

Bilan des recherches doctorales en sciences du langage et ouverture vers des problématiques actuelles

Régine DELAMOTTE LEGRAND

Université de Rouen

Ma communication renvoie à mon expérience du partenariat avec le Vietnam depuis vingt ans, par convention avec l'Université de Rouen, et à ma participation au séminaire régional depuis dix ans.

1. Un bilan

Je fournirai, d'abord, le bilan que je suis en train de constituer des travaux de troisième cycle réalisés en Sciences du Langage avec l'Université de Rouen. Je l'exposerai lors du séminaire et en proposerai une analyse à la fois quantitative et qualitative, accompagnée d'un regard rétrospectif et critique personnel. Ces doctorats ont été réalisés entre les années universitaires 1988/1989 et 2008/2009. Je traiterai à part les demandes faites pour le quadriennal à venir.

Quatre grands domaines semblent se dessiner. L'ordre de présentation correspond à une chronologie des intérêts scientifiques.

1.1 Les approches linguistiques

1.2 Les approches discursives

1.3 Les approches didactiques

1.4 Les approches sociolinguistiques

2. Des perspectives

Je donnerai, ensuite, quelques pistes de recherche qui semblent se faire jour dans les recherches doctorales proposées par nos étudiants en 2009/2010. J'en avance ici quatre qui se présentent dans de nombreuses demandes qui me sont faites d'encadrement de thèses.

2.1 L'enseignement/apprentissage du français dans un environnement plurilingue

La question de « la langue à apprendre » préoccupe toujours les didacticiens. Les recherches actuelles soulèvent de plus en plus le problème des usages non standard d'une langue et de leur prise en compte didactique en vue de compétences sociolinguistiques (qui ne se réduisent pas aux pratiques monolingues et encore moins aux registres de langue). La question porte sur les choix possibles entre une didactique de la langue dominante et une didactique de la variation propre aux usages sociaux. La seconde option, qui situe la pratique légitime au sein de la diversité, présente le mérite de « brouiller » les frontières entre didactiques des langues premières et didactiques des langues autres. La prise en compte de cette problématique semble incontournable dans certains contextes, dont ceux de l'immigration qui fait face aux problèmes sociétaux d'insertion. Les politiques éducatives de gestion des flux migratoires, si elles tentent de privilégier les personnes « intégrables » sur le critère de la connaissance de la langue nationale, doivent faire aussi une place aux pratiques plurilingues et donc envisager la question des compétences plurilingues des apprenants.

La mondialisation et une de ses conséquences directes: la mobilité de nombreuses populations, ont modifié la place et le statut de la langue française. Elle doit aujourd'hui accepter de cohabiter, y compris au sein de l'institution scolaire, avec d'autres langues également légitimes ou en voie de le devenir par la force des choses. Ce changement à l'échelle de l'Histoire est loin d'être

accepté par le monde enseignant qui se voit obligé de modifier son rapport à la langue scolaire, à la langue à enseigner et aux langues des apprenants. Les travaux en sociolinguistique, en particulier, qui révèlent la complexité des situations linguistiques individuelles et collectives, à tous les niveaux de la vie sociale, incitent les didacticiens à mieux comprendre cette nouvelle situation où le plurilinguisme a perdu de son exceptionnalité et le monolinguisme de sa normalité. Cette actualité du paysage linguistique a eu, depuis une décennie, une influence certaine sur les contenus et méthodes de l'enseignement/apprentissage langagier. Il devrait plus que jamais prendre en compte le « déjà là » des apprenants, autrement dit, les « ressources » des élèves qui auraient à être reconnues et introduites dans des propositions didactiques comme tremplin vers des savoirs institutionnalisés.

2.2 Les représentations des apprenants: biographies langagières et insertion sociale

Ce point est bien évidemment en lien avec le précédent. Il s'agit de la vaste question des représentations qu'ont les apprenants des langues premières et des langues à apprendre. La perception des proximités et distances entre langues, la question de leur statut social, de leur prestige et la construction de répertoires langagiers composites. On constate une modification de la conception que l'on pouvait avoir des compétences linguistiques, précédemment évaluées dans chaque langue vers l'acceptation, si ce n'est la revendication, de compétences plurilingues. Les biographies langagières révèlent comment les personnes sont amenées à passer d'une langue à une autre, comment des compétences ainsi construites sont intégrées dans un répertoire global et non simplement juxtaposées. L'action éducative peut dans ces histoires de vie apparaître comme un obstacle ou un facilitateur du développement de ces circulations langagières et culturelles. Les décloisonnements dans les apprentissages, développant des espaces interlingues légitimes, apparaissent de plus en plus propices à l'insertion sociale.

Divers travaux ont montré l'intérêt de cette voie des expressions biographiques sous diverses formes pour envisager, de manière qualitative, c'est-à-dire du point de vue des acteurs comme sujets de leurs discours, les parcours de « mobilité linguistique », scolaire, sociale, professionnelle, identitaire. Sans compter le récit de vie conçu, depuis de nombreuses années déjà, comme un acte de formation et d'autoformation. S'en suit une réflexion méthodologique et théorique sur les convergences ou divergences de diverses modalités de « prise de parole » des personnes qui ne sont pas, dans ces types d'enquête, considérées simplement comme des témoins ou des informateurs, mais comme des collaborateurs des dispositifs de recherche.

2.3 La réflexion métalinguistique et l'observation raisonnée des langues

L'objectif communicatif, tellement mis en avant les dernières décennies en didactique des langues étrangères, a certainement contribué à détourner l'attention des apprenants (et sans doute des enseignants) des phénomènes de « prise de conscience » des systèmes linguistiques en contact et de leur explicitation. Autrement dit l'objectif d'articuler procédural et déclaratif. Dans cette démarche, il ne s'agit plus aujourd'hui de se replier sur une analyse de type contrastif, mais de proposer une analyse multilingue visant la construction de concepts de base sous-tendant le fonctionnement des langues. Les savoirs métalinguistiques deviennent ainsi disponibles en se constituant de manière translinguistique entre langues premières et langues étrangères. Le projet communicatif, qui reste un objectif essentiel de l'apprentissage, se réalise alors en complémentarité avec les décrochements réflexifs.

A l'intérieur du vaste domaine de la didactique des langues, l'enseignement de la « grammaire » a toujours posé des problèmes particuliers, car elle se présente souvent comme une discipline autonome, relativement coupée des autres pratiques linguistiques (communication, lecture, etc.). Les modernisations successives et

les décloisonnements apportés essentiellement par les théories linguistiques n'ont cependant pas produit les effets espérés pour le développement des compétences de compréhension et d'expression. L'objectif assigné implicitement à l'enseignement grammatical reste globalement celui de la maîtrise de l'écrit, et qui plus est de l'écrit littéraire. Le problème didactique devient alors celui de l'objet d'étude, autrement dit du « corpus d'observation ». Et, de ce point de vue, les savoir-faire et connaissances des apprenants, dans quelque langue que ce soit et dans quelque pratique que ce soit, sont à prendre en compte. En effet, de nouvelles approches de recherche montrent que les savoirs langagiers ne sont pas obtenus par « la transposition didactique de savoirs savants », mais par « la recomposition raisonnée de savoirs hétérogènes ».

2.4 L'enseignement-apprentissage de la littérature: un retour

Comme on vient de le rappeler, la langue à apprendre semble encore beaucoup trouver ses sources dans la langue de la littérature, comme modèle de toute pratique langagière. Il apparaît bien que la question du statut disciplinaire du littéraire fait toujours débat. Son autonomie demeure restreinte, d'un côté par ses modes d'insertion dans la discipline « français » (la langue), d'un autre côté par les variations qui affectent ses finalités (la pensée, le goût, la culture, l'identité...) qui renvoient à quantité d'ailleurs disciplinaires.

On remarque que de tous temps et en tous lieux « la littérature » n'a été que très peu définie « explicitement ». Qu'enseigne-t-on sous ce nom ? Qu'est-ce qui s'enseigne réellement ? Qu'est-ce que les élèves sont censés apprendre ? Qu'apprennent-ils réellement ? Qu'évalue-t-on ? La vogue des typologies textuelles de plus en plus sophistiquées ne semble pas avoir entamé la persistance idéologique d'une macro-typologie « littéraire vs non-littéraire ». Des implicites restent tenaces. Pour exemples: la littérature est réduite à l'ordre de

l'écrit (et la littérature orale ?) ; dans l'ordre de l'écrit, elle se ramène à la lecture (et l'écriture littéraire) ; il s'agit de lire tels textes (consacrés) et d'une certaine façon (légitime). La part d'une littérature contemporaine vivante et l'écriture littéraire sont donc les grands absents de la recherche didactique. Le rapport de la littérature à la mémoire, à l'histoire reste ainsi très marqué. Il s'agit d'enseigner des objets (auteurs, genres, oeuvres) « du passé », mais sans clés pour la compréhension de la construction de ce patrimoine culturel en liaison avec l'histoire des idées en général, de celle d'auteur et d'écrivain en particulier.

Une question apparaît dans les travaux: la littérature comme lecture-plaisir. On ne saurait trop souligner les dangers de cette notion de « plaisir », présentée comme un objectif pour tous les apprenants s'il n'est pas interrogé et construit théoriquement. Le plaisir est-il une valeur commune, qui plus est universelle ? Est-il plus spécifique à la discipline littérature: et pourquoi pas aux autres apprentissages ? Ne va-t-on pas sanctionner doublement certains élèves: non seulement ils ne réussissent pas, mais en plus ils ne prennent pas du plaisir ? Finalement, c'est une vaste polyfonctionnalité de l'enseignement de la littérature qui serait à interroger, en précisant la spécificité de cet enseignement en didactique des langues étrangères.