

Pour en savoir plus

- BESSE H., GALISSON R., *Polémique en didactique; du renouveau en question*, CLE International, «Didactique des langues étrangères», 1980.
- BOYER H., RIVÉRA M., *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, 1979.
- CHISS J.-L., DABÈNE M. (coord.), *Recherches en didactique du français et formation des enseignants, Études de Linguistique Appliquée*, n° 87, 1992.
- CORNU L., VERGNIoux A., *La Didactique en questions*, CNDP-Hachette, «Éducation», 1992.
- CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2004.
- DELAS D., VERRIER J. (coord.), «Langue maternelle, langue étrangère», *Le français aujourd'hui*, n° 78, 1989.
- EISNER E. W., *Cognition and curriculum, A Basis for Deciding What to Teach*, Longman, New York, London, 1982.
- GALISSON R., PORCHER L. (coord.), *Priorité(s) FLE, Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, 1986.
- HAMM C.M., *Philosophical Issues on Education*, The Falmer Press, New York, Philadelphia, London, 1989, éd. 1993.
- MACKAY W., *Principes de didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 1972.
- MILLER J.-P., SELLER W., *Curriculum, Perspectives and Practice*, Copp Clark Pitman Ltd, Mississauga (Ont.), 1990.
- PINAR W., REYNOLDS W., SLATTERY P., TAUBMAN P., *Understanding Curriculum, An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang, 1995.
- SENSÉVY G., *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, De Boeck, 2011.
- VAN DER MAREN J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Presses de l'université de Montréal-De Boeck université, «Éducation et formation, fondements», 1995.

Revues

- Études de Linguistique Appliquée*, n° 27, n° 60, n° 64, n° 72.
- Langue française*, n° 8.

Quelques concepts organisateurs en didactique des langues

Après avoir reconnu l'inscription de notre discipline dans un champ spécifique et tracé les grandes lignes de ses références épistémologiques, il convient maintenant de définir les concepts dont elle entend rendre compte et qui seront le fondement de son action méthodologique.

Comme toutes les disciplines, la DDLES dispose de concepts propres et de concepts transférés. Si la conceptualisation propre est une activité scientifique non soumise à suspicion, il n'en va pas toujours de même avec le transfert. En effet, le transfert, ou reconceptualisation, porte sur des méthodologies ou sur des résultats de recherches effectuées dans d'autres disciplines. Il est légitime parce que certains concepts intéressent plusieurs disciplines, mais aussi dans la mesure où il permet une économie de temps et de moyens. Cependant, il ne faut jamais oublier qu'il est fondé sur une intuition analogique. Pour quitter ce simple statut métaphorique, le concept emprunté doit impérativement être reformulé en tenant compte :

- des conditions de sa production dans son domaine de validité d'origine (lieu, date, idéologie, etc.) ;
- des conditions prévalant dans son nouveau domaine de validité, dans lequel il va être soumis à l'épreuve d'efficacité ;
- de sa compatibilité avec les autres concepts déjà actifs dans le domaine.

On verra dans les paragraphes suivants qu'un certain nombre de concepts fondamentaux pour la didactique, par exemple celui de langue, ne lui appartient pas en propre. Cependant, c'est sous l'angle de la didactique que nous les envisagerons.

3.1. Le concept de langue

3.1.1. La langue, concept linguistique

Sans remonter à des origines qui, pour intéressantes qu'elles soient¹, seraient hors de propos ici, disons brièvement que la tradition linguistique du xx^e siècle établit deux aspects du concept de langue, un aspect abstrait et systématique, et un aspect social.

1. Tous les enseignants de français ont à l'évidence intérêt à avoir des connaissances historiques sur la langue française et sur les théories qui ont peu à peu établi ses descriptions actuelles. Voir par exemple Picoche J. et Marchello-Nizia C., *Histoire de la langue française*, Nathan, « Université », 1989 ; Chevalier J.-C., *Histoire de la grammaire*, PUF, « Que sais-je ? », 1994. Ou, pour plus de détails : Auroux S. (dir.), *Histoire des idées linguistiques*, t. 1 : *La naissance des métalangages en Orient et en Occident*, Mardaga, 1989 ; t. 2 : *Le développement de la grammaire occidentale*, Mardaga, 1992.

Le premier aspect justifie les investigations de la linguistique générale et de la grammaire des langues particulières. Il s'agit d'établir, soit par l'observation, soit par l'application d'un modèle théorique, les régularités et les règles de fonctionnement d'un système qu'on postule comme sous-jacent aux productions effectives. La langue est alors conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue, nous utiliserons le mot d'*idiome*, que C. Marchello-Nizia et J. Picoche² proposent pour leur part comme synonyme désambiguïsé de langue.

Le second aspect, longtemps minoré mais aujourd'hui au contraire tout à fait valorisé, justifie les travaux de la sociolinguistique, comprise au sens large comme la partie de la linguistique qui s'occupe des rapports entre les langues et leurs locuteurs. Mais c'est dans ce cas, signe de difficulté épistémologique, que le terme de langue lui-même peut être ambigu : parce qu'il « comporte, comme dit Joshua Fishman, un jugement, manifeste une émotion ou une opinion³ », bref, une certaine dose de cette subjectivité que la linguistique se proposait justement d'éradiquer de son objet. C'est pourquoi il lui préfère le terme de « variété ». Pour notre part, nous utiliserons le terme de variété pour désigner des réalisations systématiques de variantes (géographiques, sociales, ou autres) d'un même idiome. Mais nous conserverons la définition de Fishman, pour qui la sociolinguistique est « l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique⁴ ».

Cette prise en compte des locuteurs et de la variété renvoie aussi à la distinction saussurienne entre la langue et la parole, c'est-à-dire l'acte, conçu d'abord comme individuel puis plus récemment comme cogénéré, de mise en œuvre de la langue. Les parties de la linguistique qui s'occupent de la parole ont conquis aujourd'hui leur place au sein des sciences du langage : psycholinguistique, pragmatique, acquisition, linguistique conversationnelle, analyse du discours, etc.

Pour la linguistique elle-même, le concept éponyme de langue peut donc être conçu de façon plus ou moins restreinte : il peut se limiter à l'étude du système abstrait ou englober, de façon plus large, la mise en acte de ce système et par conséquent les locuteurs, que ce soit à titre individuel ou collectif.

2. Marchello-Nizia C., Picoche J., *op. cit.*, p. 7.

3. Fishman J., *Sociolinguistique*, trad. française, Labor, 1971 ; Nathan, « Langues et Culture », 1971, p. 35.

4. Fishman J., *op. cit.*, p. 20.

3.1.2. La langue, concept didactique

Il n'est peut-être pas superflu de rappeler encore que ce qui distingue la didactique des langues des autres didactiques, c'est son objet linguistique : les connaissances établies par les différentes branches de la linguistique sont donc indispensables à la didactique des langues. C'est cette évidence qui a de fait conduit, dans un premier temps, à inclure la DDL au sein de la linguistique. Mais on a toutefois établi au chapitre précédent que cet objet, certes trop spécifique pour être seulement du ressort des sciences de l'éducation, ne saurait non plus être uniquement appréhendé à la façon des linguistes. Il existe en effet deux paramètres qui fondent le concept de langue en didactique⁵ et qui ne sont pas pris en compte en tant que tels par la linguistique. Le premier est que la didactique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage. Le second, qui élargit considérablement l'objet lui-même, est l'aspect culturel de la langue⁶. En effet, comme le dit Bakhtine⁷, on ne peut séparer le signe et la situation sociale sans voir altérer la nature sémiotique de celui-ci⁸. Tout en admettant ce lien indispensable, cette « parenté troublante » qui les unit⁹, nous ne postulerons pas une relation d'égalité entre culture et langage qui ne se justifie ni linguistiquement, ni sociologiquement, et qui n'apporte aucune clarification en didactique. Nous préfererons voir entre eux une relation d'implication réciproque que Louis Porcher définit en ces termes : « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit¹⁰ ».

Du point de vue didactique, nous définirons donc la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture.

3.1.3. La langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage

Rappelons que nous avons, au chapitre 2, défini comme objet pour la DDLES l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation d'une langue étrangère en milieu non naturel. En d'autres termes, elle est l'objet du contrat qui

5. Concept de niveau 1.

6. Voir partie 1, chapitre 2.

7. « Le signe et la situation sociale où il s'insère sont indissolublement liés. Le signe ne peut pas être séparé de la situation sociale sans voir s'altérer sa nature sémiotique. » Bakhtine M., *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, trad. par Yaguello M., Minit, 1977, p. 63, cité par Cordonnier J.-L., *op. cit.* en bibliographie.

8. Bakhtine ne confond pas situation sociale et culture, mais cet élargissement interprétatif nous paraît utile pour souligner la nature sémiotique complexe de la langue.

9. Expression de Sapir, citée par de Salins G.-D., *Une introduction à l'ethnologie de la communication*, Didier, 1992, p. 31.

10. Porcher L., *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, 1995, p. 53.

lie pour un temps donné et en un lieu donné une partie guidante et une partie guidée en vue d'un transfert de compétences idiomatique-culturelles. La langue étrangère qu'il s'agit pour l'apprenant de s'approprier sous le guidage de l'enseignant est le résultat de la procédure d'objectivation didactique d'un idiome et d'une culture abstraits de leur environnement naturel. Cet objet didactique n'est pas égal à une quelconque des descriptions de son système (objet linguistique) ni à une quelconque des descriptions de ses usages (objet sociolinguistique) ; il est le résultat d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la part de la partie guidante (institutions, enseignants) et de la partie guidée (apprenants). La légitimité de la partie guidante est fondée sur la plus ou moins grande conformité de ses représentations idiomatique-culturelles avec des savoirs reconnus à un moment donné comme valides par la communauté scientifique et sur des savoir-faire qu'il s'agit d'aider la partie guidée à s'approprier. La marque d'une appropriation réussie est la réduction chez l'apprenant de cette dissymétrie de représentations des savoirs et la mise en pratique effective des savoir-faire.

Du point de vue de la partie guidante, la langue se matérialise par un *syllabus*, c'est-à-dire par l'établissement d'une série d'objectifs et de contenus idiomatique-culturels. L'établissement d'un *syllabus* se fait selon ce que nous avons nommé la procédure de compression qui consiste, rappelons-le, à prendre en compte le fait que l'acte didactique s'effectue sous des contraintes de temps, de lieu et de matériaux dont la caractéristique principale est d'être réduits par rapport aux éléments non didactiques dont ils sont abstraits.

Du point de vue de l'apprenant, la langue se matérialise par un système évolutif de savoirs et de savoir-faire qu'on appelle *interlangue*. L'interlangue de l'apprenant se manifeste par la procédure d'expansion, qui est la procédure qui permet de faire des savoirs ou des activités didactiques des savoir-faire non didactiques.

3.1.3.1. Aspect idiomatique : quelle variété enseigner ?

Si on admet que la description des idiomes relève de la linguistique, il revient à la didactique, et en l'occurrence à celle du FLS, de choisir la variété de français qui servira de référence au *syllabus*. En effet, il est maintenant bien établi que le français, pas plus que les autres langues, ne saurait être conçu comme un ensemble totalement unitaire. L'abondance des traces écrites qu'il a laissées depuis des siècles, sa grande dispersion géographique et sociale en font un ensemble de variétés pour lesquelles on dispose de nombreuses descriptions¹¹ tant synthétiques que monographiques. Cependant cette soumission du français à la variation ne correspond pas forcément à l'image que ses locuteurs ou que ses apprenants s'en font. En France

11. Voir par exemple la série *Actualités linguistiques francophones*, publication du réseau Études du français en francophonie de l'Agence universitaire de la Francophonie. Voir Walter H., *Le Français dans tous les sens*, Robert Laffont, 1988.

en particulier, c'est la variété écrite, et particulièrement littéraire de la langue, qui a forgé chez ses usagers les représentations dominantes de la langue, ou norme.

« L'écrit, compris ici globalement et sous réserve de ses propres variations internes au sein des manifestations scripturales de la langue¹², a donc engendré sa norme qui est d'autant plus coercitive que ses utilisateurs, en situation communicative par essence *in absentia* sont privés des moyens de régulation de communication non linguistiques dont ils disposent à l'oral.

De son côté "lorsqu'il n'est pas reconnu comme essentiellement différent de l'écrit, dans ses fonctionnements linguistiques et discursifs, l'oral est toujours appréhendé comme une version inférieure^{13,14}. »

Pourtant la norme « image construite et déformée par idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants [...] est par essence impossible à atteindre par quelque locuteur que ce soit¹⁵ ». L'enseignant de FLE doit donc être conscient que le français qu'il enseigne n'est finalement que la représentation qu'il se fait de cette norme, et aussi probablement celle que l'institution pour laquelle il travaille lui demande de se faire. Dans certains pays, au Japon par exemple, cette représentation est généralement plus traditionnelle, plus marquée par l'écrit et par la littérature. Dans d'autres, au Canada par exemple, on est souvent davantage soucieux de la modernité du parler oral. En France, quand le français est enseigné à des étrangers, on observe une assez grande diversité d'approches en fonction des institutions et de la demande même des apprenants. Dans l'ensemble donc, pour le FLE,

« on pourra ne pas trouver mauvais que le maître débute, comme il est de coutume, par la transmission d'une variété relativement proche de celle de l'écrit franco-normé. Mais il devra introduire, le plus rapidement possible, des variantes linguistiques répertoriées en fonction des situations de communication courantes ou prévisibles¹⁶. »

La situation est quelque peu différente en FLS, dont une des caractéristiques est justement que des variétés locales ont plus ou moins acquies une certaine légitimité :

« Aussi, quoique ce point de vue soit loin d'être partagé par beaucoup, on pourrait trouver opportun de réhabiliter les variétés locales de français pour les faire entrer à l'école dès le début des apprentissages et faciliter ainsi la prise d'une posture d'apprentissage positive¹⁷. »

12. Dabène M., *Des écrits (extra)ordinaires*, Lidil, n° 3, PUG, 1990.

13. Gadet F. et Lureau S. (dir.), *Norme(s) et pratique(s) de l'oral*, *Le français aujourd'hui*, n° 101, 1993.

14. Cuq J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Hatier, 1996, p. 60-61. Les citations de ce paragraphe sont extraites du chapitre 4 de ce livre.

15. *Ibid.*

16. *Ibid.*

17. *Ibid.*

Cela ne veut évidemment pas dire que l'école doit se cantonner à ces variétés locales, bien au contraire, mais qu'elle a sans doute intérêt à leur accorder une certaine valeur didactique.

3.1.3.2. Aspect culturel : la culture comme concept didactique

Nous avons jusqu'ici établi un certain parallélisme entre l'aspect idiomatique et l'aspect culturel de la langue. Cependant, alors qu'on dispose d'une science de l'idiome, la linguistique, on ne dispose pas vraiment d'une science unifiée de la culture, et son étude est le bien commun de plusieurs disciplines¹⁸ : ethnologie, sociologie, littérature, histoire de l'art, etc., chacune orientant comme il est normal le concept en fonction de ses propres visées. On dispose donc de nombreuses définitions du concept de culture. Mais, malgré le fait que de nombreux didacticiens aient ces dernières années mis en évidence le paramètre fondamental que constitue la culture dans l'enseignement/apprentissage des langues, il se produit pour la culture le même phénomène qui s'est produit pendant longtemps pour l'idiome : le concept est importé, méthodologiquement travaillé, mais jamais véritablement didactisé, c'est-à-dire que ces définitions, le plus souvent judicieuses et intéressantes, pourraient être reprises telles quelles par d'autres disciplines que la didactique.

À nos yeux, la justification majeure de la prise en compte de la culture en DDLES est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens : « culture, écrit Michaël Byram, est une étiquette aussi acceptable qu'une autre¹⁹ pour désigner le phénomène global ou le système de significations à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexion²⁰ ». Ces sous-systèmes sont de façon respective l'objet des disciplines que nous avons citées et d'autres encore, car toutes les activités sociales contribuent à l'établissement d'une culture. La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de *culture cultivée*, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de *culture anthropologique*. En ce sens, pour Louis Porcher²¹, « une culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité ». Pour définir ces appartenances, il distingue ce qu'il appelle des « cultures mineures » : culture sexuelle, générationnelle, professionnelle, régionale, religieuse, étrangère.

18. Selon Michaud G. et Marc E. (*Vers une science des civilisations?*, Éditions Complexe, 1981, p. 31), une science de la culture ne saurait se concevoir que comme « un carrefour des disciplines ».

19. Pour des raisons heureuses d'évolution des mentalités collectives, on a aujourd'hui pratiquement abandonné le terme de civilisation pour désigner ce domaine.

20. Byram M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier, « LAL », 1992, p. 111.

21. Porcher L., *Éducation et culture*, Hatier, « LAL », 1981, p. 111.

Cet aspect identitaire est fondamental en langue maternelle parce que c'est justement l'appropriation dès l'enfance de la langue et de la culture qui, par un double processus intra et interpersonnel²², construit l'essentiel de l'identité sociale. Comme pour l'idiome, on peut penser que c'est le retour d'événements significatifs qui permettent à l'individu d'intérioriser des structures culturellement réutilisables. L'aspect identitaire est aussi très important en langue seconde où l'identité du sujet, à cause de la place privilégiée qu'occupe la langue seconde dans son environnement linguistique, peut se construire sur un schéma de bi ou de plurilinguisme. La langue seconde produit et est le produit d'une culture qui est une partie complémentaire de celle que produit ou produisent la ou les langues premières, avec laquelle ou lesquelles elle forme un ensemble original. Mais l'appropriation ne se faisant pas nécessairement dès l'enfance, on peut se trouver, selon les individus, dans un cas de figure plus proche de celui qui s'établit généralement en langue étrangère.

Or en langue étrangère, le problème identitaire est un peu différent parce que l'appropriation d'une langue étrangère représente généralement, pour un individu, un supplément culturel choisi. Le fait de s'approprier une langue étrangère modifie certes considérablement ce que Pierre Bourdieu appelle le capital culturel d'un individu, mais il ne s'agit pas pour celui-ci d'intégrer totalement un groupe porteur de telles ou telles valeurs définitoires. Il s'agit pour lui de maîtriser suffisamment le réseau symbolique qui la constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens en cette langue. L'approche d'une autre culture, voire l'intériorisation de certains de ses aspects, a donc une visée externe, mais permet bien entendu, en la modifiant partiellement, d'affirmer une identité individuelle. C'est ce que dit Louis Porcher quand il affirme que « pour être complète, une compétence culturelle doit inclure une compétence interculturelle²³ ».

En d'autres termes, s'approprier le français et la culture spécifique qu'il véhicule dans chaque cas, c'est pour un Français, un Québécois ou un Belge wallon fondamentalement constitutif de son identité de Français, de Québécois ou de Belge. Pour un Sénégalais, citoyen d'un pays dont la langue officielle est le français, c'est un complément plus ou moins indispensable à l'établissement de son identité. Pour un Italien, apprendre le français est un supplément culturel qui permet aussi, par la confrontation des cultures, de prendre conscience de son italianité.

Pour conclure, on dira que du point de vue didactique, la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue : c'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et conditionne la fonction communicative.

22. D'après Vygotsky L. S., *Mind in Society*, Harvard University Press, 1978.

3.1.3.3. La nécessaire prise en compte de la fonction symbolique

Tout converge aujourd'hui pour faire admettre cette évidence : une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer²⁴. Or, en opérant cette réduction, la méthodologie dominante actuelle ne traite la langue que comme *signal*. L'approche communicative, à son insu sans doute, se comporte ainsi comme le dernier avatar du béhaviorisme (communiquer est un comportement) et ne traite pas suffisamment la langue, malgré la fameuse centration sur l'apprenant, comme ce que Bühler appelait *symptôme* du locuteur. Mais l'utilitarisme de surface qui a marqué la fin du vingtième siècle, pas seulement d'ailleurs en didactique des langues, semble céder peu à peu du terrain à des résurgences de tendances historiques plus profondes : une langue, comme on vient de le voir au paragraphe précédent, ça sert tout autant, et peut être surtout à s'identifier²⁵. S'identifier en choisissant d'apprendre une langue plutôt qu'une autre, en utilisant une langue plutôt qu'une autre : sur ce point, la signature par la France d'une partie de la convention sur les langues régionales en 1999 est encore un signe fort de l'évolution des mentalités à propos de la conception de la langue maternelle²⁶. S'identifier aussi par telle ou telle utilisation des potentiels de variation offerts par une langue : y prend-on assez garde dans les écoles et dans les collèges pour ce qui concerne le français ? Cela ne signifie évidemment pas pour nous que l'école doit se contenter d'entériner les avatars linguistiques des quartiers, mais qu'elle peut peut-être, sous strict contrôle méthodologique, s'appuyer sur eux pour atteindre ses légitimes objectifs de formation. Peut-on y parvenir sans une évolution forte de la représentation que la population a de sa langue nationale, notamment sous l'aspect de son appareillage grammatical et peut-être plus encore de l'orthographe ? Il est permis d'en douter. En tout cas, cet aspect de la langue ne peut plus être ignoré en didactique du français. Désormais, la fonction symbolique de la langue, au sens étroit du terme, doit être un élément central du nouveau méthodologique. Par fonction symbolique, nous n'entendons pas ici la fonction que le langage a, au moyen de signes, de symboliser (plutôt que représenter) le réel au moyen de signes (et qui inclut la fonction poétique), pas non plus la fonction qui découle de la précédente et qu'on appelle fonction d'élaboration de la pensée. Nous appelons fonction symbolique la fonction symptomatique du langage, c'est-à-dire celle qui sert aux partenaires de la situation communicative à laisser les traces de leur être et de leurs appartenances.

24. Des précurseurs : Sapir E., *Language* (1921) ; Bühler K., *Sprachtheorie*, 1934.

25. Voir par exemple Baggioni D. et Robillard D. de, *Île Maurice : une francophonie paradoxale*, L'Harmattan, « Espaces francophones », 1990.

26. La charte (non contraignante) adoptée par le conseil de l'Europe en 1992 a vu la France signer 39 de ses 98 articles en 1999, mais elle nécessite pour être adoptée en France une révision de la constitution. Une première avancée a été faite en ce sens en 2008 avec l'adjonction dans la constitution de la mention du fait que les langues régionales font partie du « patrimoine de la France ». Une nouvelle révision constitutionnelle permettant l'adoption définitive est à l'étude.

3.1.3.4. Aspect culturel : quelle culture enseigner ?

On considère généralement qu'en langue maternelle, la culture anthropologique s'acquiert par d'autres voies que celles de la classe, l'école étant plus particulièrement chargée de l'initiation à la culture cultivée. Il en va autrement en langue étrangère et seconde, où les occasions d'acquisition hors de la classe sont moins fréquentes, voire absentes²⁷. La classe doit alors prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de culture anthropologique qu'on a dits nécessaires à son appropriation correcte.

Si on admet qu'il existe des structures et des items idiomatiques qu'on peut enseigner et apprendre, il faut aussi admettre en théorie la même chose pour les items culturels. L'idéal serait, comme c'est plus ou moins le cas pour ceux qui relèvent de l'idiome, de disposer d'une description des concepts culturels français ou francophones et de leur mise en réseau, ou, en d'autres termes, d'une sorte de grammaire de la culture. Mais en l'absence d'une véritable science de la culture, on doit bien constater que ce n'est pas le cas, au moins de façon systématique²⁸.

Toutefois les didacticiens sont loin d'être restés l'arme au pied et on dispose d'un certain nombre de catégories propres à fonder une ossature de méthodologie de la culture en didactique des langues.

La première opposition catégorielle est, on l'a vu, celle qui distingue la culture cultivée de la culture anthropologique, autrement appelée *culture ordinaire* par Robert Galisson ou *culture patrimoniale* par Louis Porcher.

S'inspirant des travaux de Galisson et de ceux de Bourdieu et Passeron, Aline Gohard-Radenkovic²⁹ synthétise ce qui fait leur différence. Selon elle, la culture anthropologique est :

- transversale, c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe ;
- tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire ;
- non valorisante puisque sa possession ne distingue pas les membres à l'intérieur d'un groupe.

27. Comme pour les aspects idiomatiques, il est toutefois important de favoriser autant que faire se peut les occasions d'acquisition hors de la classe.

28. Malgré le titre de l'ouvrage de Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations*, Arthaud, 1987. Il existe aussi en Russie une discipline nommée *culturologie*, mais dont les résultats sont très méconnus en France. Il s'agit d'une discipline d'enseignement et de recherche qui se donne pour objet d'examiner la culture objectivement, en diachronie et en synchronie. Mais elle se présente davantage comme un ensemble de sciences historiques et théoriques que comme une science autonome.

29. Gohard-Radenkovic A., *Compétences culturelles de l'enseignant et de ses publics apprenant la langue à des fins universitaires et/ou professionnelles*, thèse de doctorat sous la direction de Porcher L., Paris 3, 1995, p. 105-106.

On ajoutera cependant que c'est elle qui distingue ce groupe des autres groupes, les différences fondant l'étrangeté.

À l'inverse, la culture cultivée est :

- élitaire, c'est-à-dire qu'elle appartient à un petit groupe qui en fonde la légitimité ;
- implicite et codifiée, c'est-à-dire qu'elle est certes transmise par le groupe, mais qu'elle s'acquiert aussi de façon volontaire et consciente, par exemple par une scolarisation de haut niveau et par la fréquentation de lieux culturels ;
- valorisante et distinctive.

On ajoutera encore que la culture cultivée est largement transculturelle. On veut dire par là que bien des savoirs qui la composent appartiennent à ce qu'on appelle aujourd'hui le patrimoine de l'humanité : Cicéron, Homère, le théâtre No, Rudolf Noureev, la calligraphie arabe, Picasso, Berlioz, etc., ne sont pas connus de la seule population cultivée des pays qui leur ont donné le jour. Plus un apprenant de langue étrangère aura été initié à cette partie de la culture avant d'entreprendre son apprentissage et plus il aura de facilité à le compléter par les éléments appartenant en propre à la culture étrangère.

Pour ce qui concerne la culture anthropologique, on a vu plus haut que Louis Porcher distingue en sociologie un certain nombre de « cultures mineures ». Mais il existe aussi des catégories que les anthropologues considèrent comme universelles. Aline Gohard-Radenkovic en propose quelques exemples :

« *Temps* : mythique/social, individuel/collectif, vécu/rêvé, historique/atemporel, rituel/fonctionnel ;

Espace : privé/public, sauvage/cultivé, habité/désert, proche/lointain ;

Corps : propre/sale, sain/malsain, pudeur/impudeur, sexué/asexué, privé/public, sec/mouillé ;

Relations sociales : privé/public, honneur/déshonneur, don/contre-don, obligations/droits ;

Nature : sacré/profane, sauvage/cultivé ;

Mort : privé/public, sacré/profane ;

Nourriture : cru/cuit, salé/sucré, rituel/fonctionnel, etc.³⁰ »

Du point de vue pédagogique, les concepteurs de méthodes et les enseignants de langue savent d'expérience que, pour tirer le meilleur profit de ces oppositions, certains supports sont préférables à d'autres dans telle ou telle circonstance d'enseignement et d'apprentissage. Selon Maddalena de Carlo³¹, trois critères au moins peuvent guider dans le choix du matériel de classe :

30. Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 381.

31. Carlo M. de, *L'Interculturel*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1998, p. 57.

« – la pertinence, pour vérifier s'il contient au moins un élément connu par l'élève, s'il peut lui suggérer quelque chose d'"autre" ou éveiller une connaissance par contiguïté ;

– la performativité, pour délimiter les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception ;

– l'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variabilité des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des élèves. »

De façon plus générale, si on s'en tient à la définition didactique du mot culture que nous avons donnée plus haut, on dira qu'un support pédagogiquement performant est un support qui, dans une situation d'enseignement/apprentissage donnée, aide l'apprenant à structurer les références culturelles qui permettent à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques.

3.2. Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde

3.2.1. Généralités

Les années d'après-guerre, et surtout les années 1960, ont vu s'établir un premier partage, fondamental pour la didactique du français, entre le français dit *langue maternelle* (FLM)³² et le français conçu comme objet d'enseignement et d'apprentissage à des non natifs, c'est-à-dire le *français langue étrangère* (FLE). Les étapes de cette histoire conceptuelle et événementielle, c'est-à-dire finalement la mise en place du champ, sont aujourd'hui bien connues³³ ; évoquons-les brièvement³⁴ :

– l'action des ministères concernés : du ministère des Affaires étrangères avec la création dès 1945 de la Direction générale des affaires culturelles et des œuvres françaises à l'étranger, et du ministère de l'Éducation nationale avec la création du Service universitaire des relations avec l'étranger, deux services qui évolueront largement dans les décennies suivantes ;

– la création de grands centres d'enseignement et de recherche : le CIEP en 1946, le CLA de Besançon en 1958, le CAVILAM de Vichy en 1964, le CAREL de Royan en 1966, le Crédif et le BELC (ex-BEL) en 1959, le CUEF de Grenoble en 1975

32. Pour Jean-Paul Bronckart, le concept de DFLM apparaît seulement au début des années 1980, l'association qui porte le même nom a été créée en 1986 et est devenue depuis Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). « Du statut des didactiques des matières scolaires » dans Galisson R. et Roulet E., *op. cit.*, p. 53.

33. Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, Crédif-Didier, 1984 ; *Vingt ans de la didactique des langues, (1968-1988)*, Crédif-Hatier, « LAL », 1994.

34. Voir notamment...

(à la suite et en symbiose avec l'association Comité de patronage des étudiants étrangers en France qui, elle, date de 1896 et a travaillé en symbiose avec le CUEF jusqu'en 2012).

– la recherche et l'édition : le début de l'élaboration du français fondamental en 1951 (publié en 1954) ; un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* sur « le Français langue étrangère » en 1957 ; le premier numéro du *français dans le Monde* en 1961, un numéro spécial de la revue *Esprit* « le Français langue vivante » et le premier numéro des *Études de Linguistique Appliquée* en 1962 ;

– la formation et la méthodologie : les premiers stages de formation aux méthodes audiovisuelles à Saint-Cloud en 1958, puis la mise en place progressive des stages d'été et annuels du BELC, du Crédif, du CLA et du CUEF ; la publication de méthodes avec le *Cours de langue et de civilisation française* de Mauger, entre 1952 et 1959 ; la méthode du BELC pour l'Afrique francophone, *Pierre et Seydou*, en 1963 ; la méthode audiovisuelle du Crédif pour jeunes étrangers, *Bonjour Line*, en 1963³⁵ ;

– le développement de la vie associative : la création de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) en 1969.

Cette mise en place progressive d'un champ nouveau illustre par l'action la prise de conscience que le concept de langue française ne suffit plus à couvrir la réalité nouvelle, largement issue de la guerre et de la décolonisation. Plus que son contenu idiomatique et culturel, ce sont les conditions d'appropriation de cette langue, comme maternelle ou étrangère, qui s'imposent alors peu à peu, mais non sans mal à vrai dire, comme lignes de partage conceptuel.

3.2.2. Le français langue maternelle

On appelle couramment *langue maternelle* la première langue qui s'impose à chacun. Cette expression est fortement marquée, dans la tradition occidentale, par son étymologie et par les connotations qu'elle induit. Mais, sans même parler de cas individuels, qui même en Europe deviennent de plus en plus fréquents, il existe de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant.

Il existe cependant un faisceau de critères qui permettent, quel que soit le nom qu'on lui donne, d'élaborer le concept³⁶.

Le premier est l'ordre d'appropriation. La langue *maternelle* est la langue de première socialisation de l'enfant. Pour éviter les connotations culturelles, on l'appelle souvent *langue première*. Le seul inconvénient de cette dénomination réside dans le fait que,

35. Pour l'histoire des méthodologies et des méthodes, voir partie II, chapitre 3.

36. Voir par exemple Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, « F », 1994, p. 8-25.

dans certaines sociétés plus fréquemment que dans d'autres, un individu peut être, dès sa prime enfance, au contact simultané de plusieurs langues.

Cette antériorité d'appropriation génère le plus souvent une compétence supérieure par rapport aux langues apprises ultérieurement et les linguistes concèdent volontiers au locuteur dit natif une intuition qui lui permet d'avoir des évaluations fiables sur les productions linguistiques observables dans sa langue. Cependant Louise Dabène fait justement remarquer que « ce niveau supérieur de compétence, considéré comme l'apanage du natif, est loin d'être une règle absolue³⁷ ». Par exemple, dans certaines situations diglossiques, comme en Afrique du Nord, l'utilisation de la langue première peut être limitée. Comme l'arabe dialectal ne s'écrit en principe pas, les usages spécialisés ou socialement valorisés lui sont pratiquement interdits. Si la langue première est le berbère, qui lui s'écrit, l'apprentissage de ses systèmes d'écriture est peu encouragé et se fait de toute façon de manière tardive. Il n'est donc pas rare de rencontrer des individus parlant parfaitement l'arabe dialectal, ou le berbère, ou les deux, mais plus habiles à écrire qu'à parler en arabe standard.

Une autre caractéristique de la langue maternelle est son mode d'appropriation, qu'on qualifie souvent de naturel. Pour le sens commun, cela veut dire que le sujet acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement apprendre, c'est-à-dire sans réflexion et sans aide. En réalité, il est clair que le rôle de l'entourage est très important : ses demandes d'explications, de répétitions, les corrections, les définitions, permettent à l'enfant de structurer peu à peu son savoir, que ce soit de façon consciente (« métalinguistique ») ou inconsciente (« épilinguistique »).

Pour éviter ces connotations, les linguistes emploient souvent les lexies de *langue source*, qui désigne essentiellement le système idiomatique initial du sujet. Les didacticiens lui préfèrent généralement aujourd'hui celle de *langue de départ*, qui a l'avantage d'insister sur l'aspect dynamique de l'appropriation, ou mieux, celle de *langue de référence*. On considère en effet que dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire, par hypothèses successives, ses nouvelles connaissances et cela d'autant plus qu'elle aura été confortée par un enseignement scolaire qui lui aura assuré une assise métalinguistique importante. Toutefois, en cas de scolarisation dans une langue autre que la langue maternelle, la référence peut être partagée avec la langue de l'école, voire supplantée par elle. Enfin, il faut aussi noter qu'au concept de langue maternelle se greffe également celui de *langue d'appartenance*. Dans cette perspective, la fonction communicative de la langue passe au second plan par rapport à la fonction symbolique, et l'aspect individuel cède le pas au collectif. La langue est un élément important de définition des ethnies, voire des nationalités. À l'intérieur du même idiome,

37. Dabène L., *op. cit.*, p. 12.

la possession de telle ou telle variété (régionale, technique, sociale, etc.) définit ou trahit l'appartenance à des sous-groupes plus ou moins valorisés. Dans le cas de sociétés plurilingues, la valeur d'appartenance peut être un facteur important de tensions intergroupales (par exemple en Belgique), ou, au niveau individuel, susciter des interrogations identitaires plus ou moins fortes³⁸.

Tous ces paramètres contribuent à donner à la lexie *langue maternelle* une valeur ambiguë en didactique. Son caractère intuitif, d'évidence presque, en fait *a priori* plus une notion qu'un concept, et il convient donc de la manier avec prudence. Cependant, elle demeure une dénomination d'usage commode pour désigner un concept qui rassemble des paramètres qui intéressent le didacticien des langues.

Ces paramètres ont une importance variable et nous les classerons par ordre d'importance croissante :

1. Le paramètre biologique et le paramètre social : lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le fait que la langue à laquelle se réfère l'apprenant soit ou non la langue de sa mère importe assez peu, sinon pour des raisons affectives très variables d'un individu à l'autre. La diversité des pratiques sociales autorise à appeler langue maternelle la langue de la mère, du père, de la famille, etc., bref, du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières.
2. Le rang d'appropriation : parce qu'il détermine largement l'acquisition des capacités langagières, le rang d'appropriation est plus important, même s'il peut être partagé entre plusieurs langues.
3. Le mode d'appropriation : malgré les nuances qu'il convient de lui apporter, l'acquisition « naturelle » est une caractéristique forte de la langue maternelle. Son résultat donne matière à la représentation d'un modèle de compétence à atteindre extrêmement élevé et qui laisse le plus souvent l'apprenant de langue étrangère, sa famille ou ses maîtres, en état de relative insatisfaction. Elle détermine également des représentations favorables, comme l'efficacité du « bain de langue », la supériorité du « professeur natif », voire, du point de vue méthodologique, la faveur accordée à des procédés qui favorisent l'inconscient par rapport au réflexif.
4. Le critère de référence : on peut appeler langue maternelle le système linguistique auquel l'apprenant se réfère prioritairement, mais non exclusivement sans doute, de façon consciente ou non, lors de la construction de ses nouvelles compétences en langue étrangère et qui constitue le pôle de départ de son interlangue.
5. Le critère d'appartenance : il occupe à nos yeux une place de premier plan parce qu'il détermine les références culturelles dont on a vu qu'elles constituent le domaine sans lequel l'appropriation d'un idiome ne devient pas véritablement une appropriation linguistique. Le critère d'appartenance fonde le groupe linguistique par opposition aux autres et établit une bonne part de l'identité sociale d'un individu.

38. La « déchirure » culturelle est un thème important de la littérature francophone.

En fin de compte, plus que des raisons totalement objectives, c'est l'ensemble des valeurs symboliques qu'il lui accorde qui définit pour un individu ou pour un groupe sa langue maternelle. On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique.

De façon générale, le français peut ainsi être considéré comme la langue maternelle de la plupart des Français, des Monégasques, des Belges de Wallonie, des Suisses romands, de la grande majorité des Québécois et d'une petite partie de la population de certains états africains.

3.2.3. Le français langue étrangère

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut donc revêtir un caractère de *xénité* (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère.

On rappellera qu'en français, étranger a deux sens : celui qui n'appartient pas au pays, et celui qui n'appartient pas à la parenté. Autrement dit, la xénité apparaît dès qu'on sort du premier cercle social et peut être appréhendée à plusieurs degrés. Pour Louise Dabène³⁹, on peut distinguer au moins trois degrés de xénité :

- la distance matérielle : par exemple, pour un Français, le japonais est plus distant que l'arabe, qui l'est plus que l'italien. La géographie a des conséquences pédagogiques (voyages plus difficiles et plus coûteux dans le pays dont on veut étudier la langue, difficulté à se procurer des documents authentiques) mais aussi dans les représentations plus ou moins exotiques qu'on se fait de la langue à apprendre ;
- la distance culturelle : les pratiques culturelles des étrangers sont plus ou moins directement décodables mais elles ne le sont pas forcément en proportion de la distance géographique sur tous les sujets. Rappelons encore que c'est l'appréciation correcte de ce paramètre qui définit un usage convenable des connaissances idiomatiques ;
- la distance linguistique : les linguistes nous ont appris qu'il existe des familles de langue. Par exemple, les langues romanes sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont des langues slaves. L'arabe et le japonais, quoiqu'appartenant à des familles

39. Dabène L., *op. cit.*, p. 35-36.

différentes, apparaîtront peut-être sous certains aspects comme plus ou moins distantes. En effet, l'écriture de l'arabe, quoique de sens inverse de l'écriture latine, est alphabétique, alors que le japonais est idéogrammatique.

Le fait qu'on puisse s'approprier une langue étrangère hors de toute situation institutionnellement guidée, processus qu'on nomme *acquisition*, la rapproche d'une certaine façon de la langue maternelle. Mais du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'est pas la première dans l'ordre des appropriations linguistiques, la proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle, et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Enfin, le degré de xénité qu'on lui accorde n'est pas forcément un gage de plus ou moins grande difficulté dans le processus d'appropriation.

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années 1960, aux deux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle (DFLM) et du français langue étrangère (DFLE).

3.2.4. Le français langue seconde

Environ vingt ans après l'apparition de la différenciation didactique entre français langue maternelle et français langue étrangère, un troisième concept, le *français langue seconde* (FLS), venait se faire une petite place au soleil de la didactique. En effet, FLM et FLE, malgré les grands progrès qu'ils ont permis, se sont révélés insuffisants pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. Il est en effet difficile d'appeler étrangère la langue officielle d'un pays (exemple, la Côte d'Ivoire, mais aussi la France dans les DROM-COM), surtout si elle y joue un rôle essentiel dans le système éducatif. Il est tout aussi difficile de qualifier d'étrangère une des langues officielles et langue maternelle d'un sous-groupe important de la population (comme en Belgique, au Canada ou en Suisse). Il est enfin peu performant du point de vue didactique de considérer comme n'importe quelle autre langue étrangère une langue qui, bien que non reconnue officiellement, joue encore un rôle social important dans le système éducatif ou dans la production culturelle (exemple: le français au Maghreb).

C'est en tout cas la prise en compte de ces insuffisances qui a donné naissance au FLS. Même si l'usage de la lexie reste relativement instable, deux types de définitions prévalent aujourd'hui pour le concept de français langue seconde.

Le premier type, large, est directement issu de la sociolinguistique anglo-saxonne. Pierre Martinez⁴⁰, qui le défend, le résume parfaitement dans cette phrase: « Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première. » Le premier intérêt de cette position est justement de ne pas être coupé de ces origines anglo-saxonnes. Le deuxième est, par contrecoup, de faire un sort à « maternelle » dans la lexie FLM.

Mais, comme on vient de le voir à propos de langue maternelle et de langue étrangère, cette classification chronologique n'est pas toujours évidente. C'est ce que souligne, parmi beaucoup d'autres, l'exemple que donne Moussa Chami⁴¹: « Quand il est tamazightophone, l'élève marocain est obligé d'apprendre sur le tas la langue de communication quotidienne, l'arabe marocain, pour faire face aux situations de la vie courante. Il est aussi obligé d'apprendre l'arabe moderne, langue officielle du pays, puisque c'est la seule langue d'enseignement pendant les deux premières années du primaire. L'élève marocain tamazightophone est donc souvent trilingue quand il entreprend l'étude du français. »

De plus, si remplacer LM par langue première est parfois intéressant du point de vue sociolinguistique (mais pas toujours, répétons-le, car il existe de nombreux cas de plurilinguisme original) c'est un peu moins vrai du point de vue didactique où il semble, on l'a vu, plus opératoire de privilégier langue de départ, ou langue(s) de référence(s)⁴².

La seconde acception est plus stricte. Voici la définition que nous en proposons en 1991⁴³ et qui nous semble toujours valide:

« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. »

40. Martinez P., « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères », conférence prononcée à l'université de Toronto le 04/11/1997, dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, 1999, t. 2, section 12, p. 3.

41. Chami M., *L'Enseignement du français au Maroc*, Najah El Jadida, 1987, p. 24.

42. Le pluriel se justifie parce qu'il n'est pas sûr (c'est même vraisemblablement l'inverse) que seuls les acquis de la première langue soient mobilisés dans les processus d'appropriation d'une autre langue.

43. Voir Cuq J.-P., *Le Français langue seconde*, Hachette, « F », 1991, p. 139.

Quoique beaucoup plus restrictive, cette définition nous paraît préférable parce qu'il nous semble que l'extension de la lexie à la mode anglo-saxonne l'affaiblit : se contenter de prendre acte des différences d'utilisation revient en fin de compte à laisser se recouvrir FLE et FLS, c'est-à-dire finalement opérer une régression conceptuelle importante.

Mais, encore une fois, c'est un paramètre extérieur à la didactique qui a accéléré l'évolution du concept et même en quelque sorte, on peut le dire, sa mutation : l'augmentation du flux d'enfants de migrants dans les pays de français langue maternelle, et en particulier en France. On observe donc à la charnière du siècle un net déplacement du débat : d'une question quasi réservée aux régions francophones hors la France métropolitaine, le FLS va de plus en plus être intégré au débat scolaire français⁴⁴. Nous avons exprimé dès 1995⁴⁵ de fortes réserves sur la question de savoir si la France métropolitaine était concernée par le concept de FLS. Ces réserves conceptuelles portaient essentiellement sur le fait que la langue première du sujet concerné ne garde pas la même importance dans ce cas que dans tous les autres cas de FLS, y compris ceux concernant la France ultramarine. Nous étions rejoints sur ce point par J.-C. Pochard⁴⁶ qui expliquait clairement la différence entre le FLS, terme générique à l'étranger, et son enseignement en France. Pochard juge abusive l'assimilation des situations du français enseigné à des allophones en France à des situations de FLE, et n'accepte pas davantage dans ce cas l'appellation de FLS. Pour lui en effet, ce cas ne relève ni du FLE, ni du FLS mais de ce qu'il appelle « le Français langue seconde hôte (FLSH) » dont il avançait la définition suivante : « Le terme de Langue seconde hôte [...] sera employé pour désigner la langue apprise dans le pays, la région où cette langue est la langue dominante unique ».

Malgré ces réserves, c'est pourtant la dénomination de français langue seconde qui s'est aujourd'hui imposée en France assez indistinctement pour l'enseignement aux adultes migrants et à leurs enfants.⁴⁷ Signalons enfin que pour de nombreux auteurs, comme Michèle Verdelhan ou Fatima Chnane-Davin⁴⁸, le français langue seconde est considéré comme une étape intermédiaire entre les situations dans lesquelles le français est une langue étrangère pour l'enfant et ceux pour lesquels elle doit lui être enseignée comme une langue maternelle.

44. Voir Cuq J.-P. et Davin-Chnane F., « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? » dans Verdelhan M. (dir), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck, 2007, p. 11-28.

45. Cuq J.-P., « Français langue seconde : un concept en question », *TREMA*, n° 7, 1995, p. 3-12.

46. Pochard J.-C., « Méthodes d'apprentissage du FLE en Zone d'Éducation Prioritaire », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 8, 1996, p. 115-123.

47. Voir partie II, chapitre 4.

48. Chnane-Davin F., *Didactique du FLS en France. Le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, thèse de doctorat, université de Provence, 2005.

3.3. Les situations d'enseignement et d'apprentissage

3.3.1. Situation endolingue et situation exolingue

Les concepts de langue première et de langue étrangère s'actualisent quand des locuteurs se trouvent en situation réelle de communication. Quand un des participants à la communication est réputé de langue étrangère, on a pris l'habitude, après les travaux de Rémi Porquier⁴⁹ et John Gumperz⁵⁰, de qualifier celle-ci de communication *exolingue*. À l'inverse, quand les participants à un acte de communication sont réputés parler la même langue, la communication est qualifiée d'*endolingue*.

Qualifier une situation de communication d'exolingue postule une sorte d'asymétrie entre les communicants : le natif se trouverait alors en position haute, de garant de la norme, et à l'inverse, le locuteur étranger se trouverait en position basse, marquée par une certaine insécurité.

Cette distinction, qui a structuré pendant une vingtaine d'années de nombreux travaux sur l'interaction, est aujourd'hui souvent remise en question pour plusieurs raisons. La première est qu'elle laisse entendre que le parleur natif et le parleur étranger obéissent à des modes de fonctionnement communicatifs différents, ce qui n'est pas certain. D'autre part, même entre parleurs natifs, c'est-à-dire en situation de communication endolingue, il n'y a jamais de réelle symétrie. Enfin, certains événements communicatifs, comme les malentendus, qui sont très souvent relevés comme la marque de la communication exolingue, ne lui sont en réalité pas spécifiques : il en existe aussi en communication endolingue.

À l'heure actuelle, on aurait plutôt tendance à penser, sous l'éclairage de travaux comme ceux de Lorenza Mondada⁵¹, que la communication exolingue elle-même est un lieu de création de l'étrangeté : certains comportements stéréotypés pourraient naître chez un locuteur du fait même d'être désigné comme étranger, ou comme apprenant par exemple, au cours d'une interaction. Pourtant on constate que quand l'apprenant est avancé, sa compétence se rapproche fortement de celle du natif, ce qui réduit d'autant l'opposition entre endolingue et exolingue.

Du point de vue didactique, il nous semble tout de même intéressant de conserver une opposition pour qualifier globalement les situations d'apprentissage et d'enseignement. Certains qualifient d'endolingue une situation d'apprentissage qui a lieu,

49. Porquier R., « Stratégies de communication en langue non maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, n° 33, université de Neuchâtel, 1979, p. 39-52 ; « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Acquisition d'une langue étrangère*, n° 3, Presses de l'université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis et Centre de linguistique appliquée de l'université de Neuchâtel, p. 17-47.

50. Gumperz J. J., *Discourses strategies*, Cambridge University Press, 1982.

51. Mondada L., « L'accomplissement de l'étrangeté dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », dans *Langage*, n° 134, 1999, p. 20-34.

en tout ou en partie, dans un pays où la langue est parlée, par exemple apprendre le français en France; ils la qualifient d'exolingue dans les autres cas, par exemple apprendre le français en Angleterre. Cette extension du sens d'exolingue et endolingue avait été proposée par Louise Dabène⁵², mais cet auteur, pour des raisons de clarté terminologique, lui a préféré ensuite⁵³ avec raison les dénominations de *contexte homoglotte* et de *contexte hétéroglotte*.

Bien entendu, cette distinction théorique est relativement facile à discuter, parce qu'il est finalement assez rare qu'une situation soit totalement homoglotte ou totalement hétéroglotte. Mais, si on la confronte aux concepts de FLM, de FLE et plus encore aujourd'hui au concept de FLS, dont l'intérêt semble s'imposer, elle peut aider à appréhender correctement les situations auxquelles l'enseignant peut se trouver confronté. Essayons donc de voir comment l'évolution conceptuelle permet de rendre compte, de façon plus précise, de la réalité des situations d'enseignement et d'apprentissage.

3.3.2. Une conception prototypique des situations d'enseignement et d'apprentissage

L'utilisation de la lexie de FLS, admise depuis longtemps dans des régions comme le Canada par exemple, s'est dans un second temps répandue sur la deuxième aire principalement concernée par l'enseignement/apprentissage du français, c'est-à-dire l'Afrique⁵⁴, où il ne fait plus de doute que l'ensemble de la communauté scientifique africaine l'a adoptée et a même su largement l'imposer aux politiques. Cette appropriation terminologique par les Africains (dont la population scolarisable représente, ne l'oublions pas, le plus grand potentiel de développement pour le français) a permis de vitaliser le concept et on le voit maintenant s'étendre à d'autres aires, l'Europe ou l'Asie par exemple, principalement par le biais des classes bilingues. On peut voir une marque forte de cela dans la charte de Hué, adoptée par l'AUEPEL-UREF le 21 octobre 1997⁵⁵, charte dans laquelle le français est souvent cité comme langue seconde.

52. Dabène L., « Diversité des situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », dans Dabène L. et al., *Situations et rituels dans la classe de langue étrangère*, Crédif-Hatier, « LAL », 1990, p. 6-21.

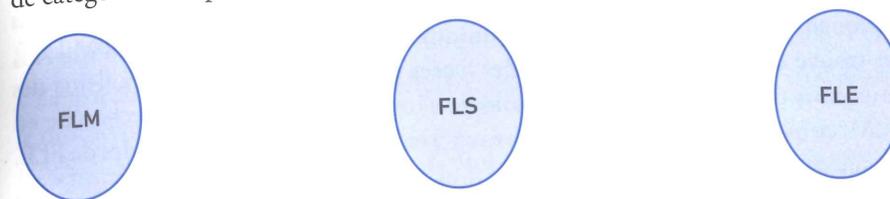
53. Dabène L., *op. cit.*, p. 37.

54. Même si tout est loin d'être encore parfait en la matière, on peut voir là un bon exemple de va-et-vient réussi entre les interrogations venues du terrain, la réflexion théorique et le retour pédagogique d'une part, et la politique linguistique de l'autre.

55. AUEPEL-UREF, *Assises de l'enseignement du et en français*, Montréal, 1998, p. 543-547.

Que ce soit sous forme de typologies pour certains⁵⁶ ou sous forme de continuums pour d'autres, le concept de FLS a largement contribué à des descriptions correctes de situations d'appropriation linguistiques. Mais surtout, cette rupture de la dichotomie FLM/FLE au profit d'une triade FLM/FLE/FLS est loin d'être sans conséquences sur la discipline, qui est bon gré mal gré obligée de revoir la largeur de son champ d'application et, par là même, la pertinence de ses outils conceptuels de base. Voyons-en rapidement l'évolution récente.

Si on schématise l'évolution des représentations conceptuelles, on peut distinguer deux époques. La première étape, indispensable, a consisté en la conception même de catégories indépendantes :



Ce type de représentation, exclusive, laissait entrevoir que les trois types de situation d'appropriation du français étaient des ensembles fermés, justifiant donc la recherche de méthodologies séparées. En effet, l'existence même de catégories conceptuelles favorise des généralisations méthodologiques. Mais leur performance est proportionnelle à l'adéquation de la situation considérée au modèle. Par exemple, on sait qu'un enseignement de FLE utilisant la méthodologie communicative est plus performant en cours intensif, en petit groupe, avec des adultes motivés, qu'en cours extensif, en grande classe, avec un public d'adolescents captifs.

Dans un second temps, cette représentation a été dépassée grâce au concept de *continuum*, dont on empruntera une définition simple au dictionnaire Le Robert : « objet ou phénomène progressif dont on ne peut considérer une partie que par abstraction ». FLM et FLE seraient bien deux ensembles, mais pris sur un axe représentant les situations d'appropriation de la langue, et FLS se situerait entre les deux, quoique plus près de FLE. L'avantage de cette représentation est qu'elle autorise, de proche en proche, les passages méthodologiques qui se vérifient effectivement sur le terrain, et particulièrement en situation de FLS.



56. Pochard J.-Ch., « Langues vivantes, étrangères ou secondes? Des implications d'un changement terminologique », dans *Dossier d'habilitation à diriger des recherches*, Lyon, 1997, t. 2., p. 130-138.

Or nous avons montré que le FLS n'est pas un concept intermédiaire mais une sous-partie de FLE. Sauf à confondre les deux ensembles (ce qui correspond finalement à l'acception anglo-saxonne de FLS), ce mode de représentation est donc partiellement inadéquat.

Le second problème est que, comme il est normal en sciences humaines, on observe qu'il existe peu de situations concrètes dont les concepts descripteurs puissent exactement rendre compte. À l'inverse on ne saurait comprendre sans eux ces situations, et donc les traiter correctement. En France (théoriquement FLM), le nombre croissant des classes à population composite fait que le ministère de l'Éducation nationale lorgne de plus en plus volontiers vers la méthodologie du FLE ou du FLS. À l'étranger, le succès des classes bilingues mâtime de FLS des situations typiquement FLE. Enfin, comme l'a montré encore le livre de Mohamed Miled⁵⁷, on trouve dans les grandes classes des lycées d'Afrique du Nord et d'ailleurs des situations de FLS dont la méthodologie s'inspire largement de la recherche en FLM, ce qui est vrai aussi pour les niveaux 3 et maintenant 4 des méthodes de FLE.

Il faut donc imaginer un type de relation entre les catégories conceptuelles qui permette de les maintenir comme pôles de référence mais qui autorise des contacts méthodologiques en fonction des besoins. Or il existe en sémantique une théorie assez séduisante qui permet de dépasser la seule description catégorielle : la théorie dite du prototype⁵⁸. En nous en inspirant très librement, nous proposons d'appeler prototypiques les situations didactiques qui seraient parfaitement recouvertes par les concepts de FLE, FLS et FLM. Rappelons-les brièvement :

3.3.2.1. En situation de FLM

Une situation de FLM prototypique serait par exemple une classe d'un pays de langue maternelle française dans laquelle le répertoire verbal initial de tous les enfants serait constitué de français.

3.3.2.2. En situation de FLE

On peut définir en FLE deux situations prototypiques. La première serait représentée, dans un pays où le français ne joue aucun rôle statutaire ou social particulier, par une classe, en cours extensif, d'adolescents ou d'adultes. En effet, souvent, l'âge du début de l'apprentissage du français comme langue étrangère est assez tardif et il peut même survenir à l'âge adulte. Quand l'enseignement du FLE commence plus tôt, on s'éloigne du modèle prototypique pour se rapprocher de celui du FLM ou du FLS. La seconde, en France ou dans un pays de langue maternelle française, serait représentée par une classe d'adultes ou d'adolescents. Dans ce cas, la méthodologie adoptée est le plus souvent de type intensif ou semi-intensif.

57. Miled M., *La Didactique de la production écrite en français langue seconde*, Didier Érudition, 1998.

58. Kleiber G., *La Sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, PUF, «Linguistique nouvelle», 1990.

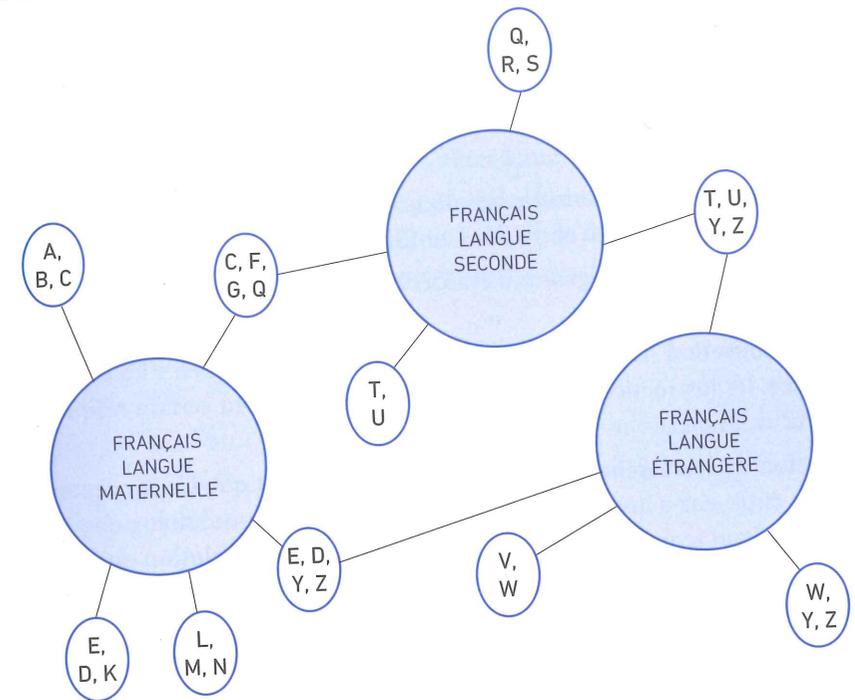
3.2.3.3. En situation de FLS

Les situations prototypiques sont d'une part celles où le français, langue maternelle d'une partie de la population, est enseigné aux enfants d'une ou des autres parties (par exemple Suisse non romande, Belgique flamande, anglophones québécois) et d'autre part celles où le français, langue à statut particulier, joue un rôle de langue de scolarisation, avec toutes les conséquences sociales et psychologiques que cela implique.

Certaines thèses de la théorie⁵⁹ sont, nous semble-il, opératoires pour la didactique :

- « Les frontières des catégories ou des concepts sont floues ;
- les membres d'une catégorie ne présentent pas des catégories communes à tous les membres ; c'est une ressemblance de famille qui les regroupe ensemble ;
- l'appartenance à une catégorie s'effectue sur la base du degré de similarité avec le prototype. »

En s'inspirant librement du schéma de Rubba, cité par Kleiber⁶⁰, on peut représenter les relations entre les catégories de la façon suivante :



59. Kleiber G., *op. cit.*, p. 51.

60. Kleiber G., *op. cit.*, p. 155.

Ce schéma symbolise le fait que des classes peuvent, par les caractéristiques des individus qui les composent, répondre totalement au prototype de FLM (ex: A, B, C), ou de FLS (ex: Q, R, S), ou encore de FLE (ex: W, Y, Z), ou être plus ou moins hétérogènes FLM-FLS (ex: C, F, G, Q), ou FLM-FLE (ex: E, D, Y, Z), ou FLE-FLS (ex: T, U, Y, Z).

La grande différence avec la description sémantique, c'est que la situation prototypique peut ne pas exister réellement. Elle n'est qu'une référence abstraite. Il ne s'agit pas d'élire des « parangons », c'est-à-dire de définir quel est le meilleur exemplaire de la catégorie (ex: moineau pour la catégorie oiseau) mais, à partir d'un modèle idéal construit, de définir les degrés d'appartenance des situations réelles à ce modèle. Ici, l'exemplaire idéal n'est pas un être concret mais un concept. Il s'agit pour le didacticien d'appréhender le degré d'inadéquation que la situation concrète présente par rapport au modèle et d'en tirer les conséquences méthodologiques.

Mais ce qui paraît particulièrement intéressant dans cette façon de voir les choses c'est que, comme le dit Georges Kleiber⁶¹, « la notion de prototype est originellement reliée de façon cruciale aux individus ». Or l'objet de la didactique des langues est bien que des individus s'approprient telle ou telle langue. Toute méthodologie qui ne se fonderait que sur la notion d'ensemble didactique (pays, établissement ou classe par exemple) serait donc par essence condamnée à oublier les individus qui ne correspondraient pas au modèle descripteur de l'ensemble.

On voit tout de suite quelques conséquences pratiques de la mise en œuvre d'une telle conception :

- une décentralisation maximale des décisions méthodologiques (plus facile sans doute à réaliser en FLE qu'en FLS ou en FLM) ;
- une formation des enseignants à évaluer le degré d'adéquation de leur situation au modèle ;
- une modification importante des évaluations, notamment en FLS et en FLM. En France, les instructions officielles de 2015 proposent un certain rééquilibrage en faveur de l'oral.

L'évolution de leurs définitions mais aussi des relations que les concepts entretiennent entre eux s'inscrit donc dans un mouvement épistémologique comparable à celui qui se produit dans d'autres disciplines : une évolution qui récuse les idéologies binaires fondées sur le bon et le mauvais, le vrai et le faux, l'intérieur et l'extérieur, et admettant les frontières floues qui rendent d'autant plus nécessaires les noyaux durs des concepts.

Une fois campé le paysage didactique, voyons maintenant ce qui en fait sa substance : la classe et ses acteurs.

Pour en savoir plus

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'Éducation interculturelle*, PUF, « Que sais-je? », 1999.
- BEACCO J.-C., *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, « F », 2000.
- BYRAM M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier-Didier, « LAL », 1992.
- CHISS J.-L., DABÈNE M. (COORD.), *Recherches en didactique du français et formation des enseignants, Études de Linguistique Appliquée*, n° 87, 1992.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, 1999.
- CUQ J.-P., *Le Français langue seconde, Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, « F », 1991.
- CUQ J.-P. ET DAVIN-CHNANE F., « Français langue seconde : un concept victime de son succès », dans Verdelhan-Bourgade M., *Le français langue seconde, un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck, 2007, p. 11-28.
- DABÈNE L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, « F », 1994.
- GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Peter Lang, 1999.
- MARTINEZ P., « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères? », conférence prononcée à l'université de Toronto le 04/11/1997, dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, 1999, t. 2, section 12.
- MILED M., *La Didactique de la production écrite en français langue seconde*, Didier Érudition, 1998.
- POCHARD J.-CH., *Dossier d'habilitation à diriger des recherches*, Lyon, 1997.
- PORCHER L. (dir.), « Cultures, culture... », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 1996.
- PORQUIER R., PY B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier-Crédif, « Essais », 2004.
- SALINS G.-D. DE, *Une introduction à l'ethnologie de la communication*, Didier, 1992.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (COORD.), « Le français langue seconde », *Tréma*, n° 7, 1995.
- ZARATE G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier-Crédif, « Essais », 1995.
- ZARATE G. (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, 2001.