de transformation rappellent des pratiques pédagogiques bien connues. Mais, par rapport à la grammaire traditionnelle qui restait au niveau de l'implicite, la grammaire générative-transformationnelle accompagne ces exercices d'explicitation: énoncé des règles, opérations et contraintes.

Au niveau **du vocabulaire de la discipline**, on retient les termes désignant des principes généraux de la théorie ou des procédures tels: **grammaticalité, agrammaticalité, compétence, performance, transformation, structure profonde, structure de surface, phrase, créativité, acceptabilité, etc.**

Bien que le modèle génératif-transformationnel soit considéré comme ayant dominé non seulement en syntaxe mais aussi en phonologie, en poétique, en sémiotique narrative et surtout en grammaire de texte [5, p. 23], on considère son impact sur l'enseignement/apprentissage « limité et sélectif », plusieurs facteurs contribuant à cela:

„- la retombée sensible de l'enthousiasme pour les méthodes nouvelles, surtout à cause du côté mécaniste des courants audio-oralistes;

- l'intérêt limité de l'enseignement/apprentissage des langues pour des phénomènes grammaticaux qui pourraient bénéficier des apports, souvent éclairants, de la GGT, tels: la nominalisation, l'adjectivation, le travail des transformations passives, les modes d'enchâssement, les constructions régies par différentes sous-classes de verbes, d'adjectifs ou de substantifs.” [8, p. 8-9]

Ce sont ces mêmes possibilités de rapprochement qui soulignent les limites des influences effectives, à savoir:

- les principes fondamentaux de la GGT, telle la distinction structure profonde/ structure de surface ne sont pas réellement pris en considération;
- la didactique ne retient quasiment rien des procédures formalisées de la GGT;
- parallèlement ou incidemment à la GGT, d'autres influences se font sentir pour la conceptualisation de certaines régularités de la langue. [id.]

*L'évolution des rapports entre la didactique des langues et la linguistique ( ou, mieux, certaines linguistiques) est passée d'une période d'enchantement, où la linguistique était prima inter pares (c'est-à-dire entre les disciplines susceptibles de fournir à la didactique non seulement concepts et procédures mais aussi solutions aux divers problèmes concernant l'efficacité de l'enseignement/apprentissage des langues) à une période de désenchantement profond, où la linguistique a été ressentie comme une « monarchie, voire une tyrannie ou un terrorisme » en même temps que la linguistique appliquée était accusée « d'avoir conduit à un échec pédagogique. » [17, p. 106] Cette évolution a bien sûr marqué les prises de positions concernant les rapports entre les deux disciplines, dont les plus éclairantes sont celles de R. Galisson. Si en 1980, il déclare: « C'est en effet à la linguistique que la didactique des langues doit d'être sortie du ghetto des savoirs empiriques, et c'est dans son ombre qu'elle a été admise – après beaucoup de réticences – à figurer dans les programmes de l'enseignement supérieur. Quelle autre discipline-pilote accepterait aujourd'hui de prendre le relais de la linguistique et d'assurer le 'parrainage blanc' d'une D.L.E. qui affirme chaque jour davantage la spécificité de sa situation (au carrefour de nombreux domaines), de ses perspectives et de ses objectifs ? », six ans plus tard il change d'avis et affirme: « Les chercheurs.....luttent également.....pour l'autonomie et la légitimation de ce qui constitue, selon eux, une discipline à part entière. L'idée d' « indépendance » leur est venue quand l'approche fonctionnelle/communicative les a conduits à prendre plus nettement conscience de la vassalisation très dommageable de leur « discipline », par une linguistique qui n'a pas les moyens de son ambition à la suzeraineté, dans la mesure où elle est incapable de fournir le moindre élément de réponse à quantité de questions qui échappent à sa compétence, mais relèvent en plein du domaine d'étude à affranchir. » [14, p. 10]*

*Un bilan de ces rapports ne pourrait pas taire l'écart entre les espoirs caressés au sujet de la linguistique et les apports effectifs de celle-ci. Enseignants et méthodologues s'attendaient à ce que la linguistique fournisse des modèles de description capables de faciliter-améliorer les enseignements-apprentissages, grâce à leurs pouvoirs descriptifs et explicatifs reconnus. Or, il s'est avéré que:*

*1. Les linguistes eux-mêmes, surtout les adeptes des analyses formelles, n'étaient pas très convaincus que leurs modèles puissent contribuer – d'une façon ou d'une autre – à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues, vu que cet objectif n'appartenait pas à la classe de ceux visés par la construction des modèles et qu'ils ne s'étaient intéressés à la didactique que de façon symbolique.*

*2. Les linguistiques, structurale et générative, centrées sur la morphologie et la syntaxe n'ont pas pu contribuer à améliorer les compétences en lecture et écriture ni à développer les aptitudes communicatives et expressives « dans le sens d'une maîtrise diversifiée de la langue en fonction des situations de communication, des types de discours, etc. » [id.,p.107] entre autres parce que „le réductionnisme grammatical déclaré inhérent au structuralisme ou à la grammaire générative”, affirmant la primauté de l'analyse intraphrastique, familière déjà depuis la grammaire traditionnelle, agissait comme si la seule réalité linguistique était la phrase et non pas le discours déterminé co(n)textuellement.*

*3. Les méthodes ou cours de langues basés sur l'apprentissage de structures isolées par une progression grammaticale rigoureuse non seulement n'auraient pas appris aux étudiants à parler français mais les auraient découragés, voire détournés de cet apprentissage. » [17, p. 106-107] du moment que le seul but était la fixation de ces structures par des exercices de répétition et de transformation.*

*4. S'ajoutent à ces insuffisances issues des caractéristiques intrinsèques aux théories et à leurs applications, des insuffisances dues aux contextes de l'application: le cadre institutionnel de l'école qui semblait imposer une certaine démarche de l'enseignement/apprentissage, privilégiant la permanence des pratiques pédagogiques anciennes; la dominance d'une pédagogie fondée sur la « transmission «des connaissances où l'enseignant est le centre de l'activité didactique; la non-définition des objectifs que s'assigne l'enseignement du français [6, p.9, 13]; l'ignorance des «motivations et des besoins langagiers » de l'apprenant, différents suivant l'âge, le statut, la catégorie socio-professionnelle de même que l'ignorance des attentes de la société par rapport à l'enseignement/apprentissage des langues.*

*Les éléments qui pourraient expliquer le mieux l'évolution des rapports entre la didactique des langues et la linguistique sont les incompatibilités issues de l'application des modèles [ cf. supra] et les évolutions respectives des deux disciplines.*

*L'évolution de la linguistique d'abord. « La discipline s'est à la fois spécialisée et élargie: spécialisée, elle s'est munie d'un appareil formel de plus en plus exigeant – et de moins en moins abordable au profane, - par nécessité interne et aussi par la pression qu'exerçait un langage – machine d'ordinateurs de plus en plus performants; élargie, parce que les difficultés mêmes du développement des grammaires formelles ont conduit à réexaminer des champs qui avaient été soit subordonnés, comme la phonologie ou la sémantique, soit exclus, comme la pragmatique.. » [3, p. 32]*

*Cette évolution aurait été marquée par ce qu'on a appelé « la crise de la linguistique ». Malgré la multiplicité des théories, la linguistique ne trouve plus les réponses adéquates aux questions soulevées par le fonctionnement de la langue par le recours au seul champ d'étude qu'elle s'était délimité. Pour dépasser cette crise, elle sera obligée de «redélimiter le champ des problèmes du langage dans le sens d'une prise en compte de l'ensemble des fonctionnements langagiers à l'échelle individuelle et sociale.» [6, p. 7] Au fur et à mesure, le champ de la linguistique s'élargit considérablement par ajout de nouveaux domaines de faits étudiés (le discours), de branches ( sémantique, pragmatique) et aussi de points de rencontre avec d'autres secteurs de la connaissance (sociologie, ethnologie, informatique, etc.). [5, p. 18]*

En ce qui concerne la didactique, « conçue...comme un système à prétention universaliste,..(elle) a eu d'abord tendance à se constituer en modèle unique, fondé sur des théories unifiées en linguistique et psychologie, exportable tel quel dans le monde entier. Les désillusions nées des modèles universalistes, les difficultés d'application des méthodes structurales à des publics différents ont modifié sensiblement les objectifs de la didactique, en précisant, selon les lieux et les groupes, les besoins des apprenants et les finalités différenciées de l'apprentissage des langues, tant en FLM qu'en FLE. Ces préoccupations ont conduit à développer des considérations ethnologiques, sociologiques, sociopsychologiques, etc. et donc nécessairement à relativiser – ou à faire éclater – l'influence d'une linguistique pure et dure. » [3, p. 32]

Dans la première étape, jusque vers les années 70, on posait l'existence d'un élève/étudiant universel, préoccupé de questions de civilisation et de vocabulaire et dont les antécédents éducatifs pouvaient être ignorés. L'acquisition du savoir se faisait sur une *tabula rasa* ou bien en termes de différences avec la langue d'origine de l'élève. [3, p. 41] Dans la deuxième étape, la prise en compte des motivations et besoins langagiers transforme l'élève en apprenant – individu socialement marqué. L'apprentissage est conçu comme une construction qui prend en compte la langue source et vise la langue cible par le moyen des interlangues. Cette évolution enregistre un déplacement des préoccupations de la didactique de la linguistique pure et dure vers l'ethnologie, la sociologie, la sociopsychologie, etc. [3, p. 32, 41] Tout en s'éloignant de l'influence de cette linguistique pure et dure qu'est la linguistique structurale et générative, la didactique ne quitte pas la linguistique elle-même mais s'oriente vers des disciplines placées plus en marge du champ des savoirs : l'analyse du discours, la pragmatique, l'énonciation, etc. On pourrait donc affirmer que dans les rapports de la didactique avec la linguistique » Ce qui a changé, ce sont les modalités de la relation et les types de relation qui appellent dans le débat d'autres théories et d'autres disciplines. » [3, 33] Si la didactique des langues perd peu à peu le contact avec les recherches linguistiques touchant au noyau dur en accompagnant, par contre, les évolutions se situant plus aux bords du domaine linguistique. [8, p.10] c'est aussi parce que après le travail mené sur l'enseignement aux débutants ( le niveau 1), « une réflexion nouvelle s'engage à propos de la suite de l'apprentissage(niveau 2); il s'agit désormais d'exposer l'élève à des textes oraux ou écrits 'authentiques' et de prendre en compte la diversité des 'registres' et d'autres formes d'échange que la conversation anodine; parallèlement, pour certains publics spécialisés...il y a lieu de décrire les langues de spécialité, le français scientifique et technique. » [8, p. 8-9] C'est pourquoi, dans le champ de la linguistique, la didactique des langues s'oriente vers l'analyse du discours, la pragmatique, la grammaire de texte, l'énonciation, la sémantique et, en dehors de ce champ, vers la sociologie, la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication. Et c'est ainsi qu'on voit se confirmer le bien fondé des propositions de Roulet visant la redéfinition « des rapports entre la linguistique et la pédagogie des langues secondaires »:

1. renoncer « au principe d'application »: l'idée que la linguistique puisse être appliquée à l'enseignement est réfutée en raison de trois 'vices' majeurs: on table sur une transposition directe de la linguistique; on ne distingue pas assez clairement les divers types d'application; on présuppose une relation à sens unique entre théorie linguistique, description et enseignement. Face à cela, Roulet pose...que la linguistique ne peut être qu'impliquée, et non pas appliquée.

2. élargir l'éventail des outils linguistiques 'impliqués': sont soulignées d'une part la nécessaire distinction entre l'usage de théories linguistiques et celui de description d'une langue particulière, d'autre part l'implication égale de domaines connexes tels que la psycholinguistique et la sociolinguistique.

3. resituer l'implication des sciences du langage par rapport à celle d'autres disciplines fondamentales: l'introduction de notions comme 'motivation', 'besoin', 'objectif', 'aptitude' manifeste le plus clairement le recentrage général de la problématique: le centre de gravité n'est plus la langue mais l'apprenant; s'agissant de didactique des langues étrangères, on ne parlera plus d'étude de la langue mais d'apprentissage de la communication. » [Roulet, 1976 in 14, p. 8]

La nécessité, de plus en plus évidente, de prendre en considération les motivations et les besoins langagiers des apprenants ainsi que les problèmes soulevés par le passage au Niveau 2 (translation vers les phénomènes d'énonciation, les marques de cohésion et de cohérence textuelles, de différenciation des types de discours, les valeurs communicatives des énoncés [8, p. 12]) qui imposait l'étude du transphrastique afin d'accéder aux 'textes authentiques' ont orienté la didactique des langues (secondes et étrangères) vers l'analyse du discours et la grammaire de texte.

L'analyse du discours dépasse non seulement les limites de la phrase mais aussi les frontières qui séparent la linguistique de l'extralinguistique, car l'organisation transphrastique est mise en relation avec les conditions socio-historiques, culturelles où s'inscrit le discours. L'étude des mécanismes discursifs a mis en évidence l'existence de plusieurs types de discours (écrits et oraux), correspondant aux différents champs d'expérience de la pratique sociale (économique, juridique, politique, technique, scientifique, etc.). « L'inclusion du niveau transphrastique parmi les objectifs de l'enseignement a entraîné aussi des techniques de classe appropriées à cet objectif. » [9, p. 270] Mais les enseignants n'ont pas eu à craindre cet enrichissement et cette diversification des activités d'enseignement/apprentissage car bon nombre de ces techniques, « orientées vers la production d'un discours efficace » sont très traditionnelles, appartenant à la « bonne vieille rhétorique »: compréhension et analyse de texte, production de texte d'après un modèle étudié, passage d'un type de texte à un autre par transformation, etc. [id.]

Sous l'influence de **la grammaire de texte**, la didactique des langues fait augmenter le rôle et l'importance du document authentique dans les activités d'enseignement/apprentissage et s'oriente vers l'apprentissage de l'écrit, la

production de textes, etc. La difficulté ressentie par les enseignants d'abord est due aux nouveaux types d'approches textuelles. Il ne s'agit plus de déchiffrer successivement une suite de phrases, moyennant les unités lexico-grammaticales constitutives mais de (faire) découvrir les règles qui gouvernent la cohésion du texte au niveau micro-structurel mais aussi de la globalité et d'assurer une compétence intégrée de réception et de production. [9, p. 307] On n'est pas encore à se demander si l'enseignant/méthodologue doit être à la fois « linguiste, ethnologue, sociologue » [Chevalier, 1980 in 14, p. 12] mais on se rend compte qu'il doit avoir une connaissance assez poussée des techniques d'analyse textuelle pour ne pas réduire la compréhension/ production du texte à une caricature rappelant le schéma traditionnel: questions sur le contenu, explication de mots nouveaux, commentaire de phrases, résumé.

Pour une didactique soucieuse de diversifier ses objectifs afin de les faire correspondre aux attentes du public visé, le choix du référent théorique est un enjeu capital [7, p. 9]. L'évolution des rapports entre la didactique des langues et la linguistique, la recherche de « nouveaux référents théoriques », au-delà du linguistique mettent en évidence la dynamique de l'activité didactique et ses soucis permanents de trouver l'orientation juste qui l'achemine vers l'accomplissement des tâches qu'on lui a assignées et qu'elle-même s'est assignées pour répondre et satisfaire 'aux demandes du marché'. La diversité des demandes imposait une diversité d'offres et c'est pourquoi il n'est pas étonnant de voir la didactique recourir à l'éclectisme et à la juxtaposition (de méthodes et de techniques, de théories même), surtout après 1970, durant la période appelée des « approches communicatives ».

La diversification des référents théoriques introduit dans l'enseignement/apprentissage des langues **les actes de parole, les règles de politesse, la structure de l'échange verbal, la distinction sens / signification, les phénomènes d'interculturalité**, etc. en éloignant la didactique non pas tant de la linguistique que de son noyau dur, la grammaire (ou la morphosyntaxe). Les résultats que les approches communicatives ont enregistrés en termes de connaissance effective de la langue ont provoqué d'autres interrogations concernant le rapport entre enseignement/apprentissage de la langue et enseignement/apprentissage de la communication. Il paraît que la didactique est encore loin d'y avoir trouvé la réponse.

## Références

1. ASDIFLE, 2003 - *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris
2. BEACCO J.-Cl., 1985 – *Présentation* in „Langue Française” no. 68, p. 3-4, Librairie Larousse, Paris
3. BEACCO J.-Cl., CHEVALIER J. - Cl., - *Les rapports de la linguistique et de la didactique des langues* in Lehmann D., 1988, „La didactique des langues en face à face”, p.31-48, CREDIF, Paris
4. BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M., PENDANX M., 2001 – *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris
5. CHAROLLES M., 1985 – *De l'usage de la crise dans les activités scientifiques. Quelques réflexions au sujet de la linguistique et de ses rapports avec la pédagogie* in „Etudes de Linguistique Appliquée”, no.59, p.16-29, Paris
6. CHISS J.L., 1982 – *Linguistique et pédagogie du français: la formation des enseignants face à la double crise* in „Langue Française” no.55, p. 5-16, Librairie Larousse, Paris
7. CHISS J.L., 1985 – *Quel statut pour les linguistiques dans la didactique du français?* in „Etudes de Linguistique Appliquée”, no.59, p.7-16, Paris
8. COSTE D., 1985 – *Sur quelques aspects des relations récentes entre grammaire et didactique du français langue étrangère* in „Langue Française”, no.68, p.5-17, Librairie Larousse, Paris
9. CRISTEA T., 1984 – *Linguistique et techniques d'enseignement*, TU, Bucuresti
10. CUQ J.-P., 1996 – *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris
11. DEMAIZIERE Fr., BERTHOUD A.-Cl., 2004 – *Des formes linguistiques pour communiquer: vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique*, site internet
12. DUBOIS J. et al., 1973 – *Dictionnaire de la linguistique*, Larousse, Paris
13. GREIMAS A.J., CORTES J., 1979 – *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette, Paris
14. LEHMANN D., 1986 – *Linguistique et didactique: pièces à conviction* in „Etudes de Linguistique Appliquée”, no.63, p.7-15
15. ROBERT J.-P., 2002 – *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris
16. ROULET E., 1986 – *Descriptions du français contemporain et didactique de la langue seconde (1970-1985)* in „Etudes de Linguistique Appliquée”, no. 63, p. 119-125, Paris
17. VERDELHAN M., 1982 – *Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère*, in „Langue Française”, no.55, p.105-117, Librairie Larousse, Paris