

DIDACTIQUE

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE

PUG

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca

**Cours de didactique
du français langue étrangère et seconde**

Presses universitaires de Grenoble

« Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie »

Kurt Lewin

Introduction

Après bientôt vingt années d'existence des formations universitaires en français langue étrangère et de leur extraordinaire succès auprès des étudiants, il nous a paru utile de mettre à leur disposition un ouvrage qui donne une vue générale des connaissances actuelles dans ce domaine, et qui soit pour eux une sorte de manuel dans lequel ils puissent trouver l'essentiel des références utiles à leur formation.

La majeure partie des connaissances et des informations qui forment la substance de ce livre appartiennent donc au bien intellectuel que les didacticiens et les chercheurs des disciplines auxquelles ils font référence ont mis à la disposition de tous par leurs publications et, on le verra, la moisson théorique et pratique de ces dernières décennies est loin d'être négligeable. La lecture du *Cours* devrait être, pour les étudiants, une occasion de rendre à César ce qui lui appartient, c'est-à-dire de les rendre capables de situer la place des grandes figures de notre discipline. C'est pourquoi chaque chapitre du *Cours* sera augmenté de notes nombreuses et des indications bibliographiques les plus importantes, qui donneront bien entendu l'origine des connaissances utilisées dans le livre mais qui sont aussi destinées à provoquer chez les étudiants, en tentant de faire naître chez eux le goût d'aller chercher l'information de première main, un certain appétit d'autoformation, et surtout un esprit critique que seule la lecture personnelle des sources est à même de développer.

Compte tenu de l'objectif de ce livre, il ne saurait bien entendu être question d'exhaustivité, et sans doute des lecteurs avertis pourront-ils nous reprocher à juste raison d'avoir négligé tel ou tel apport jugé par d'autres important. Mais n'est-ce pas le risque qu'encourt tout enseignant quand il propose un cours à ses étudiants? Il s'agira donc ici d'une sélection de sources qui nous est personnelle et de leur mise en perspective avec nos propres convictions théoriques et méthodologiques. C'est la compatibilité de ces deux aspects qui est censée assurer la cohérence de l'ensemble: les références pour la solidité de la base, et nos convictions pour, espérons-le, quelques briques supplémentaires à l'édifice.

Le *Cours* est composé de trois parties. La première partie est consacrée aux aspects théoriques de la discipline. On examinera dans un premier temps les points sur lesquels un consensus plus ou moins général semble se faire désormais. Nous avons jusque-là utilisé pour désigner le FLE les termes de *domaine* et de *discipline* parce qu'ils nous paraissent, avant analyse, plus courants et donc moins sujets à contestation. Mais le concept qui nous paraît le mieux approprié pour la description est celui de *champ*. On s'attachera donc dans un premier chapitre à rappeler comment le domaine s'est peu à peu structuré à cause de la diffusion de son objet linguistique, la langue française, et par la réflexion méthodologique qui l'a fait admettre dans les mentalités comme une langue étrangère. C'est de ce double mouvement diachronique qu'est issue la situation actuelle dont rend compte le concept de champ.

Cependant le champ du FLE s'inscrit lui même dans des champs qui l'englobent ou qui le recourent : champs d'ordre linguistique, champs d'ordre culturel, champs d'ordre politique, etc., qui ne seront évoqués qu'en tant que de besoin dans ce *Cours*. Comme concept, le champ est l'instrument majeur d'analyse des conditions générales d'appropriation de la langue française, conçue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage par des non natifs et en situation artificielle. Les concepts de champ et de langue française ainsi définis délimitent une discipline nommée *français langue étrangère* et l'inscrivent en première instance au sein de la didactique des langues, dont elle constitue un sous-ensemble particulier. Or l'accord est loin d'être fait entre les chercheurs sur l'appartenance épistémologique de la didactique des langues, et par conséquent du FLE : la didactique du FLE, comme celle des autres langues étrangères, fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ? Et, dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu'une linguistique appliquée ? Plus largement, la didactique des langues est-elle une science humaine à part entière (peut-elle alors conserver son étiquette de didactique, ou doit-elle devenir une *didactologie*) ? Dans ce cas, quels sont les autres ancrages référentiels sur lesquels elle peut faire fonds ? Toutes ces questions feront l'objet du deuxième chapitre et nous définirons bien entendu notre propre position qui détermine largement les choix opérés dans cet ouvrage.

Le troisième chapitre tentera de cerner au plus près l'objet de la didactique du FLE conçue, on l'a dit, comme un cas particulier de l'étude de l'appropriation d'une langue étrangère en milieu non naturel. On décrira les diverses situations d'enseignement et d'apprentissage qui justifient l'existence du concept de didactique des langues et dont celui-ci rend compte en retour. Nous proposerons une classification nouvelle de ces situations, fondée sur le concept de prototype. Dans tous les cas, elles impliquent

avant tout une réflexion sur l'objet de cet apprentissage et de cet enseignement, la langue, que nous concevons comme l'assemblage indissoluble d'un idiome et d'une culture. Parmi les fonctions de la langue, la fonction communicative a pris tellement d'importance qu'elle occulte largement aujourd'hui l'existence même des autres fonctions et fonde le courant méthodologique dominant. On verra cependant qu'il est nécessaire de la contrebalancer par une autre de ses fonctions, la fonction symbolique, qui sera définie d'une façon plus particulière que son acception linguistique habituelle.

Le chapitre IV terminera cette partie et proposera une réflexion sur la classe et ses acteurs. L'apprenant, en premier lieu, qui a parmi ces acteurs la place hégémonique que la fonction communicative occupe parmi les fonctions linguistiques et dont la place centrale est elle aussi un des piliers du courant méthodologique communicatif. L'enseignant ensuite, dont le profil, le rôle et la formation sont constamment en question dans une époque marquée par une grande accélération technologique et par une forte incertitude méthodologique. Mais ce chapitre sera aussi l'occasion de faire le point sur des concepts, venus parfois de disciplines adjacentes, et qui aident à fonder la réflexion didactique : l'appropriation, avec ses composantes acquisitionnelle et d'apprentissage, l'interaction, conçue comme un des moyens de l'appropriation et par conséquent d'accès au savoir ; enfin, le savoir lui-même, et les rapports que les acteurs de la classe entretiennent avec lui.

La deuxième partie du *Cours* est consacrée au deuxième niveau de l'analyse qui est celui des méthodologies et des méthodes.

Le premier chapitre examine les compétences fondamentales qu'un apprenant de langue étrangère doit mettre en œuvre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : la compétence de compréhension et la compétence d'expression ou de production. On y trouvera des éléments méthodologiques pour développer les stratégies d'écoute et de lecture, pour assurer une production orale correcte mais aussi l'articulation entre la lecture et l'écriture.

Le chapitre II s'intéresse au parcours d'apprentissage de l'apprenant. Ce parcours est jalonné d'étapes, constituées de savoirs et de savoir-faire de départ ou à atteindre, et appelées *niveaux*, que l'apprenant est amené à franchir successivement selon une dynamique appelée *progression*. Ce chapitre analyse un certain nombre d'outils théoriques qui ont contribué d'une façon ou d'une autre à définir les niveaux et qui ont orienté fortement la didactique du français langue étrangère : *le français fondamental*, *un niveau seuil*, et plus près de nous *le cadre européen*

commun de référence. Enfin, il traite de l'appréciation qualitative des performances de l'apprenant en référence aux niveaux, qui relève de l'évaluation, et de l'homologation institutionnelle de ces performances, qui relève de la certification.

Les méthodologies et les *méthodes* feront l'objet du chapitre trois. La première partie de ce chapitre retrace rapidement l'histoire des méthodologies fondamentales et donne un aperçu des méthodologies dites non conventionnelles les plus connues. Mais surtout, il consacre une très large place aux divers ouvrages d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et aux moyens dont peut disposer l'enseignant pour les choisir.

Le chapitre iv clôt cette partie par l'étude de ce qu'on appelle couramment des *didactiques spécifiques* et qui sont en réalité des sous-ensembles du champ du FLE, ou des domaines d'intervention particuliers de la didactique, qui réclament la mise en œuvre de méthodologies particulières. Le *français langue seconde* nous semble répondre à ces deux critères. *L'enseignement précoce du français langue étrangère* et le *français sur objectifs spécifiques* (ou FOS), qui connaissent aussi un développement important, sont plus concernés par le second.

La troisième partie du *Cours* examinera une série de concepts de niveau hiérarchiquement inférieur. Nous entendons par là des concepts qui ne sont pas des concepts généraux d'analyse disciplinaire, mais des outils d'intervention qui, lorsqu'on les utilise, manifestent des choix méthodologiques. Parmi ceux-ci, la *traduction*, la *grammaire* et le *lexique* ont été et restent intimement inscrits dans l'évolution méthodologique de la didactique des langues. Ils feront l'objet du premier chapitre. Par ailleurs, la *littérature* a longtemps été l'objectif et le support principal des études de langue étrangère. Nous verrons au chapitre ii la place qu'elle occupe aujourd'hui dans la classe de langue étrangère et quels sont les nouveaux supports qu'utilise la didactique moderne. C'est en effet, en grande partie, des changements dans l'importance accordée au texte littéraire et au discrédit des manuels, qu'est né le concept de *document authentique*, qui consacre de fait le passage d'une didactique de la langue à une didactique de la parole. Nous arriverons ainsi au niveau le plus pratique de notre analyse, celui de la *pédagogie*. On y examinera quelques techniques principales de la classe, *exercices* et *activités*, et les technologies qui permettent de les mettre en œuvre.

PARTIE I

LE NIVEAU MÉTADIDACTIQUE

Chapitre 1

Le champ du français langue étrangère et seconde

On s'attachera dans ce premier chapitre à rappeler comment le domaine s'est peu à peu structuré à cause de la diffusion de son objet linguistique, la langue française, et par la réflexion méthodologique qui l'a fait admettre dans les mentalités comme une langue étrangère. C'est de ce double mouvement diachronique qu'est issue la situation actuelle dont rend compte le concept de champ.

1.0. POURQUOI PARLE-T-ON DE FLE?

S'il y a une expression qui fait aujourd'hui partie du vocabulaire universitaire français tout en gardant une bonne part de mystère, c'est bien celle de français langue étrangère. *Français*, on voit bien ce que c'est (encore que...), et *langue étrangère*, c'est à peu près clair. Mais du mariage un peu inattendu entre les deux, est né un être académique curieux, à qui il a bien fallu faire une (petite) place dans la famille, sans être vraiment sûr qu'il en soit digne. Comme tous les enfants dont on suspecte un peu les origines, il éprouve un fort besoin de prouver sa légitimité¹. Comme tous les enfants issus de cultures différentes, il a plus ou moins conscience de représenter un prototype d'avenir.

Du vocabulaire universitaire français, disions-nous, ou tout au plus de celui des autres pays de langue maternelle² française. En effet, si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. Mais ceux-là ont conscience d'apprendre le français, et non le français langue étrangère, comme on apprend chez nous l'anglais ou l'italien et non pas l'anglais langue étrangère ou l'italien langue étrangère. Quant à ceux qui l'enseignent, s'ils sont francophones natifs, ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers, et s'ils sont étrangers, ils sont dans le

1. Les auteurs ont bien conscience que ce livre participe de cet effort.

2. Sur cette dénomination, voir Cuq J.-P., *Le Français langue seconde*, Hachette, «F», 1991.; Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, «F», 1994.

même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. On voit par là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent *a priori* avec elle.

Mais qui sont ces *apprenants*³? On peut répondre avec optimisme que tous les étrangers sont des apprenants potentiels de français, mais en réalité certains d'entre eux le sont plus que d'autres :

- des jeunes scolarisés dans des pays qui offrent le français comme choix disciplinaire ; des adultes volontaires qui éprouvent un désir ou des besoins linguistiques ou culturels particuliers. C'est à eux qu'on pense en premier lieu et c'est du type de public qu'ils représentent que rend compte l'histoire méthodologique de l'enseignement des langues étrangères dont relève celle du français ;
- mais ce sont aussi, et peut-être surtout, ceux qui vivent dans des pays où le français est aujourd'hui présent pour des raisons historiques et politiques. Quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit que c'est, au moins autant que de la prise en compte effective du premier type de public que nous venons d'évoquer, de la prise de conscience progressive des problèmes que leurs relations avec le français ont suscités chez ces derniers qu'est née, dans les années soixante, la discipline appelée français langue étrangère.

1.1. LA STRUCTURATION DIACHRONIQUE DU CHAMP

1.1.1. Comment le français devint langue étrangère

Observons d'abord que, traditionnellement, l'étranger (voire, dans l'antiquité, le barbare), est celui qui ne partage pas le même idiome, et cela peut aller, par degrés plus ou moins sensibles, du patois du village voisin à la langue la plus exotique. De ce point de vue, le mythe de l'universalité de la langue française et des valeurs qu'elle était seule censée véhiculer, a longtemps entretenu la fiction que le français n'était étranger à personne.

Et pourtant, les travaux récents des historiens du français langue étrangère ont montré comment, dans les pays d'Europe en particulier, notre langue a été enseignée comme une langue étrangère. On trouve par exem-

3. On préfère généralement ce terme à celui d'*élève* car il implique une posture active face à l'objet d'apprentissage et un autre type de relation avec l'enseignant. Pour la même raison on le préférera à celui d'*enseigné* qu'on trouve parfois dans la littérature spécialisée.

ple dans les 22 premiers numéros de la revue de la SIHFLES⁴, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, des travaux sur 12 pays européens (Allemagne, Angleterre, Écosse, Espagne, Italie, Lituanie, Malte, Norvège, Pays-Bas, Suède, Suisse, Tchécoslovaquie), deux pays méditerranéens (Turquie, Palestine), trois pays d'Amérique (Canada, Chili, Colombie), deux pays d'Asie (Chine, Malaisie), des pays ou régions d'Afrique et de l'océan Indien (Afrique occidentale, Cameroun, Maurice), et même dans des provinces aujourd'hui françaises, l'Alsace et la Lorraine! Certes, beaucoup reste à faire dans l'établissement de ces connaissances⁵, mais la répartition même de ces études montre que l'enseignement de notre langue à des étrangers et souvent par des étrangers, est une histoire ancienne, qui a nécessité beaucoup d'ingéniosité pédagogique, mais aussi, souvent, des efforts et des changements d'ordre culturel ou politique.

En Italie par exemple, qui est un des pays où l'histoire de l'enseignement du français est le mieux connue, Carla Pellandra⁶ montre comment «l'enseignement du français, art d'agrément pour former un parfait gentilhomme et une dame à la mode, devient au cours du XIX^e siècle, une discipline scolaire». Évidemment, ce changement de statut implique des changements didactiques importants: non seulement les lieux d'enseignement, la sociologie des enseignants, changent, mais aussi les modes de transmission du savoir et les outils pédagogiques.

Mais ce qui est le plus important pour l'établissement d'une cohérence disciplinaire, c'est tout d'abord le fait que des chercheurs aient ressenti la nécessité, à la fin du XX^e siècle, non seulement de collecter ce savoir, mais encore de se regrouper en une Société savante internationale pour établir son Histoire. C'est aussi que des indispensables monographies, soumises à un inévitable pointillisme, se dégagent des propositions méthodologiques de recherche qui structurent les bases diachroniques des connaissances actuelles. Valérie Spaëth⁷ propose ainsi «de travailler sur quatre plans qu'il s'agit sans cesse d'articuler: les plans politique, théorique, méthodologique et pédagogique». Ces cadres généraux sont eux-mêmes théoriquement structurés:

4. Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde, voir *infra*.
5. La plupart des très nombreuses thèses de doctorat ou des mémoires de DEA consacrés à tel ou tel aspect de l'enseignement/apprentissage du français aujourd'hui dans les pays étrangers ne font pas l'économie d'une petite mise en perspective historique. On peut consulter utilement, en cas de besoin précis, le fichier national des thèses.
6. Pellandra C., «La scolarisation d'un art d'agrément: l'enseignement du français en Italie au XIX^e siècle», *Documents*, n° 14, 1994, p. 92-101.
7. Spaëth V., «Généalogie du français langue étrangère», *Documents*, n° 21, 1998, p. 53-61.

– le cadre politique de la diffusion du français, qui est le cadre le plus général, est structuré par six types de relations : les relations de conquête, les relations de dépendance politique avec la France (qui peuvent suivre celle de la conquête), la relation de dépendance légale et institutionnelle (par exemple l'Alliance française, qui est parmi les premières institutions privées à différencier un enseignement aux étrangers et un enseignement aux colonisés), la relation de dépendance culturelle (immigration, phénomènes de diaspora), la relation de dépendance sociale (par exemple l'adoption du français par une large partie de la classe dominante dans la Russie tsariste), la relation neutralisée politiquement par l'interdépendance culturelle (relations quasi neutralisées entre entités politiques et culturelles de puissance comparable), relation non-chargée politiquement et culturellement (là où l'apprentissage du français « ne présente pas d'attraits distinctifs immédiatement perceptibles ») ;

– le cadre institutionnel, qui « donne accès aux variations de normes linguistiques diffusées et, par conséquent, offre une véritable articulation avec les aspects méthodologiques et pédagogiques de la recherche » est lui aussi structuré par six sous-types : le cadre institutionnel public exogène (les textes officiels), le cadre institutionnel public endogène en coopération avec la France (dans le cas des anciennes colonies), le cadre institutionnel public endogène (les textes officiels étrangers), le cadre institutionnel privé exogène (par exemple les congrégations, l'Alliance française...), le cadre institutionnel privé endogène (par exemple les associations de professeurs), et le cadre non institutionnel (préceptorat, autoapprentissage) ;

– le cadre théorique et méthodologique : il concerne l'étude des rapports entre l'enseignement du français et l'enseignement des autres langues étrangères, les différents usages des méthodologies d'enseignement des langues ;

– le cadre pédagogique : il concerne l'étude des applications effectives des prescriptions officielles (par exemple dans les manuels) en fonction des réalités économiques ou sociales.

Les différentes études qui relèvent de ces cadres théoriques montrent comment, dans les mentalités des populations concernées, mais aussi et peut-être surtout dans celles des chercheurs et des enseignants (c'est-à-dire finalement chez ceux qu'on va appeler aujourd'hui les acteurs du champ), s'est peu à peu précisée la relation même entre *étranger* et *langue française*. C'est l'étude des différentes facettes de cette relation qui constitue l'objet même de la discipline.

1.1.2. Pas de FLE sans diffusion du français

Ainsi donc, même si la classification d'étrangère est potentiellement disponible pour toutes les langues naturelles (il suffit pour cela que des non natifs fassent une démarche d'appropriation), c'est la diffusion d'une langue particulière, qu'elle soit culturelle ou politique, qui actualise cette potentialité. Dans le cas du français, les deux modes de diffusion ont historiquement fonctionné. Par exemple : politique sur le territoire de l'hexagone actuel, politique en Grande-Bretagne dès le x^e siècle, culturel à l'époque des lumières, politique aux époques coloniales, politique dans les régions où le français est aujourd'hui *langue seconde*⁸, culturelle dans les régions où il est langue étrangère...

Ces causes premières sont *a priori* extra-didactiques. Mais, parce qu'elles conditionnent la géographie linguistique actuelle, qui est le macrocadre de son champ, la recherche en FLE ne peut les ignorer. À ce titre, l'Histoire, qu'elle soit événementielle ou culturelle, est une discipline de référence fondamentale pour le FLE, qui, à son tour, est l'un de ses agents.

1.1.3. Les moyens de la diffusion

La diffusion d'une langue implique que se mette rapidement en place ce qu'on pourrait appeler une logistique linguistique. Plusieurs exemples d'échec ou d'échec relatif de diffusion linguistique en témoignent. C'est le cas par exemple de ce qui s'est passé dans certains pays africains, comme la Guinée, qui ont légitimement tenté, après l'indépendance, de diffuser certaines de leurs langues nationales par le biais de l'école : le manque de maîtres qualifiés, de manuels scolaires, d'ouvrages de référence, a non seulement voué ces tentatives à l'échec mais a gravement retardé la prise de conscience de leur utilité par les populations concernées. Au contraire, le succès encore relatif de l'arabisation dans les pays maghrébins, mais qui sera sans doute positivement achevée en l'espace de deux générations, est en partie⁹ dû à l'existence d'une longue tradition linguistique en arabe qui a favorisé, même si beaucoup reste encore à faire, la production de manuels, d'ouvrages de référence et la formation des maîtres.

8. Pour cette expression, voir *infra* et le chapitre III de la troisième partie.

9. Une autre raison, sans doute fondamentale, est la très forte valeur symbolique (identitaire et religieuse) attachée à la langue arabe par l'ensemble des populations concernées.

Le français a, quant à lui, bénéficié de circonstances plus favorables. Même s'il est clair que plusieurs grandes avancées méthodologiques dans son enseignement aux étrangers se sont en partie faites sous la pression d'événements non didactiques (la guerre de 1870 ou la décolonisation par exemple), il n'a pas eu à répondre à des situations d'urgence telle que celle évoquée par l'exemple guinéen, ni même à de véritable révolution scolaire comme celle que représente l'arabisation de l'enseignement au Maghreb. Au contraire, il a eu pour lui non seulement la durée de diffusion (en grande partie due à l'étonnante continuité politique qui s'est toujours manifestée sur ce sujet dans notre pays), mais il a même été le principal agent de la scolarisation de masse, dès qu'elle a été initiée à la fin du XIX^e siècle.

Le français a donc pu développer au fil des années une logistique de diffusion qui se manifeste sur plusieurs plans.

Le plus manifeste est le plan humain et institutionnel, celui des enseignants, des diffuseurs de la langue, et des institutions qu'ils font vivre et qui, en retour, structurent leur activité¹⁰.

Mais le moyen le plus connu est sans doute celui qu'on qualifiera dans un premier temps de méthodologique. Sous divers vocables qu'il s'agira bien entendu de mettre au clair (art d'enseigner, pédagogie, méthodologie, linguistique appliquée, didactique, didactologie), le français, en tant que langue étrangère (FLE), s'est en effet peu à peu forgé un arsenal de moyens destinés à faciliter son appropriation par des non natifs. Bien entendu, il ne l'a pas fait en totale indépendance des autres langues vivantes qui ont connu des conditions de développement comparables aux siennes et il a naturellement trouvé son insertion dans le domaine d'action et de réflexion qui est celui de la didactique des langues (DDL). La DDL, même si elle doit toujours avoir un œil sur l'appropriation des langues en milieu naturel (qui est plus proprement le domaine de l'*acquisition*, et en partie celui de l'*interaction*) s'intéresse prioritairement à l'appropriation d'une langue en milieu non naturel, c'est-à-dire à l'enseignement et à l'apprentissage. On trouvera une brève histoire de cette réflexion méthodologique au chapitre III de la deuxième partie.

1.1.4. L'expansion de la langue française

Il est bien entendu hors de question de développer ici cet aspect des choses¹¹. Il est cependant fondamental que les enseignants de FLE aient en

10. Il sera développé dans la troisième partie de ce chapitre et au chapitre III.

11. Il est en revanche indispensable à tout enseignant de français de lire au moins un ouvrage d'histoire de la langue qu'il enseigne. Reportez-vous à la bibliographie ou à l'un ou l'autre des très nombreux ouvrages qui en traitent.

tête au moins les grandes lignes des étapes de la diffusion historique de la langue française. En effet, le français, tel Athéna, n'est pas sorti tout armé de la tête de son père le latin. Au fur et à mesure de son expansion, il a évolué, s'est transformé et enrichi au contact d'autres langues et par ses créations propres. Cette évolution se poursuit aujourd'hui encore, en France comme dans les autres pays francophones, et fait du français un objet éminemment mouvant et soumis à des variations de natures diverses.

De façon commode pour notre propos, on laissera de côté les périodes dites du *gallo-roman* (grosso modo du début de l'ère chrétienne à la fin de l'Empire Romain d'Occident en 476), et celle du *proto-français* (grosso modo de Clovis à Charlemagne). Aussi commodément, on admettra avec les historiens les *Serments de Strasbourg* (842) comme acte de naissance d'une langue qui se distingue alors assez nettement du latin. Le système féodal fondé par la dynastie capétienne (Hugues Capet, 987) contribuera à la diffusion de l'idiome royal¹². Cette période, dite de l'*ancien français*, durera jusqu'au milieu du *xiv^e* siècle. À cette date, les principales mutations phonétiques sont achevées, les déclinaisons héritées du latin et déjà simplifiées à deux cas ont disparu. Même s'il s'agit encore d'une époque pendant laquelle notre idiome acquiert peu à peu son statut définitif dans le royaume de France (1529, création du futur Collège de France, 1539, Ordonnance de Villers-Cotterêts), on négligera aussi la période dite du *moyen français* qu'on peut situer entre le début de la Guerre de Cent ans (1328) et la fin des Guerres de religion (1598).

C'est en effet avec le *français classique* du *xvii^e* siècle (illustré par les Boileau, Molière, Racine, Madame de La Fayette..., et soutenu par des actes politiques forts, tel la création de l'Académie française en 1635) que va s'imposer dans les mentalités françaises l'idée nationalement fondatrice d'une langue non seulement supérieure aux idiomes qu'elle côtoie sur le territoire national et qu'elle va peu à peu évincer, mais encore digne d'être adoptée par tout ce que le monde d'alors (c'est-à-dire, finalement, l'Europe) compte de bonne société. C'est cette idée qui fera la fortune du *français moderne* au *xviii^e* siècle, jusqu'au point d'orgue quasi mythique que représente en 1784 la victoire de Rivarol¹³ au concours de l'Académie de Berlin sur l'*universalité* de la langue française. Or, cette langue de Voltaire, de Rousseau, de Diderot, est déjà très proche de notre français contemporain et les lycéens français d'aujourd'hui peuvent la lire sans qu'il soit besoin de la transcrire, ce qui n'est certes plus le cas de celle de

12. Pour une opinion contraire, voir Cerquiglini B., *La naissance du français*, PUF, « Que sais-je? », 1991, pp. 114-124.

13. Les Français se plaisent, sans trop d'élégance, à oublier le colauréat de Rivarol, Jean-Christophe Schwab.

Montaigne, ni peut-être de celle de Corneille. En même temps qu'elle trouve une forme relativement stabilisée, au moins à l'écrit, elle devient un objet légitime de diffusion hors de son territoire d'origine, une véritable *langue étrangère*.

À l'époque de la révolution cependant, on estime que 20 % de la population seulement est totalement francophone. Il existe donc une grande marge pour la diffusion interne de la langue. C'est l'école de la troisième république (lois de Jules Ferry entre 1881 et 1886) qui sera le principal artisan de cet effort. En devenant un objet d'enseignement mais aussi le médium des enseignements de l'école obligatoire, le français, qui n'était sociologiquement parlant la langue maternelle que d'une faible partie de la population, et la *langue seconde* d'une majorité de Français, inverse peu à peu cette tendance et, en l'espace de trois générations, prend le statut didactique de *langue maternelle* dans les écoles de la République. On peut dire que c'est aux environs de la guerre de 1939-1945 que cette gigantesque opération d'unification nationale par la langue est quasi achevée, du moins pour la métropole¹⁴. Certaines persistances ou résurgences de revendications pour la reconnaissance ou l'enseignement de langues régionales (Alsace, Bretagne, Corse, Occitanie et Provence, Pays Basque, DOM-TOM...), la prise en compte récente de problèmes d'enseignement liés à la présence de langues exogènes dans les écoles, ne sauraient, aujourd'hui du moins, remettre fondamentalement en cause cet acquis: le français est devenu la langue des Français.

Mais, loin d'attendre la fin de ce mouvement en métropole, le français s'est très vite exporté hors des frontières. Pour des raisons essentiellement culturelles en Europe au XVIII^e et au XIX^e siècle, on l'a dit, mais aussi pour des raisons coloniales sur les autres continents. On distingue deux grandes périodes d'expansion.

La première période débute au XVI^e siècle avec l'exploration du Canada (première expédition de Jacques Cartier en 1534, fondation de Québec en 1608 par Champlain), et se poursuit plus au sud au siècle suivant par la fondation de Cayenne (1637), l'acquisition des Antilles (Martinique et Guadeloupe en 1653), d'Haïti (1697). À la fin du XVII^e et au XVIII^e siècle, c'est plutôt l'océan Indien qui voit l'arrivée des Français: quelques comptoirs sur les côtes de l'Inde (dont Pondichéry), l'île Bourbon (1663), qui deviendra la Réunion (en 1793), l'île Maurice (1715), les Seychelles (1742). On appelle généralement cette période *le premier empire colonial français*. Plusieurs de ces territoires ont aujourd'hui acquis leur indépendance (Haïti,

14. En effet, dans les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM), la situation est loin d'être telle. Voir Cuq J.-P., *op. cit.*

Seychelles, Maurice) ou sont inclus dans d'autres États (comptoirs de l'Inde, Louisiane, possessions canadiennes à l'exception de l'archipel de Saint-Pierre et Miquelon), mais c'est de lui que datent les actuels départements français d'outre-mer (DOM). Sur ces territoires, le français est souvent en concurrence sociologique avec des créoles, mais, peu à peu, avec des taux de déperdition scolaire comparables à ceux qu'on a pu connaître en métropole, l'école y joue le même rôle d'égalisateur linguistique. Pour la partie de la population qui n'est pas francophone native, le français, qui ne peut pourtant être qualifié de langue étrangère puisqu'il est langue de l'État, est appelé *langue seconde*.

De la deuxième période, dite *second empire colonial français*, la République française conserve encore, sous des statuts divers de plus ou moins grande autonomie, quelques territoires : dans l'océan Pacifique, la Polynésie (1843), la Nouvelle-Calédonie (1853), Wallis et Futuna (1886), et dans l'océan Indien l'île de Mayotte dans l'archipel des Comores (1886). En concurrence avec des langues autochtones, le français y connaît le plus souvent, parmi les populations qui ne sont pas venues de la métropole, le statut de langue seconde.

Mais cette vague d'expansion coloniale avait débuté dès 1830 avec la conquête de l'Algérie (achevée en 1854). Peu à peu, l'ensemble des pays du Maghreb était passé sous domination française : la Tunisie (1881-1956), l'Algérie (1830-1962), le Maroc (1911-1956), et, à la jonction avec l'Afrique noire, la Mauritanie (1903-1960). En Afrique sub-saharienne, c'est une quinzaine d'États africains d'aujourd'hui qui furent peu à peu conquis à partir du milieu du XIX^e siècle pour former l'Afrique occidentale française (AOF)¹⁵ et l'Afrique équatoriale française (AEF)¹⁶ jusqu'aux indépendances de 1960. À tous ces pays, s'ajoutaient la grande île de Madagascar dans l'océan Indien, et Djibouti, sur la côte de la Mer Rouge.

Tous ces pays, auxquels il convient d'ajouter, pour être complet, trois États issus de la colonisation belge (le Burundi, le Rwanda et la République démocratique du Congo) sont aujourd'hui des États indépendants et la langue française, que son statut soit officiellement reconnu ou non, y joue aussi pour beaucoup de citoyens un rôle de langue seconde.

En Asie du Sud-Est, c'est le Cambodge (1863-1953), le Laos (1893-1953) et le Viêt-nam (1873-1954) qui constituèrent l'essentiel de l'empire français. Au Proche-Orient les interventions françaises puis les mandats confiés à la

15. Il s'agit, selon leur dénomination actuelle, du Bénin, du Burkina-Faso, de la Côte-d'Ivoire, de la Guinée, du Mali, du Niger, du Sénégal et du Togo.

16. Il s'agit, selon leur dénomination actuelle, du Cameroun, de la République Centrafricaine, du Congo, du Gabon et du Tchad.

France en 1920 par la Société des Nations aux dépens de l'Empire ottoman donnèrent naissance en 1941 aux États du Liban et de la Syrie.

De nos jours, la plupart de ces États, et d'autres encore dans lesquels le français n'est qu'une langue étrangère, sont réunis dans une organisation politique appelée la Francophonie. Cette organisation sera brièvement décrite dans la troisième partie de ce chapitre.

En tout cas, ce sont les circonstances de cette immense aventure historique et géographique, déterminantes pour les représentations plus ou moins positives que les individus qui vivent dans ces régions se forment aujourd'hui de notre langue, mais aussi l'appétence culturelle que beaucoup d'autres éprouvent encore tout autour du monde pour elle, qui ont fait et qui assurent au français sa place actuelle, à la fois enviable et fragile, dans le concert des langues du monde, et qui l'ont doté d'un statut international encore incontestable mais toujours remis en cause. C'est cette place particulière, fruit d'une diffusion historique et aujourd'hui politiquement entretenue, qui justifie le triple statut didactique de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère qui la constitue en un objet d'enseignement et d'apprentissage particulier.

1.2. LA STRUCTURATION SYNCHRONIQUE DU CHAMP

1.2.1. Le concept de champ

Ainsi constitué historiquement, le français langue étrangère peut être décrit en synchronie sous de nombreux aspects (géolinguistique, politique, linguistique, culturel, etc.) qui tous s'interpénètrent. En tant qu'objet de réflexion didactique, sans laquelle l'action linguistique et éducative ne saurait être qu'opportuniste, il ne peut toutefois être appréhendé correctement sans disposer d'un outillage conceptuel adéquat. Nous l'aborderons au moyen du concept de *champ*. Ce concept fondamental, qu'on doit au sociologue Pierre Bourdieu, a été introduit dans la didactique du FLE par Louis Porcher, dans son ouvrage *Champs de signes*¹⁷.

Bien qu'il soit nécessaire pour décrire et pour expliquer le réel, «un champ est un être conceptuel, abstrait, un concept organisateur et non pas un domaine concret, empirique, qui existerait tout fait d'avance». Il y a champ «quand il y a des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les

17. Porcher L., *Champ de signes*, Didier, 1987. Les extraits cités ci-dessous sont tirés du premier chapitre.

poursuivent selon des stratégies réglées». Par exemple, pour le chercheur (acteur), l'enjeu du champ est de se voir attribuer la paternité de connaissances nouvelles (enjeu symbolique et parfois matériel).

À l'intérieur du champ s'établissent des rapports de solidarité (pour préserver et pérenniser le champ) mais aussi de domination (pour en avoir la maîtrise). Surtout, un champ est un être complexe, lui-même composé de sous-champs. Ainsi

«le champ du Français langue étrangère, c'est-à-dire le Français langue étrangère comme champ, est lui-même composé de champs (le champ universitaire spécialisé par exemple, ou le champ éditorial spécialisé, etc.). Chacun d'eux est structuré par des principes organisateurs propres, et leur appartenance au champ global fait qu'ils se font écho entre eux, chacun d'eux étant ainsi comme la métaphore de chacun des autres, et du champ global, comme dans la monadologie leibnizienne. (...) Le champ du Français langue étrangère, comme tous les champs, est constitué par un ensemble de positions en relation constante les unes avec les autres. La configuration du champ évolue donc sans cesse, produite par le jeu des positions qu'elle contribue à produire. Elle se lit donc aussi comme un marché, où s'échangent des positions et des biens, où les acteurs ont des espérances pratiques en rapport avec leurs investissements, où des luttes se mènent pour des positions et des bénéfices. On distinguera pour commodité :

- les acteurs personnalisables (individuellement et collectivement): apprenants, enseignants, chercheurs-formateurs, éditeurs, administrateurs);
- les institutions: établissements d'enseignement, de formation-recherche, institution de diffusion (revues), d'édition, institutions technico-politiques (ministères);
- les objets et les produits;
- le propos (ce à propos de quoi): la langue et la culture françaises.»

Le champ du FLE est un «jeu» dont il faut «repérer les joueurs, les règles et les enjeux, en sachant qu'à chaque instant se jouent simultanément de multiples parties qui sont singulières (chacune jouant sa propre partie selon ses propres règles et ses propres enjeux) mais qui en même temps obéissent à des principes communs (...)».

Pour la didactique du FLE, le champ constitue un concept de niveau 1, c'est-à-dire un concept englobant, à l'intérieur duquel s'organisent des concepts opératoires de niveaux inférieurs. Le champ du FLE est un système, c'est-à-dire un ensemble structuré d'éléments et de relations. L'objet de la didactique est d'une part de décrire le système, mais d'autre part aussi de le développer et donc de contribuer à sa modification.

1.2.2. La politique linguistique et la planification linguistique

Un des paramètres qui conditionnent l'évolution du champ est la politique linguistique, qui constitue pour la didactique un concept de niveau 2, c'est-à-dire un concept intermédiaire qui permet l'organisation ou la mise en œuvre des concepts pédagogiques de niveau 3. Le concept de politique linguistique n'est pas propre à la didactique des langues : comme son nom l'indique, il relève des sciences politiques mais aussi de la sociolinguistique. Cependant, il entre aussi de plein droit dans le domaine d'investigation de la didactique des langues parce qu'il peut conditionner divers autres concepts comme le choix des méthodologies, des manuels, etc. Inversement, les avancées de la didactique peuvent contribuer à éclairer les décideurs de la politique linguistique, mais peuvent aussi être utilisées par eux pour justifier leurs décisions : on peut dire en cela que, au moins par cet aspect des choses, la didactique est une discipline engagée.

De façon générale, la politique linguistique est définie par les choix qu'opèrent des autorités pour réguler les rapports entre une société et les langues qui la concernent. Une politique linguistique peut être nationale (ex : la France décide tel ou tel comportement juridique ou réglementaire par rapport au français, aux langues régionales, aux langues étrangères...), internationale (ex : les recommandations de l'organisation de la Francophonie), ou régionale (ex : les choix de la Catalogne par rapport au catalan et au castillan). Les paramètres historiques, politiques, économiques et idéologiques sont très importants pour la définition des politiques linguistiques.

Pour être efficace, une politique linguistique doit être dotée d'un système de planification. Ce concept, qu'on doit au Norvégien Einar Haugen¹⁸, a été repris et dans les années 70 par Joshua Fishman¹⁹ aux États-Unis et par les sociolinguistes catalans. Il est depuis largement utilisé. Après Heinz Kloss²⁰, Robert Chaudenson²¹ distingue :

- la planification sur le *corpus* : ce sont les interventions sur la langue elle-même, comme les modes d'appropriation, la fixation d'une norme, la régulation de l'orthographe, la terminologie... ;

18. Haugen E., « Planning in modern Norway », dans Bright W. ed., *Sociolinguistics*, Mouton, 1966.

19. Fishman J., *Sociolinguistics*, Newbury House Publishers, Rowley, Mass., 1970.

20. Kloss H., « Abstand Languages and Ausbau languages », *Anthropological Languages*, 1967.

21. Chaudenson R., *La Francophonie, représentations, réalités, perspectives*, Didier Érudition, « Langues et Développement », 1991.

- la planification sur le *status*: ce sont les interventions sur les aspects sociaux, comme le statut, la diffusion, la promotion, les utilisations...

1.3. LES ACTEURS INSTITUTIONNELS

Nous disposons maintenant de trois concepts, le champ, la politique linguistique et la planification linguistique, qui nous permettent d'envisager de manière ordonnée l'état actuel du champ du FLE. Nous le ferons en nous attachant aux acteurs institutionnels²² parce qu'ils sont les entités collectives au sein desquelles se meuvent les acteurs individuels, particulièrement enseignants et apprenants, dont la description et les relations seront étudiées plus loin²³. Comme nous y invite la définition de Louis Porcher, on constatera que certaines des institutions décrites ci-dessous sont internes au champ proprement dit, et que d'autres, au contraire, lui sont *a priori* externe mais contribuent aussi à le définir.

1.3.1. Les ministères français et leurs opérateurs

1.3.1.1. Le ministère des Affaires étrangères (MAE)

Adresse (on donnera ici l'adresse de la Direction de la coopération culturelle et du français): 244 boulevard Saint-Germain, 75303 Paris 07 SP

Téléphone: (1) ou 01 43 17 53 53

Site Internet: <http://www.france.diplomatie.fr>

C'est évidemment, en tant que décideuse des grandes lignes de la politique de coopération linguistique et éducative de la France, l'institution française la plus importante. Ses diverses transformations au cours du dernier demi-siècle témoignent de l'adaptation de l'institution ministérielle à l'évolution du monde.

C'est le 13 avril 1945 que fut créée une Direction générale des relations culturelles et des œuvres françaises à l'étranger parce que le gouvernement de l'époque avait conscience que, face à l'expansion prévisible de la

22. On trouvera ici la description succincte de quelques-unes seulement des institutions les plus importantes du champ du FLE, et surtout leurs adresses et quand elle est disponible, leur adresse électronique. Au lecteur de « naviguer » sur ces sites, d'y trouver leur histoire, les activités qu'elles décrivent et d'établir les liens avec des institutions dont, faute de place, on ne fera pas état ici.

23. D'autre part, savoir les repérer est une connaissance pratique indispensable à tout nouvel entrant dans le champ.

langue anglaise et de l'influence américaine dans le monde, la langue et la culture devaient être un des atouts importants dans la période nouvelle qui s'ouvrait après la Seconde Guerre mondiale.

Dans les années cinquante, les préoccupations culturelles se doublèrent d'un intérêt nouveau pour la technique, ce qui se concrétisa par la transformation de la Direction en 1956 en une Direction générale des affaires culturelles et techniques puis en 1966, après la décolonisation, en Direction de la coopération technique. Cette période fut marquée par l'élargissement, dans une perspective de développement commercial, du nombre des pays concernés par la coopération française et par un accroissement important du nombre des coopérants. Un nouvel élargissement des compétences, au domaine scientifique cette fois, fut opéré en 1969 : cette prise de conscience que la culture française devait englober ses aspects les plus modernes de la technologie française allait favoriser l'évolution des centres et instituts culturels à l'étranger mais aussi, du point de vue didactique, les recherches sur l'enseignement du français à des publics intéressés par la science et la technologie. Malheureusement, le choc pétrolier de 1973 devait voir le début d'une réduction des moyens consentis par l'État au rayonnement culturel et linguistique de la France, réduction qui ne devait plus cesser jusqu'à nos jours.

Les années 80 furent marquées, au sein de la Direction générale, par la création, en 1984, d'une Direction du français qui multiplia les opérations pour promouvoir l'image de la France et du français et pour relancer la motivation des apprenants étrangers potentiels. Les Bureaux pédagogiques des ambassades devinrent les Bureaux d'action linguistique (BAL) au sein desquels opéraient des agents à l'activité de plus en plus professionnalisée, les attachés linguistiques. Parallèlement, se réduisait le nombre des coopérants enseignants, surtout dans les pays de l'ancien empire, où ils étaient peu à peu remplacés par des autochtones. En 1988 la création du Ministère de la Francophonie marqua en quelque sorte l'apogée de l'action volontariste de la France et le début d'un engagement plus multilatéral qui devait toutefois demeurer bien timide.

En 1989 la Direction du français fut dissoute et ses activités passèrent en partie à l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE)²⁴ et pour partie à une sous-direction de la coopération linguistique et éducative. Les BAL furent transformés en Bureaux de coopération linguistique et éducative (BCLE), ce qui marquait la volonté d'inclure le linguistique dans un système de coopération plus large, l'éducation, où la France se prévaut d'une certaine expertise.

24. Voir *infra*.

En 1994 la réforme Juppé devait à la fois associer plus franchement l'action culturelle et linguistique à la politique étrangère du pays, décentraliser les décisions et favoriser la professionnalisation des personnels.

Sans renoncer à ces objectifs, il semble que la réforme de 1999 revienne un peu sur les aspects décentralisateurs de 1994. Le secteur géographique dépendant de l'ancien ministère de la coopération est totalement intégré aux affaires étrangères, sous forme de ministère délégué à la coopération et à la francophonie, ce qui marque la fin de la sorte de régime spécial que la France réservait à ses anciennes colonies. Toutefois ces pays demeurent, avec quelques autres désormais, dans la zone de solidarité prioritaire (ZSP) de la France et continuent à recevoir l'essentiel de son aide bilatérale. Quant à l'ancienne Direction générale de la coopération scientifique et technique (DGR CST), elle cède la place à une Direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID) au sein de laquelle une Direction de la coopération culturelle et du français est composée d'une sous-direction des affaires culturelles et artistiques et d'une sous-direction du français.

1.3.1.2. L'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE)

Adresse : 57 boulevard des Invalides, 75007 Paris

Téléphone : 01 53 69 38 31

Télécopie : 01 53 69 37 91

Site Internet : <http://www.aefe.diplomatie.fr>

Cette agence a été créée le 6 juillet 1990 pour gérer l'enseignement du français à l'étranger. Elle a des liens avec 410 établissements dans 127 pays (235 000 élèves, dont 78 000 Français), et elle gère directement 65 d'entre eux. Son objet est d'assurer le service public aux Français expatriés mais aussi de renforcer la coopération éducative avec les systèmes scolaires étrangers. Elle est attentive à la promotion des élèves étrangers et octroie un nombre important de bourses d'études.

1.3.1.3. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN)

Adresse : 110 rue de Grenelle, 75357 Paris cedex 07

Site Internet : <http://www.education.gouv.fr>

Bien qu'il soit le vivier où se recruta jusqu'à date récente l'essentiel des personnels en charge de l'action culturelle et linguistique à l'étranger, le MEN, hormis pour ce qui concerne les établissements scolaires et pour les coopérations interuniversitaires, n'a pas vraiment pesé sur l'enseignement du français à l'étranger. Aujourd'hui, davantage préoccupé par les problèmes de l'enseignement du français aux migrants, il s'intéresse un peu plus à la didactique du français comme langue étrangère ou seconde.

C'est aussi du MEN que dépendent les formations universitaires en FLE, mention des licences, maîtrise, DESS et troisièmes cycles.

1.3.1.4. ÉDUFRANCE

Adresse: 173 boulevard Saint-Germain, 75006 Paris
Téléphone: 01 53 63 35 00
Télécopie: 01 53 63 35 49
Site Internet: <http://www.edufrance.fr>

Le MAE et le MEN ont créé conjointement le 1^{er} novembre 1998 une agence destinée à proposer une offre française dans le domaine de la formation et des échanges scientifiques. Elle s'adresse particulièrement aux institutions et aux étudiants étrangers et propose conseil, expertise, transfert de savoir-faire et de technologie.

1.3.1.5. Le ministère de la Culture

Adresse: 3 rue de Valois, 75001 Paris
Téléphone: 33 (0)1 40 15 80 00
Site Internet: <http://www.culture.gouv.fr>

L'importance de ce ministère, au moins dans le choix des personnels destinés à l'étranger, s'est renforcée depuis les années 80. Surtout, pour les aspects linguistiques, il dispose de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

1.3.1.6. La Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)

Adresse: 6 rue des Pyramides, 75001 Paris
Téléphone: (1) ou 01 40 15 73 00
Site Internet: <http://www.dglf.culture.gouv.fr>

Créée le 2 juin 1989, la DGLF a pour mission la coordination des actions des administrations et des organismes qui, quel que soit leur domaine d'activité, œuvrent à la diffusion et à l'usage du français. Le 16 octobre 2001, ses missions se sont élargies aux langues de France.

1.3.1.7. Radio France Internationale (RFI)

Adresse: 116 avenue du président Kennedy, 75220 Paris cedex 16

Site Internet: <http://www.rfi.fr>

Créée en 1975, Radio France Internationale est devenue autonome en 1983. Comme TV 5 l'est pour la télévision, elle est le pôle radiophonique du Comité interministériel pour l'action audiovisuelle extérieure de la France. Multilingue et multiculturelle, RFI est devenue la première radio francophone d'actualité permanente et l'une des quatre grandes stations de radio internationales. Elle a un auditoire de 30 millions de personnes, Français expatriés et francophiles, répartis sur les cinq continents.

1.3.2. Les associations professionnelles

On trouvera dans cette rubrique des associations à but professionnel ou commercial, et ensuite des associations dont l'objet est strictement de recherche. Certaines d'entre elles ont des activités à la fois commerciales et de recherche.

1.3.2.1. La Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)

Adresse: secrétariat général de la FIPF, 1 avenue Léon Journault, 92318 Sèvres Cedex

Téléphone: 01 46 26 53 16 ou 45 07 60 00, poste 62 26

Télécopie: 01 46 26 81 69

Site Internet: <http://www.fipf.com>²⁵

La Fédération internationale des professeurs de français a été fondée en 1969 à l'initiative de 26 associations nationales de professeurs de français.

Elle compte aujourd'hui dans le monde environ 70 000 membres, répartis dans plus de 150 associations, et elle est devenue une OING.

25. On trouve, entre autres, sur le site, des liens avec de très nombreux sites francophones, des fiches pédagogiques, des nouvelles des associations nationales, des références bibliographiques...

Ses travaux s'organisent en commissions régionales (commission FLM, commission Europe de l'Ouest, commission Europe centrorientale, commission Asie-Pacifique, commission de l'Amérique latine et des Caraïbes (qui organise régulièrement les SEDIFRALE), commission de l'Amérique du Nord, commission pour le monde arabe).

La FIPF publie la revue *Dialogues et cultures*, les actes de ses colloques internationaux et elle a la responsabilité du *Français dans le monde*.

Tous les quatre ans, la FIPF se réunit en congrès. Après Atlanta en 2004, celui de 2008 aura lieu au Québec.

1.3.2.2. *L'Association des centres universitaires d'études françaises pour l'étranger (ADCUEFE)*

Les coordonnées de l'ADCUEFE sont celles du centre qui en assure la présidence.

Site Internet: <http://fle.asso.free.fr/adcudef/fr.htm>

L'ADCUEFE regroupe 25 universités françaises qui proposent des programmes de français langue étrangère pour étudiants et enseignants étrangers. Un des rôles de cette association est de veiller à l'harmonisation des diplômes universitaires préparés par les différents centres universitaires qui s'engagent à en reconnaître la validité réciproque.

Les centres appartenant à l'ADCUEFE préparent aussi aujourd'hui presque tous au DELF et au DALF²⁶. Au sein des universités, ils sont en contact permanent avec la recherche en didactique, ce qui leur donne un avantage dans les stages de formation de professeurs. Ils sont aussi en liaison permanente avec les formations universitaires en FLE de leurs établissements.

Les centres ADCUEFE ont signé une charte de qualité par laquelle ils s'engagent non seulement sur la qualité des cours mais aussi sur une information honnête aux étudiants et dans une aide à l'hébergement.

1.3.2.3. *SOUFFLE*

Adresse: Espace Charlotte, 83260 La Crau

Téléphone: (4) ou 0494009465

Télécopie: (4) ou 0494009230

Site Internet: <http://www.souffle.asso.fr/>

26. Voir partie II, chapitre I.

Fondée sur le principe de la promotion des centres de qualité, qui doivent souscrire à une charte contraignante, SOUFFLE compte aujourd'hui 20 centres tant privés que publics répartis dans la France entière et en Belgique.

1.3.2.4. L'Association des attachés de coopération éducative, des attachés de coopération pour le français et des attachés de coopération (ADACEF) et l'Association des agents détachés auprès de la Direction générale du MAE (ACAD-MAE)

Adresse: 23 rue La Pérouse, bureau 700, 75775 Paris Cedex 16

Téléphone: (1) ou 01 43 17 81 47

Télécopie: (1) ou 01 43 17 81 73

Site Internet: <http://www.fle-asso.fr>

Créée en 1987, cette association, anciennement des Attachés linguistiques, regroupe les attachés de coopération éducative et les attachés de coopération pour le français. Son objectif est de favoriser les échanges professionnels entre ses membres, et d'organiser leur réflexion sur la politique linguistique de la France. En 1994, elle est entrée dans le cadre plus large de l'ACAD-MAE (Association de coordination des agents détachés auprès du MAE).

1.3.2.5. L'Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE)

Adresse: Alliance française, 34 rue des Fleurus, 75006 Paris

Téléphone et télécopie: 01 45 44 16 89

Site Internet: <http://www.fle.asso.org>

Créée en 1986, l'ASDIFLE a pour objet principal de rassembler les didacticiens du FLE et de stimuler la recherche en didactique. Elle publie un annuaire des chercheurs qui lui sont affiliés, une *Lettre* régulière et des *Cahiers* où l'on trouve les actes des rencontres bisannuelles organisées par l'association.

1.3.2.6. *La Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde (SIHFLES)*

Adresse: SIHFLES, ENS Lettres et sciences humaines, Parvis René Descartes, 69007, Lyon

Site Internet: <http://www.fle-asso.org>

Cette société d'historiens a été créée en 1987 à l'initiative d'André Reboullet, qui avait été entre autres rédacteur en chef du *Français dans le Monde*. Elle organise régulièrement des rencontres scientifiques et des colloques. Elle publie une *Lettre* régulière à l'adresse de ses membres et la revue *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*.

1.3.3. Les institutions d'enseignement, de formation et de recherche

1.3.3.1. *L'Alliance française*

Adresse: 101 boulevard Raspail, 75270 Paris cedex 06

Téléphone: (1) ou 01 42 84 90 00

Télécopie: (1) ou 01 45 44 89 42

Site Internet: <http://www.alliancefrancaise.fr>

Créée le 21 juillet 1883, c'est sans doute une des plus anciennes et des plus connues parmi les institutions du FLE. Les hautes personnalités qui avaient présidé à sa naissance se virent bientôt rejointes par des hommes comme L. Pasteur, Taine, Renan, le général Faidherbe, F. de Lesseps et des religieux, comme le cardinal Lavieille ou le grand rabbin Kahn.

L'Alliance française prit un essor si rapide qu'elle comptait en 1900 35 000 comités de soutien à travers le monde et qu'elle dirigeait 250 écoles.

Connue comme un organisme de sensibilité «progressiste» (Jaurès, par exemple, y donna des cours), elle subit une éclipse pendant la Seconde Guerre mondiale. Son comité en exil était alors présidé par le général de Gaulle lui-même.

Aujourd'hui son influence s'étend à 133 pays et son enseignement est dispensé dans 1 085 centres à plus de 350 000 étudiants. Les zones géographiques où l'Alliance française est le plus représentée sont l'Amérique latine, l'Asie du Sud-Est, l'Afrique anglophone et l'est de l'Europe. L'Alliance française est organisée comme une fédération. Dans chaque pays elle dépend des lois locales; son président et le bureau sont des représentants

du pays. Les enseignants sont généralement recrutés sur place parmi les autochtones ou parmi les Français résidents. Dans les grandes Alliances, le Directeur et parfois son adjoint sont des enseignants français détachés (généralement professeurs d'école ou professeurs certifiés).

Son centre parisien, au 101 boulevard Raspail, accueille des cours de langue réputés, mais aussi des colloques et des stages pédagogiques. C'est aussi le siège de plusieurs associations.

1.3.3.2. *La Mission laïque française*

Adresse: 9 rue Humblot, 75015 Paris

Téléphone: (1) ou 0145786171

Télécopie: (1) ou 0145784157

Site Internet: <http://www.mission-laïque.asso.fr>

La Mission laïque fut fondée en 1902, c'est-à-dire en pleine période de séparation de l'Église et de l'État. Dans l'esprit de ses fondateurs, elle devait mettre au service d'idéaux laïcs l'esprit missionnaire qu'ils reconnaissaient alors comme un élément positif chez leurs adversaires cléricaux. Comme l'Alliance française, elle ne manque pas de parrains célèbres, puisqu'un de ses premiers responsables fut le général Galliéni et que plusieurs anciens présidents de la République (Poincaré, Herriot, Doumergue) ne dédaignèrent pas de la présider.

Contrairement à l'Alliance française, qui n'assure pas en principe de scolarisation, la Mission laïque a construit des écoles, des lycées, des instituts. Elle est présente aujourd'hui dans 40 pays où elle gère une dizaine de lycées, une quinzaine d'écoles et plus de cinquante écoles d'entreprises, soit environ 20 000 élèves.

Les zones géographiques où son influence est la plus grande sont le bassin méditerranéen (Liban, Syrie, Égypte, Grèce, Espagne) et l'Afrique noire. Ses élèves sont généralement des non francophones ou des enfants de Français expatriés. Ses enseignants sont recrutés localement mais le directeur et, dans les grands centres, quelques enseignants, sont des titulaires détachés de France. En France même, la Mission laïque gère le lycée international de Valbonne (Sophia Antipolis) dans les Alpes-Maritimes.

1.3.3.3. *L'Alliance israélite universelle*

Adresse: 45 rue La Bruyère, 75428 Paris cedex 09
Téléphone: (1) ou 01 53 32 88 55
Télécopie: (1) ou 01 48 74 51 33
Site Internet: <http://www.aiu.org>

Créée en 1860 à l'initiative de six personnalités juives de l'époque et avec le soutien d'Alphonse Crémieux, qui en deviendra le président, son influence s'exerce surtout au Maghreb et au Moyen-Orient. Elle dispose d'une centaine d'établissements scolaires et touche environ 20 000 élèves. Fondée en 1867, l'École normale israélite était connue avant la guerre de 1914 pour dispenser le meilleur enseignement de français au Proche-Orient.

1.3.3.4. *L'Œuvre des écoles d'Orient*

Adresse: 20 rue du Regard, 75006 Paris
Téléphone: (1) ou 01 45 48 54 46
Télécopie: (1) ou 01 42 84 05 97
Site Internet: <http://www.oeuvre-orient.asso.fr>

Cette institution catholique a été fondée en 1855 et sa zone d'influence est le Moyen-Orient. L'enseignement, et par conséquent celui du français, est surtout un moyen d'évangélisation. Un des objectifs de l'institution est de rapprocher les Églises orientales schismatiques et l'Église de Rome.

1.3.3.5. *Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP)*

Adresse: 1 avenue Léon Journault, 92311 Sèvres Cedex
Téléphone: (1) ou 01 45 07 60 00
Télécopie: (1) ou 01 45 07 60 01
Site Internet: <http://www.ciep.fr>

Créé en 1946, le CIEP est devenu un Office français pour le développement de l'éducation dans le monde. Ses activités sont l'expertise et la coopération éducative, les échanges scolaires, l'enseignement du français langue étrangère et seconde, les prestations de ressources documentaires grâce à une très intéressante bibliothèque. Disposant de très beaux locaux dans l'ancienne manufacture royale de Porcelaines de Sèvres (hébergement, restauration, salles de conférences), le CIEP est spécialisé dans

l'accueil des stagiaires étrangers. Il assure la responsabilité et la gestion des certifications DELF et DALF et du Test de connaissance du français (TCF). Il publie la *Revue internationale d'éducation*, et est le siège de plusieurs associations.

1.3.3.6. Le BELC

Adresse : celle du CIEP

Bien que son destin actuel ne corresponde en rien à ce qu'elle a été, il n'est pas possible de passer sous silence cette institution, tant son influence fut grande sur la discipline pendant une trentaine d'années. Créé en 1959 sous le sigle BEL (Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde), le BELC est en effet assez vite devenu un des piliers de l'édifice de diffusion du français.

Ses objectifs originaux étaient multiples :

- étude des conditions de l'enseignement du français en milieu scolaire (secondaire et primaire) à l'étranger ;
- recherches linguistiques comparatives (français/langue maternelle des apprenants) ;
- élaboration de matériel didactique ;
- information et documentation des enseignants de français ;
- perfectionnement des professeurs ;
- liaison entre les centres de recherche et entre les chercheurs et les utilisateurs.

Peu à peu, et sous l'influence de son premier directeur Guy Capelle, puis de Denis Girard, le BEL devient en 1965 le BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) et passe l'année suivante sous la dépendance administrative du CIEP de Sèvres. Pendant une vingtaine d'années, le BELC fut dirigé par Francis Debyser dont les nombreux travaux sont bien connus. Après la direction de Jean-Claude Mothe, spécialiste de l'évaluation en langue, l'influence du CIEP se fit de plus en plus sentir au point qu'aujourd'hui, le BELC, qui a perdu ses locaux parisiens (dont le célèbre 9 rue Lhomond qui fut longtemps le lieu de passage obligé de tous les enseignants de français dans le monde) n'en est plus qu'une partie du département de FLE...

Dans le domaine de la recherche, le BELC s'était fait connaître dans les années 60-70 par des études en phonologie comparée, sur les rapports entre le français écrit et le français oral, les exercices structuraux, l'utilisation du tableau de feutre, et, dans les années 70-80, sur la vidéo, l'enseignement assisté par ordinateur, la pédagogie de la traduction, l'évaluation, la créativité, la sémiotique. Son retour dans le giron du CIEP a,

paradoxalement, correspondu à une baisse notable de la production pédagogique.

Outre la publication de nombreux matériels pédagogiques et de méthodes pour l'Afrique (*Pierre et Seydou*, *Frère Jacques*, etc.) la notoriété du BELC s'était surtout affirmée par l'organisation de stages annuels (dits longs) destinés aux enseignants français et étrangers appelés à exercer des responsabilités pédagogiques ou de diffusion. Après la montée en puissance des maîtrises de FLE, ces stages ont disparu. Il ne subsiste plus aujourd'hui que les stages pédagogiques d'été ou d'hiver (dits courts).

1.3.3.7. Le Crédif

C'est avec le BELC une des deux institutions phares des années 60 à 90. Créé en 1959 et rattaché à l'ENS de Saint-Cloud, le Crédif était issu d'un organisme né en 1951, le Centre d'études du français élémentaire qui était alors géré par l'UNESCO. De ses origines et de son statut de laboratoire spécialisé de l'ENS de Saint-Cloud, le Crédif avait une vocation plus universitaire que le BELC.

Ses objectifs étaient, au début, l'exploration du français moderne par des enquêtes, l'élaboration et l'expérimentation de méthodes audiovisuelles, la formation de personnels spécialisés dans ces techniques. Peu à peu ses activités étaient devenues tout à fait comparables à celles du BELC avec lequel il partageait la notoriété la plus grande dans les institutions du FLE. Comme le BELC, il a subi la montée en puissance de la recherche universitaire en FLE. Le Crédif a été dissous en 1996.

Les activités de recherche du Crédif ont toujours été très variées. On notera entre autres les enquêtes liées au *français fondamental* (vocabulaire scientifique spécialisé, langage de l'enfant, français parlé et écrit de l'adulte), puis aux travaux du Conseil de l'Europe (*Un Niveau Seuil*), français précoce, français langue seconde, enseignement aux migrants, enseignement assisté par ordinateur, méthodologie...

Le Crédif a élaboré des méthodes parmi lesquelles on citera *Voix et Images de France*, *Bonjour Line* et *Archipel*.

Parmi les directeurs du Crédif, beaucoup sont des personnalités marquantes du FLE : Paul Rivenc, Michel Dabène, Louis Porcher, Michèle Garabédian, Henri Besse, Daniel Coste.

1.3.3.8. *Les universités*

Les universités se sont intéressées, et pour certaines de longue date, à l'enseignement du français aux étrangers²⁷, et plus récemment à la formation des enseignants et des chercheurs en français. Plus d'une trentaine d'entre elles offrent aujourd'hui des cursus plus ou moins complets conduisant au master et au doctorat. Certaines proposent aussi des stages de formation de formateurs l'été ou au cours de l'année scolaire.

Pour les détails, on peut consulter les sites des associations ADCUEFE et SOUFFLE, et ceux des universités et de leurs centres de langues.

1.3.4. **Le monde éditorial**

Les éditeurs sont aussi des acteurs importants du champ du FLE. C'est eux qui décident des publications par la tenue de collections didactiques ou méthodologiques. Ils sont donc ainsi très liés au monde de la recherche. Leurs décisions éditoriales influent parfois beaucoup sur la forme définitive des méthodes, pour lesquelles les discussions sont souvent serrées entre les concepteurs, qui mettent en avant leurs choix pédagogiques, et l'éditeur, qui met en avant ses choix commerciaux. À chacun de juger, en compulsant leurs catalogues et leurs produits, de leurs mérites propres! On se contentera de donner ici quelques adresses d'éditeurs français, bien qu'il y ait également à l'étranger des éditeurs de qualité dans ce domaine.

1.3.4.1. *CLÉ International*

Adresse: 27 rue de la Glacière, 75013 Paris

Téléphone: (1) ou 01 45 87 44 00

Télécopie: (1) ou 01 45 87 44 10

Site Internet: <http://www.cle-inter.com/>

27. À Grenoble par exemple, depuis 1896!

1.3.4.2. *Didier-Hatier*

Adresse: 9 rue de l'Odéon, 75006 Paris

Téléphone: (1) ou 01 44 41 31 31

Télécopie: (1) ou 01 44 41 31 48

Site Internet: <http://www.didierfle.com>

1.3.4.3. *Hachette (EDICEF)*

Adresse: 58 rue Jean Bleuzen, 92178 Vanves Cedex

Téléphone: (1) ou 01 55 00 11 00

Télécopie: (1) ou 01 55 00 11 40

Site Internet: <http://www.hachette.com>

1.3.4.4. *Les Presses Universitaires de Grenoble (PUG)*

Adresse: 1041 rue des Résidences, Domaine Universitaire,
38400 Saint-Martin-d'Hères

Adresse postale: CS 50040, 38044 Grenoble cedex 9

Téléphone: (4) ou 04 76 82 56 52

Télécopie: (4) ou 04 76 82 78 35

Site Internet: <http://www.pug.fr/>

1.3.4.5. *Le français dans le monde*

Il convient de mentionner également *Le français dans le monde*, qui est à l'heure actuelle la seule revue française de diffusion internationale pour enseignants de FLE et de FLS, et ses deux suppléments *Francophonie du Sud* et *Recherches et Applications*.

Adresse: 27 rue de la Glacière, 75013 Paris

Téléphone: (1) ou 01 45 87 43 26

Télécopie: (1) ou 01 45 87 43 18

Site Internet: <http://www.fdlm.org>

1.3.5. **La Francophonie**

On ne saurait terminer ce rapide tour d'horizon des acteurs du champ sans évoquer l'échelon international de la politique de la langue française. L'habitude a été prise aujourd'hui de désigner par francophonie (avec f minuscule) l'ensemble des locuteurs francophones, et par Francophonie

(avec f majuscule) l'ensemble des pays francophones aujourd'hui regroupés dans l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)²⁸.

Les orientations générales de la politique de la Francophonie sont définies tous les deux ans par le Sommet des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage. Depuis le sommet de Hanoï, en 1997, la Francophonie est dotée d'une charte et surtout d'un secrétaire général²⁹ dont le rôle est d'être «le porte-parole politique et le représentant officiel de la Francophonie au niveau international³⁰». La Francophonie est également dotée d'un certain nombre d'organismes ministériels et d'organismes opérateurs dont on décrira succinctement quelques-uns des plus importants pour la langue proprement dite.

1.3.5.1. La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN)

Adresse: Immeuble Kébé Extension, 3^e étage, Avenue André Peytarin, BP 3220, Dakar, Sénégal

Téléphone: (221) 24 60 22

Télécopie: (221) 21 32 26

Site Internet: <http://www.confemen.org>

Au niveau politique, les pays francophones avaient instauré, bien avant la création d'organes permanents, des conférences ministérielles dont la plus importante pour ce qui concerne l'éducation et la langue est la CONFEMEN. Créée dès 1960, elle est essentiellement une structure d'information, de concertation et de réflexion.

28. Voici la liste des États et gouvernements membres en 2005. On constatera que, en tant qu'organisation désormais politique, le degré de francophonie linguistique de chacun de ses membres est bien variable. Il y a 49 États et gouvernements membres: Belgique, Bénin, Bulgarie, Burkina-Faso, Burundi, Cambodge, Cameroun, Canada, Canada Nouveau Brunswick, Canada Québec, Cap-Vert, Centrafrique, Communauté française de Belgique, Comores, Congo, Congo R.D., Côte-d'Ivoire, Djibouti, Dominique, Égypte, France, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Guinée Équatoriale, Haïti, Laos, Liban, Luxembourg, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Moldavie, Monaco, Niger, Roumanie, Rwanda, Sainte-Lucie, São Tome et Príncipe, Sénégal, Seychelles, Suisse, Tchad, Togo, Tunisie, Vanuatu, Vietna; il y a 4 États associés: Albanie, Andorre, Grèce, Macédoine; il y a 10 États observateurs: Arménie, Autriche, Croatie, Géorgie, Hongrie, Lituanie, Pologne, Slovénie, République tchèque, République slovaque.

29. Le secrétaire général actuel est M. Abdou Diouf, ancien président de la République du Sénégal.

30. Charte de la Francophonie, article 7.

*1.3.5.2. L'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF),
ex Agence de coopération culturelle et technique (ACCT)*

Adresse: 13 quai André Citroën, 75015 Paris

Téléphone: 01 44 37 33 00

Télécopie: 01 45 79 14 98

Site Internet: <http://www.agence.francophonie.org>

Fondée le 20 mars 1970 à Niamey, l'ancienne ACCT est l'opérateur principal de l'OIF. Devenue Agence intergouvernementale de la Francophonie lors du sommet de Hanoï en 1997, elle est le véritable secrétariat de toutes les instances de la Francophonie et, à ce titre, est chargée de la mise en œuvre et du suivi des programmes de coopération décidés par les instances politiques. C'est elle qui a la charge d'organiser la concertation entre les pays membres, les diverses conférences interministérielles et la coopération avec les instances internationales et les organisations non gouvernementales (ONG).

*1.3.5.3. L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF),
ex AUPELF-UREF*

Adresse de la direction générale: BP 400 succ. Côte-des-Neiges, H3S 2S7
Montréal, Québec, Canada

Téléphone: (514) 343 72 41

Télécopie: (514) 343 65 58

Adresse de la délégation Europe: 4 place de la Sorbonne, 75005 Paris

Téléphone: (1) ou 01 44 41 18 18

Télécopie: (1) ou 01 44 41 18 19

Site Internet: <http://www.auf.org>

Créée le 13 janvier 1961 à Montréal, l'Association des Universités partiellement ou entièrement de Langue française forme aujourd'hui, avec l'université des Réseaux d'expression française, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Depuis le sommet de Hanoï de 1997, l'AUF est l'opérateur pour l'enseignement supérieur et la recherche des sommets des chefs d'État et de gouvernement ayant le français en partage. C'est à cette date qu'a également été adoptée sa charte.

Ses objectifs sont de stimuler les programmes de recherche et de formation dans le monde universitaire francophone, de promouvoir l'enseignement du français et la coopération interuniversitaire, ainsi que la formation à distance.

Elle coopère aussi étroitement avec l'Agence intergouvernementale de la Francophonie et avec l'université Senghor d'Alexandrie.

1.3.5.4. L'université Senghor

Adresse: Tour du Coton, 1 Midan Ahmed Orabi-El Mancheya, BP 21111-415, Alexandrie, Égypte
Téléphone: (203) 4843371
Télécopie: (203) 4843479
Site Internet: <http://www.usenghor-francophonie.org>

Créée en 1990 l'université Senghor est un établissement supérieur francophone qui forme gratuitement des étudiants dans les domaines de la nutrition et de la santé, de l'administration et de la gestion, de l'environnement et de la gestion du patrimoine.

1.3.5.5. TV 5

Adresse: 16 rue Cognac-Jay, 75007 Paris
Téléphone: (1) ou 01 44 18 55 55
Télécopie: (1) ou 01 44 18 55 10
Site Internet: <http://www.tv5.org/>

TV 5 est née en 1984 de la coopération des télévisions francophones de service public. Elle s'est peu à peu étendue et, servie aujourd'hui par 6 satellites, elle propose à 60 millions de spectateurs dans le monde entier des programmes régionaux spécifiques issus des chaînes francophones.

TV 5 propose sur son site un service « enseignants » (apprendre et enseigner avec TV 5) très utile pour les professeurs de français.

1.3.5.6. RFI

Adresse: 116 avenue du Président Kennedy, 75016 Paris
Téléphone: 00 33 1 56 40 12 12
Site Internet: <http://www.rfi.fr>

Créée en 1970, Radio France Internationale est devenue une des quatre grandes stations de radio internationales. Elle diffuse la culture, les valeurs

et l'actualité françaises à plus de 30 millions d'auditeurs partout autour du monde 24 h sur 24. Elle dispose d'un service « langue française » qui diffuse et met en ligne une aide pédagogique importante pour les professeurs de français.

Pour en savoir plus

Bruézière M., *L'Alliance française, histoire d'une institution, 1883-1993*, Hachette, Paris, 1993.

Calvet L.-J., *Les Politiques linguistiques*, PUF, «Que sais-je?», 1996.

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

Coste D., Christ H., Minerva N. (éd.), *Numéro anniversaire de la SIHFLES, hommage à André Reboullet, Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 21, 1988.

Hagège C., *Le Français et les siècles*, Odile Jacob, «Points», 1987.

Martinez P., *La Didactique des langues étrangères*, PUF, «Que sais-je?», 1997, 2^e éd 1998.

Porcher L., *Le Français langue étrangère*, Hachette-CNDP, 1995; *Enseigner/diffuser le français: une profession*, Hachette, 1987; *Champs de signes*, Didier, «Essais», 1987.

Roche F., Pigniau B., *Histoires de diplomatie culturelle, des origines à 1995*, ADPF, la Documentation française, Paris, 1995.

Salon A., *L'Action culturelle de la France, analyse critique*, Nathan, Paris, 1983.

Spaëth V., *Généalogie de la didactique du français langue étrangère, l'enjeu africain*, Didier Érudition, «Langues et développement», 1998.

Walther H., *Le Français dans tous les sens*, Robert Laffont, 1988.

Revues

Documents, revue de la Société internationale d'histoire du français langue étrangère et seconde (SIHFLES).

Chapitre II

La didactique du français langue étrangère et seconde, sous-ensemble d'une discipline nouvelle en sciences humaines : la didactique des langues étrangères et secondes

L'histoire, la géographie, la composition du champ du FLE ne sont finalement l'objet que de peu de polémique. En revanche, l'établissement d'une discipline somme toute récente est toujours le sujet d'interrogations épistémologiques fondatrices, dont on ne peut faire ici l'économie.

2.1. L'AMBITION SCIENTIFIQUE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Le champ qui vient d'être décrit au chapitre I et la langue française délimitent une discipline nommée *français langue étrangère* et l'inscrivent en première instance au sein de la didactique des langues, dont elle constitue un sous-ensemble particulier. Mais cette discipline peut-elle avoir une ambition et une reconnaissance scientifiques? C'est la question que nous allons tenter d'éclaircir. En fait, elle a déjà été en partie abordée, au début du chapitre précédent, par l'évocation de la sorte de lutte que les enseignants et les chercheurs en FLE ont dû et doivent encore souvent mener au sein des universités de lettres pour se voir accorder un statut académique convenable, c'est-à-dire la reconnaissance d'une certaine scientificité de leur objet d'étude. La question n'est cependant pas uniquement sociologique et ne concerne pas seulement les enjeux pratiques et symboliques qui ont été mis en évidence par le concept de champ, c'est aussi une question fondamentale parce qu'elle définit le cadre et les ambitions de la recherche et des enseignements.

De façon générale, le débat sur le degré de scientificité d'une discipline nouvelle est indispensable dans sa période d'établissement. On peut en prendre pour exemple les interrogations de certains grammairiens sur la

scientificité de l'objet texte, et, partant de la grammaire de texte¹ en tant que discipline nouvelle en linguistique. Ainsi, pour tenter de répondre à cette inquiétude, Lita Lundquist² se réfère-t-elle aux critères de scientificité édictés par Jean-Claude Milner³ et qui sont : 1) l'empirique, 2) la mathématisation de l'empirique, 3) la relation avec la technique. Remarquons tout d'abord, mais ce n'est pas un reproche puisque toute science a bien le droit de se donner des critères de validité méthodologiques qui lui soient propres, que ces critères sont eux-mêmes tout à fait arbitraires ; ils sont, il est vrai, une assez bonne façon de décrire ceux qu'on utilise généralement en science. Mais ils ont le défaut, à nos yeux majeur, de laisser penser qu'il n'y a qu'un mode d'établissement sérieux des connaissances et donc, finalement de biaiser le débat entre les sciences dites « dures » et les autres⁴. Ce débat est en grande partie culturel, et largement fondé sur la croyance occidentale moderne en la prééminence du technique et du démontrable sur le discursif. Mais il faut noter que le plus souvent (réflexe d'opprimé?), ce sont les chercheurs en sciences humaines eux-mêmes qui s'enferment dans ce débat, alors que les « scientifiques » du plus haut niveau⁵, leur reconnaissent bien volontiers la dignité et le sérieux de leur recherche.

Pour ce qui nous concerne, nous refusons absolument le critère de mathématisation. En sciences humaines, la mathématisation nous apparaît non seulement comme un fantasme un peu pathétique de reconnaissance par d'autres sciences qui en usent, elles, légitimement, mais aussi comme un véritable danger totalitaire. En effet l'objet de la didactique ne saurait être de produire un ensemble de règles ordonnées de prescriptions, valable partout et tout le temps. Il ne lui est pas non plus nécessaire de disposer d'un arsenal de symboles abstraits pour la description des faits didactiques, dont le « fonctionnement aveugle » assurerait « la reproductibilité des démonstrations⁶ ». Cette restriction seule semble interdire tout projet d'universalité, et par conséquent tout espoir de définition « scientifique » de la discipline. Pour autant, les didacticiens n'ont évidemment pas cherché à éviter la question.

1. Le texte étant aussi pour nous un concept didactique de niveau 3, on ne saurait trop conseiller la lecture du numéro 101 de *Langue française*, 1998.
2. Lundquist L., « *Le factum textus* : fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition? », *Langue française*, n° 101, 1998, p. 56-75.
3. Milner J.-C., *Introduction à une science du langage*, Seuil, Paris, 1995.
4. Quelle échelle de valeur donne une prééminence absolue au « dur » sur le « mou » ? Ex : du pain dur *vs* du pain frais, un homme dur *vs* un homme tendre, etc. C'est, on le voit, l'objet qui détermine l'échelle des valeurs de l'adjectif.
5. Par exemple, les déclarations d'Hubert Reeves sur son passage des sciences à la philosophie.
6. Lundquist L., *ibidem*.

En effet, le débat sur le degré de scientificité de la didactique des langues a été pour l'essentiel mené dans les années 80⁷, et si cette question semble heureusement ne plus trop perturber les consciences des didacticiens, on peut y voir le signe d'une certaine réussite de l'installation de la discipline dans le champ universitaire, mais aussi le fait que la réponse somme toute positive à la question est aujourd'hui un acquis pour la discipline et a sans doute contribué à rasséréner les didacticiens sur la légitimité de leur action. Pour en situer, certes sommairement mais commodément les termes, nous proposons de partir des *commandements* programmatiques que proposait Eddy Roulet en 1989 : quoiqu'ils représentent évidemment les positions d'alors de leur auteur, ils manifestent, par leur caractère injonctif, une sorte d'impatience non pas à clore le débat, mais au moins à ne pas s'y limiter et à le dépasser par l'action. Nous en commenterons brièvement quelques-uns, et nous arrêterons un peu plus sur ceux qui nous semblent être davantage au cœur du débat actuel.

Les huit commandements du didacticien

selon Eddy Roulet⁸

1. « Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens, en particulier les pratiques scolaires ;
2. « Il faut connaître la réalité et la complexité de ce terrain ;
3. « Il faut, à partir de là, construire son objet, ses problèmes, et ne plus croire qu'on les trouve tout faits sur le terrain ;
4. « Il importe, si on emprunte des concepts et des savoirs à d'autres disciplines, de les repenser ou de les reconceptualiser en fonction de l'objet auquel ils s'appliquent ;
5. « Il faut imaginer, formuler et articuler explicitement des hypothèses ;
6. « Ces hypothèses doivent être validées expérimentalement ;
7. « Il importe d'aboutir à un accord argumenté, plutôt qu'à un simple accord d'opinion, sur l'interprétation des résultats ;
8. « Il faut dépasser la simple juxtaposition des recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulée du savoir. »

7. Plusieurs colloques, en particulier celui de Saint-Cloud en 1987, et plusieurs publications dont le numéro 82 de la revue *Langue française*, réf. *supra*, et le numéro 60 de la revue *Études de Linguistique Appliquée*, qui vont fournir l'essentiel des références de ce passage.

8. Roulet E., « Des didactiques du français à la didactique des langues », *Langue française*, n° 82, 1989, p. 3-7.

On le voit, le premier *commandement* était une franche invitation à situer la discipline dans le domaine de l'action. «Aborder les faits concrets» n'est évidemment pas à lire comme un refus de la spéculation, ce qui équivaldrait à la négation même de la réflexion didactique, mais comme le confirment les commandements 2 et 3, comme une directive méthodologique: *décrire* aussi précisément que possible les «pratiques scolaires» (qu'on appellera plutôt *pratiques de classe*), reconnues comme complexes, et les soumettre à ce qu'on pourrait appeler une *objectivation didactique*. Cette méthodologie est, nous semble-il, celle qui prévaut aujourd'hui le plus largement dans les divers travaux de recherche en didactique et dans les thèses qui sont consacrées au FLE et au FLS. Mais cette partie du programme, par la nature même du terrain, qui est complexe et évolutive, est destinée à n'être jamais achevée.

Si on peut souscrire au commandement 5, qui est de bonne méthodologie générale, la sixième injonction, qui concerne la validation des hypothèses, n'est finalement pas très différente de l'empirisme tel qu'il est conçu par Milner, et est à nos yeux plus discutable. En effet, la validité des propositions didactiques ne saurait s'établir seulement de façon interne. Elle s'établit certes dans la classe pour ce qui est des propositions méthodologiques (c'est l'objet de l'*évaluation*), mais elle s'établit surtout hors de la classe pour ce qui est des résultats de l'appropriation linguistique par les apprenants, en terme de savoir-faire et de comportements. Or cette validation échappe par nature au didacticien. En fait, les phénomènes humains dont s'occupe la DDL⁹ ne peuvent se décrire en termes de propositions falsifiables parce que le vrai et le faux sont des concepts qui n'ont aucun sens dans notre champ d'investigation¹⁰. C'est ce que dit Henri Besse¹¹ quand il écrit que, «les objets des sciences humaines et sociales ont la particularité de n'être strictement, sauf de manière très balisée, ni formalisables ni expérimentables». La raison en est, selon lui, que les phénomènes observés en DDL ne sont pas strictement reproductibles, et que leur validation dépend plus de l'argumentation que de l'expérimentation. C'est pourquoi il

9. Par parenthèse, on en dirait autant de la linguistique, sauf, évidemment, pour celle qui se soucie plus de construire un appareillage abstrait (un jeu de l'esprit, aussi brillant soit-il) que d'observer et de décrire les productions réelles de la parole humaine.
10. Les sciences humaines ne dépendent pas de la «rationalité logique», qui se fonde sur des «valeurs de vérité», mais sur la «rationalité du jugement», qui se fonde sur des «valeurs de crédibilité». L'objet de la DDLES n'est pas de formuler des lois de comportement universelles, vraies dans tous les cas, mais des principes paramétrables universellement, et qui permettent d'étudier les phénomènes intérieurs à des systèmes didactiques prédéfinis de façon méthodologiquement identique.
11. Besse H., «De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues», dans Galisson R. et Roulet E., *op. cit.*, p. 28-43.

définit la DDL comme un «ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants¹²». Cette position est très proche de celle de Daniel Coste qui définit aussi la DDL comme «un *ensemble de discours* portant (directement ou indirectement) sur *l'enseignement des langues* (pourquoi, quoi, comment enseigner et à qui, en vue de quoi) et produits *sur des supports généralement spécifiques* (par exemple des revues s'adressant à des enseignants de langues), *par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés* (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs)¹³».

On est loin là de la conception de la didactique comme une discipline empirique¹⁴, et on est en apparence, par la référence au discours raisonné, beaucoup plus proche d'une définition philosophique. Mais c'est en réalité une définition tout à fait acceptable pour une recherche en didactique de type scientifique, s'il est vrai que la recherche scientifique consiste, comme l'écrit Jean-Marie Van der Maren¹⁵, «en une série d'opérations commençant par la lecture d'énoncés à propos d'un objet et des systèmes d'inscription de cet objet, afin de construire un système inscripteur capable de produire de nouvelles inscriptions de l'objet qui permettront d'écrire de nouveaux énoncés à propos de cet objet».

12. Besse H., *ibidem*, p. 29.

13. Coste D., «Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX^e siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations», dans Galisson R. et Roulet E., *op. cit.*, p. 20-27. Les parties en italiques sont soulignées par l'auteur.

14. Quoi qu'il en soit, l'étiquette d'empirisme est en fait bien difficile à manier. Ne serait-il pas meilleur de dire *empiriste* (= qui s'appuie sur la raison par la formulation de principes, et donc finalement plus ou moins équivalent de *rationaliste*) plutôt qu'*empirique* (qui se fie aux données de l'expérience). Le sens du mot empirisme a beaucoup changé au cours des siècles en philosophie : Locke par exemple, était considéré comme rationaliste au XVIII^e siècle et empiriste au XIX^e ! On peut en garder sans crainte le refus du dogmatisme qui caractérisait ses origines, le doute comme fondement de la pensée et la méthode inductive. On refusera en revanche en science son sens vulgaire d'expérience sans principe, par simples essais et erreurs.

15. Van der Maren J.-M., *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*, Les Presses de l'université de Montréal-De Boeck Université, coll. «Éducation et formation», Fondements, Montréal, 1995, p. 61.

2.2. LE POSITIONNEMENT DE LA DDL DANS LE CHAMP SCIENTIFIQUE

S'il paraît vain pour elle de vouloir inscrire son objet et ses méthodes dans le champ des sciences empiriques, au sens strict du terme, la didactique est donc fondée à ne pas renoncer à toute ambition de scientificité. Une autre façon d'aborder le problème est de se demander quelle est la place de la didactique des langues dans le champ des sciences : c'est sur ce point que s'est déplacé le débat ces dernières années. En effet, l'accord est loin d'être fait entre les chercheurs sur l'appartenance épistémologique de la didactique des langues, et par conséquent du FLE : la didactique du FLE, comme celle des autres langues étrangères, fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ? Et, dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu'une linguistique appliquée ? Plus largement, la didactique des langues est-elle une science humaine à part entière (peut-elle alors conserver son étiquette de didactique, ou doit-elle devenir une didactologie) ? Dans ce cas, quels sont les autres ancrages référentiels sur lesquels elle peut faire fonds ?

La réponse à ces questions relève du quatrième *commandement* d'Eddy Roulet, qui concerne la conceptualisation en didactique. C'est une injonction méthodologique fondamentale parce qu'elle détermine en fait les modalités d'établissement des rapports que la DDL doit nécessairement entretenir avec d'autres disciplines. Pour Eddy Roulet, mais aussi pour d'autres chercheurs comme Louis Porcher par exemple, qui n'a cessé de plaider en ce sens, l'établissement de concepts propres est la seule garantie de l'autonomie de la discipline. C'est le précepte que nous tenterons de suivre le plus fidèlement possible dans ce livre¹⁶.

Ce qui est en tout cas admis par tous aujourd'hui, c'est que la DDL ne saurait se réduire à un nouvel étiquetage de ce qu'on appelait jadis la pédagogie.

2.2.1. La pédagogie

En effet la pédagogie est la plus ancienne et la plus courante dénomination des relations entre un maître et des élèves. Le terme vient des mots grecs *paîs* (enfant) et *ageîn* (conduire). À Rome, le *paedagogus* était l'esclave chargé de conduire les enfants chez le *magister*. Étymologiquement parlant, la pédagogie concerne donc les enfants. Le terme de pédagogie a

16. C'est ce que nous avons essayé pour notre part de mettre en pratique quand nous avons travaillé sur les concepts de *français langue seconde* et de *grammaire*.

donc suivi une pente naturelle à l'élargissement du sens par figuration, mais il a toujours gardé, dans l'opinion, un petit quelque chose de son origine servile. Il désigne aujourd'hui «tout ce qui concerne les relations maître/élève en vue de l'instruction ou de l'éducation¹⁷». Pour R. Galisson et D. Coste, pédagogie a deux sens plus précis :

– «Discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction et d'éducation, sur (et par) l'enfant et sur (et par) l'homme.» Et ils donnent quelques exemples comme la simplicité, la progressivité, l'émulation.

– «Action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme de pédagogie peut alors se définir comme le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement.» Et ils donnent comme exemple la «pédagogie audiovisuelle».

Apparaissant au mieux comme une philosophie de l'éducation appliquée ou comme une psychologie appliquée, ou au pire comme un art d'enseigner, sans véritable ambition scientifique, le terme a été largement disqualifié en France par des chercheurs comme Michel Dabène ou Christian Puren, dont les écrits ont contribué à son remplacement par le terme de didactique.

Cette minoration de la valeur du terme de pédagogie est aussi celle qui prévaut dans le monde anglo-saxon. Dans la tradition anglo-saxonne en effet, la pédagogie (qui peut être une des valeurs du mot *teaching*) a longtemps été considérée comme une sorte de psychologie appliquée. Certains la considèrent aussi comme une voie moyenne entre un art et une science. Il est intéressant de voir qu'une des raisons avancée pour cela tient justement à l'aspect discursif que nous avons évoqué plus haut : selon Clermont Gautier par exemple, la manière dont on écrit dans ce domaine différerait de celle qu'on utilise dans un écrit artistique et aussi de celle qu'on utilise dans un écrit scientifique¹⁸. Toutefois, du point de vue des théoriciens du curriculum (voir *infra*), la valeur de pédagogie n'est pas aussi péjorative : «le curriculum, écrit William Pinar, définit la connaissance à enseigner ; la pédagogie est conçue comme le système de distribution¹⁹».

17. Galisson R. et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, «F», 1976.

18. Gautier C., «Between crystal and smoke : or, how to miss the point in the debate about action in research» in Pinar W. et Reynolds W. (eds), *Understanding curriculum as a phenomenological and deconstructed text* (184-194), Teachers college Press, New York, 1992, cité par Pinar et alii, *op. cit.*, p. 746.

19. Pinar W. et alii, *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, Peter Lang, 1995, p. 745, notre traduction.

Paradoxalement peut-être, si comme le dit Jean-Louis Chiss²⁰, la scientificité de la DDL consiste à «rendre conceptualisable des interrogations pédagogiques», la pédagogie est aussi un moyen pratique de «quitter le terrain de l'idéologie» pour adopter une attitude scientifique.

2.2.2. La DDL, une science humaine à part entière ?

Quand on parle de DDL, on accepte implicitement l'existence de didactiques portant sur d'autres objets que les langues et aussi l'existence d'une didactique générale. La DDL doit donc accepter ou bien d'être une branche d'une discipline plus large, qui reste encore largement à construire, ou bien de partager une partie de son nom avec une ou des disciplines voisines.

Laissant provisoirement certains aspects de cette question de côté²¹, on préférera l'aborder en se demandant en quoi la DDL se distingue des autres didactiques.

Pour Francine Cicurel, deux éléments majeurs établissent la différence entre la DDL et les autres didactiques :

- le premier est que la DDL n'a pas de discipline objet. Au contraire, par exemple de la didactique de la chimie. La didactique de la chimie a la chimie comme discipline objet et est pour cette dernière une discipline outil. On pourrait dire autrement que l'objet de la DDL n'est pas l'appropriation par l'apprenant des savoirs construits par des disciplines comme la linguistique²² ou, plus traditionnellement, les études littéraires ;
- le second concerne les modes d'appropriation : «Ce qui fonde, écrite, la spécificité des langues par rapport aux matières scolaires-types, c'est qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues (maternelles et même étrangères) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemples (signifiants) d'acquisition des mathématiques, de la physique, de la chimie²³...» Contrairement aux autres didactiques, qui ont la quasi exclusivité des modes d'appropriation de leur discipline objet, la DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition. Ce dernier argument

20. Chiss J.-L., «Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français», *Langue française*, n° 82, 1989, p. 44-52.

21. Voir *infra* les paragraphes sur les sciences de l'éducation et sur les sciences du langage.

22. Voir les concepts de grammaire et de littérature, troisième partie, chapitres I et II.

23. Cicurel F., «Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72, 1988, p. 15-23.

permet d'aborder une étape fondamentale dans la démarche de fondation scientifique de la discipline, qui est la délimitation stricte de son objet.

2.2.3. La délimitation de l'objet de la DDL

2.2.3.1. Considérations éthiques

Dès lors que la didactique des langues étrangères ne se définit pas seulement comme une réflexion mais aussi comme une action sur la réalité linguistique, et par conséquent humaine, il est nécessaire que ceux qui s'en réclament sachent situer leur action dans le cadre d'une réflexion éthique. En effet, la didactique des langues ne peut se contenter de construire un appareillage conceptuel : elle doit s'interroger sur les limites de son intervention, c'est-à-dire sur ses objectifs et sur la manière dont elle conceptualise la dimension humaine de son champ. La légitimité de l'enseignement d'une langue à des étrangers n'est pas évidente *a priori* : où sont les limites entre une aide à des décisions librement choisies et un expansionnisme voire un impérialisme culturel ? Sans doute, les réponses dépendent largement de la prise en compte des différentes situations d'enseignement : en contexte scolaire ou d'adultes, en FLE et en FLS, etc. La didactique doit aussi s'interroger sur les moyens mis à sa disposition ou qu'elle peut générer, bref, sur ses rapports avec l'argent.

Dans tous les cas, quelle que soit la réponse qu'il donne à ces interrogations, l'enseignant doit savoir ce qu'il fait. Or, pour Louis Porcher, l'agent social pondère ce qu'il est conduit à faire et ce qu'il aimerait faire. Il s'inscrit ainsi, et nous avec lui, dans la lignée du sociologue allemand Max Weber, selon lequel la responsabilité individuelle résulte d'un équilibre entre deux éthiques. Une éthique dite *de la conviction*, qui est définie par l'identité morale de l'individu (en termes de juste, de bien, de bon...) et une éthique dite *de la responsabilité* qui privilégie la réalité et le devoir.

Cependant, sous peine de devenir un simple ensemble de discours moralisant, et par conséquent de s'éloigner de ses objectifs scientifiques, la DDL doit envisager l'éthique sous un aspect méthodologique : « les arguments éthiques et métaphysiques, écrit Jean-Marie Van der Maren, ont bien leur place dans les écrits mais pas dans le corps de la recherche ; ils doivent se situer au début du travail, lorsque le chercheur présente ses préconceptions, et non à la fin du travail, quand il envisage ses applications²⁴ ».

24. Van der Maren J.-M., *op. cit.*, p. 156.

2.2.3.2. *L'objet*

La DDL a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. En son sein, la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) a pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel.

L'évocation d'un milieu non naturel limite les investigations de la DDL à l'enseignement, conçu comme le guidage d'un ou plusieurs apprenant(e-s) dans son (leur) acte d'appropriation linguistico-culturel. Les études qui concernent l'acquisition des langues en milieu naturel ne font pas *a priori* partie de la DDL, mais de la (psycho) linguistique. Toutefois, dans la mesure où la frontière entre les situations dites en milieu naturel et les situations dites en milieu non naturel sont loin d'être étanches, certains aspects de la recherche en acquisition des langues intéressent fortement le didacticien. L'acquisition des langues est donc un secteur de recherche qui est aujourd'hui exactement à la charnière entre la didactique et la linguistique.

En revanche, ce qu'il est convenu communément d'appeler *autoapprentissage*, et que nous préférons avec d'autres appeler *autoenseignement*²⁵ sera considéré comme un cas particulier de situation guidée.

Il convient aussi de préciser que, dans le cas qui nous occupe, il vaudrait mieux dire en entier *didactique des langues étrangères et secondes* (DDLES.) puisque nous restreignons notre propos à l'enseignement et à l'apprentissage des langues non premières et, plus précisément encore, au français langue étrangère et seconde (FLES).

Sont concernées par *l'étude des modalités d'enseignement* toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage.

Sont concernées par *l'étude des modalités d'appropriation* toutes les connaissances qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques d'appropriation sous guidage (*apprentissage*). Les aspects purement psychologiques et neurologiques ne sont pas du ressort de la DDLES mais de la neurologie ou de la psychologie.

Nous avons conscience de proposer une définition de l'objet de la DDLES assez restrictive, mais on a dit que l'ambition d'une discipline nouvelle est de fixer des frontières à ses investigations méthodologiques.

25. Voir chapitre iv.

Toutefois, nous n'oublions pas que les débordements d'objet sont eux aussi naturels dans l'évolution d'une discipline (l'histoire récente de la linguistique l'a bien montré). D'ailleurs, ces débordements présentent aussi des avantages : créativité, apparition de branches ou de disciplines nouvelles... Le déplacement des frontières est un moyen légitime de création de connaissances.

Mais un autre moyen, non moins important, est l'évolution des méthodes de recherche au sein d'une discipline bien bornée. Le déplacement des frontières disciplinaires n'est donc pas non plus sans inconvénients ; le premier est mineur : on n'a pas le temps de finir de réaliser le projet de description scientifique que déjà il est débordé. Le second est plus ennuyeux : la prise en compte d'objets plus larges retarde la conceptualisation en multipliant les paramètres.

Cette restriction ne se présente donc pas comme un ostracisme envers les chercheurs qui travaillent sur des objets qui sont pour nous sur les marches extérieures de la discipline : au contraire, leurs travaux ne peuvent sans doute que conforter la didactique. Elle se présente, par un choix arbitraire et peut-être provisoire, comme une procédure méthodologique légitime.

2.2.3.3. *Les procédures méthodologiques*

Un autre élément est généralement cité comme nécessaire à l'établissement d'une discipline autonome : c'est l'établissement de *procédures méthodologiques*²⁶. Ce sont des procédures de recherche dont la finalité est la définition et l'organisation, à des niveaux différents, des concepts propres à la discipline. Englobée dans les sciences humaines, la DDLES peut légitimement utiliser des procédures méthodologiques qui sont communes à d'autres sciences.

a) La conceptualisation et l'objectivation

Parmi les procédures communes aux sciences humaines, la procédure de conceptualisation est essentielle. En effet, la conceptualisation est le moment de l'activité scientifique qui consiste à forger l'outillage abstrait nécessaire à la description et à l'organisation du réel. Un concept est donc un principe d'organisation des connaissances, une abstraction qui permet la description d'un fait et son classement. Les concepts permettent de dégager les caractéristiques constantes des éléments envisagés, et de se dégager

26. Elles ne doivent pas être confondues avec la *methodologie de l'enseignement*. Voir partie II, chapitre III.

ainsi des paramètres non essentiels, qui prennent parfois une dimension disproportionnée à leur importance dans l'observation première des faits. Un concept est valide jusqu'à ce que d'autres données ou d'autres théories permettent de le préciser ou de l'amender. Une discipline est établie lorsqu'elle dispose d'un système de concepts qui permettent une organisation provisoire vraisemblable des faits dont elle a à connaître.

L'objectivation est la procédure méthodologique qui permet au didacticien de conceptualiser les éléments du monde référent pour en faire des objets didactiques.

Objectiver, c'est «traiter les faits comme des choses», écrit Louis Porcher²⁷, «c'est-à-dire les appréhender de l'extérieur (...), les construire selon des règles explicites, administrer la preuve de ce que l'on avance (c'est-à-dire les données objectivables, repérables par tous selon les mêmes règles, sur lesquelles se fonde le discours que l'on tient)». En d'autres termes, en didactique des langues comme dans les autres sciences humaines l'appréhension immédiate des faits doit céder le pas au construit, c'est-à-dire à l'explicite et au vérifiable. En DDLES, les faits objectivables sont tous ceux qui concernent l'enseignement/apprentissage des langues en milieu non naturel, des plus généraux (politique et aménagement linguistique par exemple) aux plus particuliers (ex: techniques de classe), en passant par des éléments intermédiaires (ex: méthodologies, représentations), y compris les acteurs de la classe comme l'enseignant ou l'apprenant.

b) La procédure de compression et la procédure d'expansion

Mais la DDLES possède aussi deux procédures qui lui sont propres et qui déterminent à des niveaux inférieurs les méthodologies et les techniques d'enseignement. Nous appellerons ces procédures *compression* et *expansion*.

On a vu au paragraphe précédent qu'il est important du point de vue méthodologique²⁸ de distinguer, au sein du processus d'appropriation, l'apprentissage et l'enseignement d'une part et l'acquisition d'autre part. La compression est une procédure méthodologique d'enseignement qui consiste 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

27. Porcher L., «Didactique et diffusion du français langue étrangère. Éléments pour une formation», *L'Écho*, 1988, p. 9-10.

28. Cette distinction est moins nette du point de vue psycholinguistique, comme on le verra au chapitre IV de cette partie.

ils sont abstraits. Par exemple, une méthodologie d'enseignement est le résultat d'une procédure de compression d'éléments idéologiques, sociaux, économiques, techniques, etc. Pour prendre un exemple à un niveau inférieur, un document authentique est aussi le résultat d'une compression méthodologique d'un document non didactique.

La compression implique une procédure méthodologique symétrique, que nous appellerons l'*expansion*. L'expansion est la procédure méthodologique qui permet de faire des savoirs ou des activités didactiques des savoir-faire non didactiques. L'expansion n'est pas une capacité psychologique. C'est, pour l'apprenant par exemple, une procédure d'apprentissage fondée sur une plus ou moins grande conscientisation de l'activité didactique en tant qu'activité d'appropriation. Elle repose sur l'acceptation d'utiliser les résultats de la compression comme des artefacts du monde non didactique. Par exemple, du point de vue de l'enseignement, la fabrication et la mise en œuvre d'un exercice sont des actes de compression. Du point de vue de l'apprentissage, une activité d'exercice n'a d'intérêt que si elle est une activité d'expansion, autrement dit, une activité à finalité externe²⁹.

Les procédures de compression et d'expansion sont essentielles en didactique des langues parce que ce sont elles qui assurent le passage de la société à la classe et de la classe à la société.

La définition d'un objet propre et de procédures méthodologiques contribue à fonder la DDLES comme une Science humaine autonome. Sans cela, la DDLES se trouverait réduite à n'être qu'une branche de disciplines plus anciennement établies, et particulièrement les sciences de l'éducation et les sciences du langage, avec lesquelles elle entretient une parenté d'évidence.

2.2.4. La DDLES, une partie des sciences de l'éducation ?

On peut dire que le transfert des études générales sur la façon d'enseigner des anciennes Écoles normales, dans lesquelles elles étaient généralement connues sous le nom de psychopédagogie, aux universités a contribué, en France, à scinder ces études en deux grandes branches que la création ultérieure des IUFM³⁰ n'a pas réunifiées. Une grande raison de cette séparation est à notre avis la structure du monde universitaire

29. Nous aurons à revenir sur ce point dans le chapitre consacré à la méthodologie.

30. IUFM: Institut universitaire de formation des maîtres.

français, qui inscrit les carrières des enseignants-chercheurs dans des sections peu perméables les unes aux autres et dans lesquelles il faut se faire reconnaître.

Les sciences de l'éducation entretiennent en effet des relations fortes avec la sociologie et la psychologie. Elles recueillent aussi l'important héritage de la tradition de la philosophie éducative occidentale : Rabelais, Montaigne, Rousseau, mais aussi, plus près de nous, Decroly, Freinet, Montessori, Dewey et bien d'autres encore. Or cette tradition, malgré parfois sa difficulté interprétative, était productrice de discours dont la forme et le fond, parce qu'il correspondait (correspond?) peut-être davantage à leur propre formation littéraire, était plus audible par les enseignants et, par conséquent, produisait chez beaucoup d'entre eux moins de préventions contre le discours didactique des années 1970-1980, dont nous avons vu qu'il était très marqué par les interrogations sur sa propre scientificité, et par conséquent très tenté par des fuites en avant formalistes.

C'est aussi dans cette tradition philosophique, et particulièrement de la philosophie morale, que sont à replacer les interrogations actuelles sur l'éthique en didactique.

D'autre part, les universités anglo-saxonnes, et avec elles celles du Québec, placent aussi, de façon générale, dans leurs facultés d'éducation les études générales sur l'enseignement, et sur l'enseignement des langues en particulier (*Education, Teaching, Applied linguistics,...*) qui sont généralement connues sous le nom d'*études sur le curriculum*.

2.2.4.1. *Le curriculum*

Les études sur le *curriculum* sont une branche des sciences de l'éducation, qui a surtout été développée en Amérique du Nord, mais qui a aussi des ramifications en France³¹. Mais les sciences de l'éducation ne sont elles-mêmes qu'un des domaines où s'applique le concept. Selon William Pinar, le curriculum est un concept qui appartient à la mouvance postmoderne et déconstructiviste. Il a notamment été utilisé aux États-Unis et au Canada dans les théories antiracistes, féministes, etc.

Malgré son succès, le concept de curriculum est assez mal défini encore, comme en témoigne B.W. Andrew³², le président de l'Association canadienne d'études sur le *curriculum* (ACEC). Selon lui en effet : « aucune

31. Voir par exemple Coste D., « Langue et curriculum », *Méthodes et méthodologies, Le français dans le monde*, janvier 1995, p. 79-93.

32. Andrew B.W., « Définitions du curriculum », communication publiée dans le journal électronique de l'ACEC, et disponible sur Internet à l'adresse suivante : www.csse.ca.

définition convenue n'existe pour le terme *curriculum*. (...). J.P. Portelli dénombre au-delà de 120 définitions du terme dans la documentation professionnelle d'auteurs qui tentent de délimiter le terme ou de lui trouver de nouvelles significations. D'autres théoriciens trouvent qu'il s'agit d'un exercice en futilité. J.F. Soltis mentionne ironiquement que «ceux qui cherchent la définition du terme curriculum sont semblables à un chasseur de centaure, bien intentionné mais malavisé, et qui, bien que faisant partie d'un safari et équipé jusqu'aux dents, n'aura jamais à faire appel aux services d'un taxidermiste».

Pour éclairer tout de même la question, il propose, pour les sciences de l'éducation seulement, la suite de définitions suivante que, faute de savoir mieux les résumer sans trop y perdre, nous citerons en entier:

«Curriculum en tant qu'arts libéraux:

Selon cette définition, le curriculum se construit sur des sujets disciplinaires classiques tels que le National Curriculum au Royaume-Uni ou le nouveau Ontario Curriculum en Ontario. Un contenu et des objectifs spécifiques y sont exprimés clairement. Cependant, toutes les matières n'en font pas partie, certaines sont préférées à d'autres, et les domaines non-traditionnels sont rarement pris en considération.

Curriculum en tant que matières utiles:

Cette approche se veut le reflet des besoins contemporains de la société, comme la technologie et l'éducation sexuelle. Malheureusement, la question de l'apprentissage de longue durée, par exemple les beaux-arts ou les langues classiques, passe rarement l'épreuve de son utilité, ce qui occasionne trop souvent un ralentissement du développement intellectuel.

Curriculum en tant qu'apprentissage planifié:

Ce programme se concentre sur la planification de documents bien écrits qui décrivent ses buts, ses objectifs et son évaluation. Parfois, cette approche peut s'avérer dogmatique, ce qui, malheureusement, provoque l'exclusion de matières non planifiées.

Curriculum en tant qu'expérience holistique:

Ce programme englobe tous les concepts éprouvés par les étudiants dans le cadre des activités de l'école, tant planifiées que non planifiées. De cette façon, les tâches de l'école sont plus vastes et il est difficile pour les enseignants d'identifier et d'évaluer les expériences d'une réelle valeur éducative.

Curriculum en tant qu'apprentissage personnel:

Ce programme se concentre sur l'orientation à caractère personnel et social du curriculum. Il met l'accent sur la capacité de l'individu à prendre sa vie en mains. Cette approche laisse entendre que l'école n'a pas de responsabilité particulière vis-à-vis de l'apprentissage de chacun/chacune puisque tant l'école comme lieu physique que l'école de la vie sont idéales aux choix individuels.

Curriculum en tant qu'expériences et planification interdépendantes :

Cette approche plus récente se concentre sur la planification des enseignants et les expériences des étudiants, sous l'encadrement de l'école. Cependant, cette approche n'est possible que si le niveau de participation de l'enseignant et de l'étudiant est élevé. Elle nécessite des enseignants flexibles et des étudiants réceptifs puisque tant ce qui est planifié que ce qui ne l'est pas doit pouvoir être intégré dans le cadre du programme.»

En fait, les études sur le curriculum semblent être une tentative américaine de créer une nouvelle discipline, distincte elle aussi de ses disciplines d'origine, et surtout démarquée des philosophes européens du poststructuralisme auxquels pourtant beaucoup d'universitaires américains sont intellectuellement très liés : dès 1974 William Pinar écrivait : « Nous sommes Américains, non Européens ; nous sommes *curricularistes*, non philosophes ou psychanalystes³³. » C'est la situation américaine (immigration, races, sexes, ...) qui détermine le choix des champs des disciplines dignes d'entrer dans le domaine des études curriculaires. À ce titre, le curriculum apparaît comme un concept peu importable chez nous, où il peut être largement rendu par *plan d'études*³⁴, ou mieux encore par *parcours éducationnel*³⁵. En tant qu'Européens et non Américains, il est clair qu'il nous est également légitime de choisir nos propres références en fonction de notre propre situation. Cependant, vu de manière plus globale, cette possibilité ouverte de faire entrer ou non telle ou telle référence dans le domaine en fonction de besoins régionaux est en soi une attitude non seulement acceptable mais même recommandable en didactique des langues étrangères et secondes. Curriculum et didactique ne sont donc pas deux disciplines distinctes, mais deux conceptions culturellement différentes d'une même discipline.

Si pour le FLE, le concept nous paraît être peu utile, au moins dans ses acceptions les plus larges, il en va autrement pour le FLS où la prise en compte des paramètres contextuels est essentielle pour définir, à travers le linguistique, un parcours éducationnel cohérent et performant. Il n'est donc pas étonnant que les didacticiens canadiens, comme nous l'avons dit plus haut, y soient généralement attachés. Le fait que la langue soit à la fois objet et médium d'enseignement est le paramètre fondamental de cette différence entre FLE et FLS du point de vue curriculaire : c'est parce que ce médium n'est pas neutre mais qu'il est au contraire hyperchargé, positivement et négativement, et que toutes les études de cas montrent que la non

33. Pinar W., « What is the reconceptualization », *JCT*, 1, p. 93-104. Notre traduction.

34. Coste D., *op. cit.*, p. 80.

35. Forquin J.-C., cité par Coste D., *ibidem*.

prise en compte de l'environnement anthropologique est source de graves échecs pour l'appropriation de la langue elle-même.

2.2.4.2. *Multiculturalisme et interculturalisme*

Sous l'impulsion des chercheurs en sciences de l'éducation, ces deux notions sont aujourd'hui, devenues centrales en didactique des langues au point que beaucoup de didacticiens, comme Robert Galisson, ajoutent toujours «et des cultures» à la lexie didactique des langues. Si nous ne le faisons pas nous-mêmes, c'est pour ne pas alourdir une lexie déjà complexe, mais nous adhérons à l'idée qu'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome³⁶.

En fait, ces deux notions relèvent à l'origine des politiques culturelles et linguistiques. Comme le dit Robert Breton³⁷, l'opposition entre les politiques interculturelles et les politiques multiculturelles apparaît dans un premier temps comme un problème de «gestion des ressources symboliques» des populations. C'est en particulier à ce niveau qu'apparaît la nécessité de prendre en compte la *fonction symbolique* du langage, qui n'a jamais été suffisamment mise en avant, écrasée qu'elle est par la prééminence que les méthodologues accordent à la fonction communicative. Les politiques culturelles du Canada éclairent bien la divergence de ces conceptions et, finalement, nous apparaissent comme un bon exemple des divergences entre les conceptions de la société de type plutôt anglo-saxon ou plutôt francophone.

En effet, le multiculturalisme est le fait d'envisager la coexistence de plusieurs communautés culturelles comme constitutive d'une société; l'image d'une mosaïque en rend assez bien compte. C'est par exemple la caractéristique d'un État fédéral comme le Canada où cet état de fait est aujourd'hui théorisé en se fondant sur ce qu'on pourrait appeler un «relativisme» culturel: «si le multiculturalisme de facto a toujours caractérisé le Canada, dit Marie McAndrew, le multiculturalisme normatif n'y est apparu que depuis une vingtaine d'années³⁸». Selon elle, cette conception favorise le maintien d'activités de second plan, de type folklorique par exemple. En effet, «le multiculturalisme n'a pas pour principal objectif d'encourager le maintien et la survie des cultures elles-mêmes, mais plutôt de développer

36. Voir partie I, chapitre III.

37. Breton R., *The governance of Ethnic Communities. Political Structures and Processes in Canada*, Greenwood Press, New York, 1991. Cité par McAndrew M., *op. cit.*, *infra*.

38. McAndrew M., «Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois», dans McAndrew *et alii*, *op. cit.*, p. 33-53.

Curriculum en tant qu'expériences et planification interdépendantes :

Cette approche plus récente se concentre sur la planification des enseignants et les expériences des étudiants, sous l'encadrement de l'école. Cependant, cette approche n'est possible que si le niveau de participation de l'enseignant et de l'étudiant est élevé. Elle nécessite des enseignants flexibles et des étudiants réceptifs puisque tant ce qui est planifié que ce qui ne l'est pas doit pouvoir être intégré dans le cadre du programme.»

En fait, les études sur le curriculum semblent être une tentative américaine de créer une nouvelle discipline, distincte elle aussi de ses disciplines d'origine, et surtout démarquée des philosophes européens du poststructuralisme auxquels pourtant beaucoup d'universitaires américains sont intellectuellement très liés: dès 1974 William Pinar écrivait: «Nous sommes Américains, non Européens; nous sommes *curricularistes*, non philosophes ou psychanalystes³³.» C'est la situation américaine (immigration, races, sexes, ...) qui détermine le choix des champs des disciplines dignes d'entrer dans le domaine des études curriculaires. À ce titre, le curriculum apparaît comme un concept peu importable chez nous, où il peut être largement rendu par *plan d'études*³⁴, ou mieux encore par *parcours éducationnel*³⁵. En tant qu'Européens et non Américains, il est clair qu'il nous est également légitime de choisir nos propres références en fonction de notre propre situation. Cependant, vu de manière plus globale, cette possibilité ouverte de faire entrer ou non telle ou telle référence dans le domaine en fonction de besoins régionaux est en soi une attitude non seulement acceptable mais même recommandable en didactique des langues étrangères et secondes. Curriculum et didactique ne sont donc pas deux disciplines distinctes, mais deux conceptions culturellement différentes d'une même discipline.

Si pour le FLE, le concept nous paraît être peu utile, au moins dans ses acceptions les plus larges, il en va autrement pour le FLS où la prise en compte des paramètres contextuels est essentielle pour définir, à travers le linguistique, un parcours éducationnel cohérent et performant. Il n'est donc pas étonnant que les didacticiens canadiens, comme nous l'avons dit plus haut, y soient généralement attachés. Le fait que la langue soit à la fois objet et médium d'enseignement est le paramètre fondamental de cette différence entre FLE et FLS du point de vue curriculaire: c'est parce que ce médium n'est pas neutre mais qu'il est au contraire hyperchargé, positivement et négativement, et que toutes les études de cas montrent que la non

33. Pinar W., «What is the reconceptualization», *JCT*, 1, p. 93-104. Notre traduction.

34. Coste D., *op. cit.*, p. 80.

35. Forquin J.-C., cité par Coste D., *ibidem*.

prise en compte de l'environnement anthropologique est source de graves échecs pour l'appropriation de la langue elle-même.

2.2.4.2. *Multiculturalisme et interculturalisme*

Sous l'impulsion des chercheurs en sciences de l'éducation, ces deux notions sont aujourd'hui, devenues centrales en didactique des langues au point que beaucoup de didacticiens, comme Robert Galisson, ajoutent toujours «et des cultures» à la lexie didactique des langues. Si nous ne le faisons pas nous-mêmes, c'est pour ne pas alourdir une lexie déjà complexe, mais nous adhérons à l'idée qu'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome³⁶.

En fait, ces deux notions relèvent à l'origine des politiques culturelles et linguistiques. Comme le dit Robert Breton³⁷, l'opposition entre les politiques interculturelles et les politiques multiculturelles apparaît dans un premier temps comme un problème de «gestion des ressources symboliques» des populations. C'est en particulier à ce niveau qu'apparaît la nécessité de prendre en compte la *fonction symbolique* du langage, qui n'a jamais été suffisamment mise en avant, écrasée qu'elle est par la prééminence que les méthodologues accordent à la fonction communicative. Les politiques culturelles du Canada éclairent bien la divergence de ces conceptions et, finalement, nous apparaissent comme un bon exemple des divergences entre les conceptions de la société de type plutôt anglo-saxon ou plutôt francophone.

En effet, le multiculturalisme est le fait d'envisager la coexistence de plusieurs communautés culturelles comme constitutive d'une société; l'image d'une mosaïque en rend assez bien compte. C'est par exemple la caractéristique d'un État fédéral comme le Canada où cet état de fait est aujourd'hui théorisé en se fondant sur ce qu'on pourrait appeler un «relativisme» culturel: «si le multiculturalisme de facto a toujours caractérisé le Canada, dit Marie McAndrew, le multiculturalisme normatif n'y est apparu que depuis une vingtaine d'années³⁸». Selon elle, cette conception favorise le maintien d'activités de second plan, de type folklorique par exemple. En effet, «le multiculturalisme n'a pas pour principal objectif d'encourager le maintien et la survie des cultures elles-mêmes, mais plutôt de développer

36. Voir partie I, chapitre III.

37. Breton R., *The governance of Ethnic Communities. Political Structures and Processes in Canada*, Greenwood Press, New York, 1991. Cité par McAndrew M., *op. cit.*, *infra*.

38. McAndrew M., «Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois», dans McAndrew *et alii*, *op. cit.*, p. 33-53.

le sentiment d'appartenance de groupes qui pourraient se sentir exclus de la société d'accueil³⁹. Toutefois, la conception multiculturelle des sociétés encourt le reproche de ne pas suffisamment prendre en considération les aspects sociaux de la question. De plus, aux yeux de beaucoup de Canadiens français, elle a surtout l'inconvénient de banaliser «le fait français». Plus largement, on s'inquiète aussi des inconvénients de cette politique sur la cohésion sociale.

En revanche, l'interculturalisme caractérise davantage la politique d'une province comme le Québec: «la métaphore privilégiée, à l'opposé de la mosaïque, sera celle de l'arbre auquel viennent se greffer des souches diverses. Une culture de convergence, constituée d'un noyau dur basé sur les traditions québécoises, sera donc appelée à s'enrichir d'apports de cultures minoritaires⁴⁰.» Dans ses intentions, sinon dans les faits, une telle politique pourrait apparaître comme assimilationniste et jacobine. Pour se prémunir de ces accusations, le ministère des Communautés culturelles et de l'immigration québécois a d'ailleurs cru bon de définir sa politique comme une politique «d'intégration», définie comme «un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel, distinct de l'assimilation au sein duquel la langue d'accueil joue un rôle moteur central mais qui n'est achevée que lorsque l'immigrant et ses descendants participent pleinement à la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard⁴¹».

Bien qu'elle ait les mêmes sources philosophiques, la question de l'interculturel est différente en langue étrangère et en langue seconde. En FLE il s'agit de comprendre pourquoi les différences culturelles entraînent des problèmes d'apprentissage et d'enseignement, et de tirer les conséquences méthodologiques des réponses à ces questions. En FLS, la question est similaire à celle que Lê Thanh Khôi⁴² décrit pour le cas d'un État multiethnique: «Comment, dit-il, réaliser l'équilibre entre le respect des différences linguistiques, culturelles, religieuses, et la nécessité d'une culture commune? Cette dernière s'impose à la majorité en termes de “cohésion” et d'unité natio-

39. McAndrew M., *ibidem*, p. 37.

40. McAndrew M., *ibidem*, p. 46.

41. Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles*, document de réflexion et d'orientation, 1990, cité par McAndrew, *op. cit.*, p. 43.

42. Lê Thanh Khôi, «Pluralisme et éducation: perspectives générales», p. 13-20, dans McAndrew M., Toussaint R., Galatasser O. et Cicéri C., *Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée*, Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée, Montréal 10 au 13 mai 1995, Montréal, Les Publications de la faculté des sciences de l'éducation, 1995.

nale, comme aux minorités, nationales ou immigrées, qui en ont besoin pour vivre et s'élever dans l'échelle sociale.» Le monde francophone est donc spécialement concerné par la question de l'interculturel dans les aires de FLS. C'est une des raisons pour lesquelles on essaie de faire de plus en plus de place aujourd'hui aux langues autochtones, et qu'on semble souvent préférer aujourd'hui le bilinguisme scolaire à ce que Philippe Alexandre appelle «la francophonisation de la francophonie»⁴³.

En effet, il n'est plus possible d'ignorer ce que les sociolinguistes appellent *la fonction identitaire* de la langue⁴⁴, c'est-à-dire le fait que participer à une communauté linguistique implique plus ou moins consciemment un positionnement culturel. Celui-ci induit chez l'apprenant de langue seconde ce que nous appelons une *posture d'apprentissage*, qui peut être positive ou négative. À Mayotte par exemple, l'éviction jusqu'à ce jour quasi totale des langues autochtones (shibushi et shimaoré) du domaine scolaire, n'a favorisé en rien l'utilisation du français par les jeunes Mahorais : parler français, même si on en a la compétence, ça fait *mzungu* (blanc), c'est-à-dire jouer à ce qu'on n'est pas, manifester ce que les autres pourraient prendre comme un rejet de la culture traditionnelle. Cette attitude est très courante, même si par ailleurs la majorité de la population manifeste généralement son désir de demeurer française. Même s'il serait injuste de passer sous silence de courageuses prises de position récentes de certaines autorités⁴⁵, la France elle-même a donc sur ce territoire et sans doute ailleurs, encore bien des progrès à faire.

Échaudés sans doute par les résultats calamiteux des expériences comme celle de la Guinée de Sékou Touré, ou de l'époque socialiste à Madagascar, qui avaient tenté au contraire de supprimer le français des systèmes scolaires, certains pays africains comme le Mali, ont montré qu'une voie médiane peu exister entre le tout en français et le tout en langues nationales : les expériences d'*éducation convergente*⁴⁶, où une place complémentaire est assurée au français et aux langues nationales, sont peut-être des modèles prometteurs pour l'avenir. Mais ils ne sont pas faciles à généraliser car le plurilinguisme scolaire coûte cher : non seulement il est difficile à mettre en place pour des raisons de formation

43. Alexandre P., «Le pluralisme linguistique dans les systèmes scolaires de la francophonie du Sud», dans McAndrew M., *op. cit.*, p. 137-152.

44. Pour un exemple concernant le français comme «emblème d'identification», voir Baggioni D., *Le Français régional mauricien, une (variété de) langue en contact et en évolution dans un milieu à forte mobilité linguistique. État des lieux*, CIRELFA, 1990.

45. Pour Mayotte, nous pensons par exemple à des initiatives préfectorales très ouvertes, qui, si elles sont poursuivies, laissent augurer favorablement de l'avenir.

46. Voir Wembach M., *Méthodologie des langues en milieu multilingue*, CIAVER, 2001.

des maîtres et de moyens pédagogiques, mais il est encore aux yeux de beaucoup dangereux politiquement dans des pays où les risques de sécessionisme ethnique sont loin d'être négligeables.

En plus de toutes ces considérations d'ordre culturel, s'ajoutent dans le cas du FLS les considérations d'appropriation plus linguistique qui ont été évoquées pour le FLE: l'interculturel est donc tout autant un problème d'éducation que d'apprentissage et d'enseignement.

Qu'elle soit d'inspiration anglo-saxonne, française ou plus largement francophone, la recherche en sciences de l'éducation a su soulever ces dernières années des questions sur lesquelles la didactique des langues ne peut plus désormais faire l'impasse. En particulier, le paramètre culturel doit être aujourd'hui considéré à égalité avec le paramètre linguistique dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment en langue seconde. On pourrait presque dire que les préfixes *inter* et *multi* sont devenus à eux seuls des concepts didactiques, ou du moins, des notions structurantes pour la réflexion.

Pour autant, l'inscription de la DDLES dans le seul giron des sciences de l'éducation nous paraîtrait souffrir d'un double défaut:

- d'une part le terme d'éducation, quelle que soit sa noblesse, implique une ambition globale de formation de l'individu, et cerne donc de façon trop large l'objet de la DDLES. En d'autres termes, l'objet de la didactique est pour nous l'enseignement et l'apprentissage et non l'éducation. Cette position n'est pas isolée, et on lui trouve aussi des défenseurs dans le monde anglo-saxon, où il semble pourtant que la tendance qui se développe depuis un bon quart de siècle soit à l'extension du concept d'éducation à toutes les formes d'apprentissage, scolaires ou non. Par exemple Elliot et Eisner écrivaient déjà en 1982⁴⁷: «En tant que concept, éducation est maintenant mis sur le même pied que socialisation et apprentissage. (...) Bien qu'il soit clair que l'école n'a pas le monopole dans le processus d'éducation, il est à notre avis mal avisé de brouiller la distinction entre apprentissage et éducation.»;

- d'autre part, elle néglige trop, à notre sens, la particularité même de cette didactique, qui est d'être centrée sur les langues, et plus encore, pour ce qui nous concerne, sur le français en tant que langue étrangère. De ce fait, elle produit des discours qui portent souvent sur des concepts transversaux (exemple: *la motivation*), qui relèvent davantage de la didactique

47. Elliot W. et Eisner W., *Cognition and Curriculum, a basis for deciding what to teach*, Langman, 1982, p. 12. Notre traduction.

générale, si elle existe, ou en tout cas de la pédagogie au premier sens qu'en donnent Galisson et Coste. De ce point de vue, les sciences de l'éducation apparaissent pourtant, même si c'est sous une dénomination critiquable et de fait inacceptable pour beaucoup de didacticiens, comme le lieu d'inscription actuel de recherches qu'on pourrait appeler de didactique générale.

2.2.5. La DDLES comme science du langage

L'autre possibilité de l'alternative est l'inscription de la DDLES au sein des sciences du langage. Disons tout de suite qu'il ne faut pas confondre les *sciences du langage* avec la *linguistique*, qui n'en est aujourd'hui qu'une des sous-parties. À date historique cependant (disons entre les années vingt et les années quatre-vingt), on appelait linguistique la discipline qui englobait l'ensemble des études sur le langage. En comparaison avec les autres sciences humaines, elle était reconnue comme capable de produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est cette époque qu'on a appelée celle de la *linguistique appliquée*. Le déclin, en France au moins, de cette expression, correspond à la baisse d'influence de la linguistique en sciences humaines.

2.2.5.1. La linguistique appliquée

On présente généralement la linguistique appliquée comme une application de la linguistique. En effet, les progrès de la linguistique structurale avaient pu laisser croire que les descriptions du fonctionnement des langues influeraient de façon décisive sur leur enseignement. Mais on s'est plus ou moins vite aperçu que c'était confondre la question «enseigner quoi?» avec la question «enseigner comment?». De plus, les *applications* de la linguistique ne se résument pas au seul domaine de l'enseignement. L'Association internationale de linguistique appliquée (AILA), par exemple, ne regroupe pas que des didacticiens: traducteurs, spécialistes du traitement automatique des langues, entre autres, y ont aussi leur place.

En réalité, linguistique appliquée a toujours été un terme au sens beaucoup plus large que ne le laisse penser le simple amalgame des valeurs des deux termes de la lexie. Comme il arrive souvent, c'est en examinant de plus près son pendant anglo-saxon, en l'occurrence *applied linguistics*, qu'on peut comprendre que la réduction de sens opérée sur la

lexie française répond en fait à un objectif polémique. Pour Keith et Helen Johnson⁴⁸, la lexie *applied linguistics* est née à la fin des années quarante à la fois en Grande-Bretagne et aux USA «pour référer à la nouvelle discipline académique d'étude de l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères». Or pour ces auteurs, cette discipline inclut des objets de nature plutôt psychologiques que linguistiques (exemple: la *motivation*), ou des questions d'ordre professionnel (ils donnent comme exemple: la formation des enseignants). Ce n'est selon eux que dans les années 80 que la lexie a vu son sens se rétrécir à la seule linguistique.

En fait, en France, c'est dès 1977 que Robert Galisson⁴⁹ proposait de remplacer linguistique appliquée par didactique des langues étrangères. Mais à cette époque, il considérait toujours la linguistique appliquée comme une des deux composantes, avec la méthodologie, de la didactique des langues étrangères. Pour des raisons de convenance universitaire mais aussi pour des raisons théoriques, il ne voulait en rien alors rompre avec la linguistique: «Pourquoi, écrivait-il alors, la DLE romprait-elle les liens privilégiés qu'elle entretient avec la linguistique sous prétexte que celle-ci ne couvre pas tous ses besoins⁵⁰?».

Pour ce qui nous concerne, bien qu'il nous semble aujourd'hui indispensable d'accepter les élargissements épistémologiques qui s'imposent (voir *infra*), garder des liens privilégiés sinon avec la linguistique, du moins avec les sciences du langage, nous semble toujours indispensable. Bien entendu, rester sur une position de simple applicationisme des théories linguistiques serait encore moins acceptable au début du *xxi*^e siècle qu'à la fin des années 1970. Il faut aussi convenir que, quels que soient les élargissements actuels de son champ d'investigation, la linguistique n'est pas capable d'héberger à elle seule l'ensemble des interrogations que suscite l'enseignement/apprentissage des langues. Les sciences du langage, qui englobent des disciplines de référence comme la sociolinguistique, la psycholinguistique, les études sur l'interaction, etc. le sont-elles davantage? C'est cette position que nous avons soutenue régulièrement jusqu'ici et que nous allons rappeler maintenant⁵¹.

48. Johnson K. et Johnson H., *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Blackwell Publishers, Oxford, 1998. Notre traduction.

49. Galisson R., «...S.O.S. Didactique des langues étrangères en danger... intendance ne suit plus... S.O.S...», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 27, 1977; repris dans Galisson R. et Besse H., *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1980.

50. Galisson R., *op. cit.*, p. 16.

51. Nous reprenons ci-dessous, avec quelques modifications, les pages 35 à 38 d'*Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*.

2.2.5.2. *La relation de la didactique des langues avec les langues*

Parce qu'elle se propose d'étudier les langues, même si c'est sous l'angle particulier de leur apprentissage et de leur enseignement, la DDL appartient *a priori* aux sciences du langage, qui se construisent perpétuellement depuis que les hommes réfléchissent sur l'activité qui les définit : le langage articulé. Et, s'il doit tenir compte de ce que lui apprend la sociologie, la psychologie et d'autres disciplines encore plus proches, comme la sociolinguistique et la psycholinguistique, le didacticien des langues ne peut le faire qu'en raison des rapports qu'elles entretiennent avec l'objet linguistique qui demeure central.

Or l'objet linguistique n'est pas, lui non plus, une réalité donnée mais construite. Ce n'est pas en effet sur l'expérience commune du langage que le didacticien peut s'appuyer, ni même le plus souvent sur les modèles fournis par la tradition scolaire, mais sur les modélisations orientées qu'il en propose. C'est dans l'orientation du modèle vers les problèmes posés par l'enseignement/apprentissage que se trouve la divergence méthodologique fondamentale avec le linguiste pur qui n'a pas ce souci ; au contraire, une certaine convergence peut se dégager avec le grammairien, qui partage généralement ces préoccupations, mais qui les réduisait naguère encore trop souvent à certains aspects tels que la syntaxe et la morphologie. Mais, s'il se réclame de la science du langage, le but du didacticien des langues nous paraît donc être aussi de fournir sa contribution à la connaissance du langage par le biais de l'enseignement/apprentissage qui est son angle d'étude propre.

Cette divergence méthodologique pose la linguistique et la didactique des langues comme deux des sous-ensembles des sciences du langage, distincts mais éventuellement interactifs au gré des nécessités. Voyons brièvement comment on peut envisager la composition de la didactique des langues.

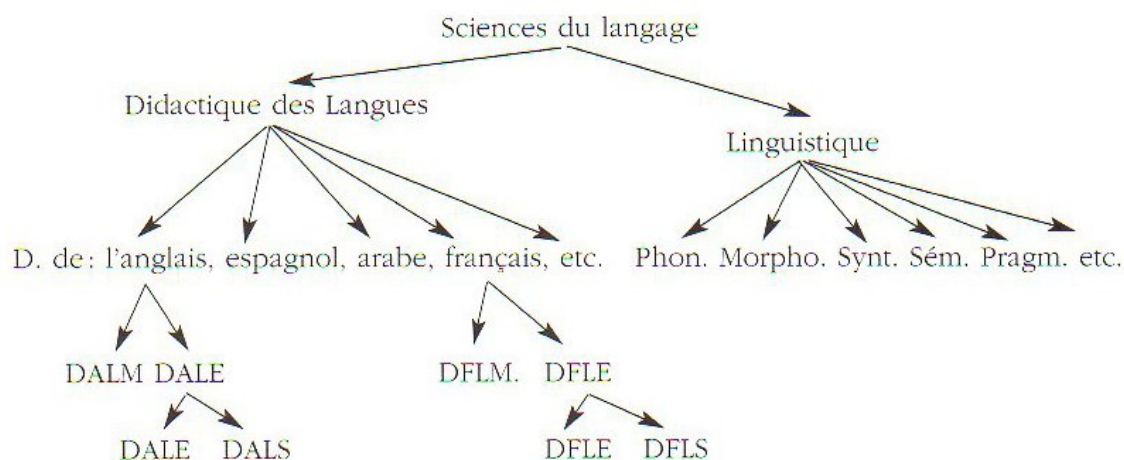
Toutes les langues enseignées peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. Il y aura donc, à un premier niveau, autant de sous-ensembles possibles que de langues proposées comme objet d'enseignement : didactique de l'anglais, de l'espagnol, de l'arabe, etc. ; parmi ces langues, le français ne représente qu'un cas particulier.

Mais, l'enseignement du français ne saurait lui-même être saisi comme un ensemble homogène. La distinction la plus couramment utilisée n'est pas fondée sur l'objet d'apprentissage, qui reste théoriquement identique, mais sur l'apprenant lui-même. Si en effet l'apprenant a acquis le français de façon « naturelle », c'est-à-dire dans sa première socialisation, on le dira,

par une habitude maladroite, locuteur de langue «maternelle». Si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue «étrangère». Les problèmes que pose cette différence sont traditionnellement pris en compte par deux sous-ensembles de la didactique du français: la didactique du français langue maternelle d'une part, et la didactique du français langue étrangère d'autre part.

Laissons encore de côté la didactique du français langue maternelle pour nous intéresser plus particulièrement à la didactique du français langue étrangère: en son sein, un sous-ensemble peut encore être distingué, le français langue seconde. À ce niveau-là de l'analyse, la distinction se fait surtout, mais non exclusivement, en fonction des situations d'enseignement/apprentissage.

On peut représenter ces différentes imbrications de la manière suivante⁵²:

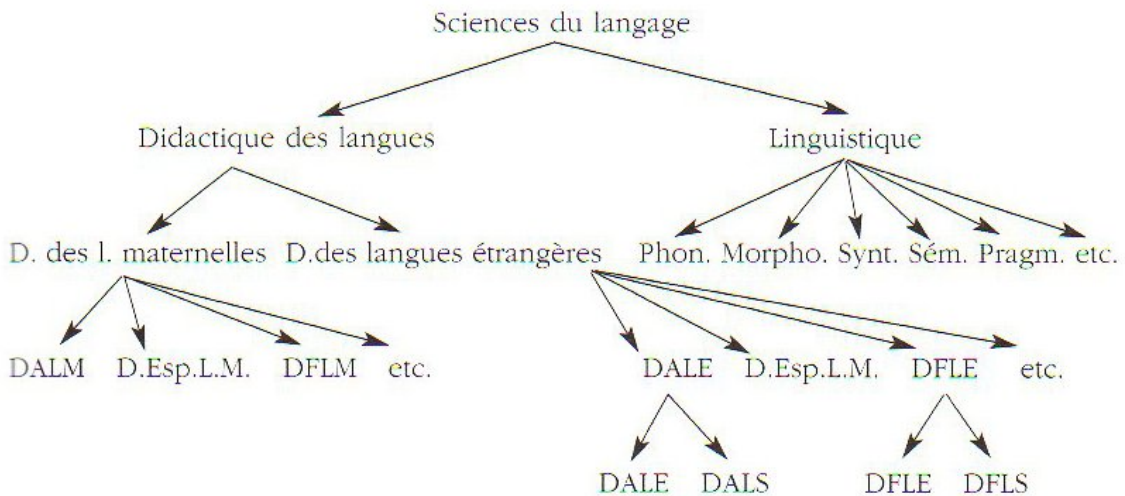


On voit dans ce schéma que le lien entre les deux sous-ensembles que constituent la didactique du français langue maternelle et la didactique du français langue étrangère est paradoxalement constitué par un élément de nature non didactique: la langue.

Mais on peut poser que la didactique du français langue maternelle entretient des liens de nature didactique et non pas linguistique avec les didactiques des autres langues, de même que la didactique du français langue étrangère entretient des liens de nature didactique avec les didactiques des autres langues étrangères. Et, comme didactique spécifique au

52. Pour des propositions voisines, voir Dabène M., «Situations d'apprentissage et didactiques en contact», colloque Crédif, *Trèfle*, n° 4, janvier 1988.

sein de la didactique des langues étrangères, la didactique du français langue seconde doit entretenir des liens avec les didactiques des autres langues secondes. On peut donc être amené à préférer un autre classement que le classement traditionnel représenté plus haut. Ce classement pourrait être symbolisé ainsi :



Le classement traditionnel est marqué par son âge, qui est celui, pas si ancien au demeurant, auquel la didactique s'est peu à peu distinguée de la linguistique. C'est peut-être parce qu'ils étaient pour beaucoup de formation linguistique que les fondateurs de la didactique des langues ont, peut-être sans le savoir vraiment, opéré leurs premières classifications sur le critère qui leur était le plus familier, la langue. Au contraire, le second classement met en évidence des convergences plus spécifiquement didactiques et il me semble que toute l'évolution du champ de la didactique des langues ne fait que traduire cette prise en compte épistémologique.

2.2.5.3. *Didactique du français langue maternelle vs didactique du français langue étrangère et seconde*

Si l'objet langue française n'est pas reconnu comme la référence centrale de la didactique du français langue étrangère et seconde, ce sont les diverses situations d'enseignement et d'apprentissage du français qui prévalent, et qui déterminent donc *a priori* plusieurs didactiques du français. Bien que ce soit ce type de hiérarchisation qui semble prédominer depuis le milieu des années 1980, pendant lesquelles la question a été largement

débatue⁵³, cette position est pourtant régulièrement remise en question⁵⁴ et certains chercheurs soutiennent aujourd'hui encore un point de vue contraire. Suzanne G. Chartrand et Marie-Christine Paret⁵⁵, par exemple, doutent de la spécificité didactique des trois domaines et penchent plutôt pour une didactique unifiée. Leur argument principal est qu'on assisterait à l'heure actuelle à un rapprochement des objectifs d'enseignement en classe de FLE, de FLS et de FLM: «les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés, écrivent-elles, semblent donc de plus en plus proches les uns des autres, en LM et en LS ou en LE. Le français qu'on doit et qu'on prétend enseigner est assez semblable; ne se réfère-t-il pas à la même norme linguistique, à la même tradition rhétorique, aux mêmes "grands auteurs", au parler de la même classe sociale, et, au mieux, ne propose-t-il pas les mêmes descriptions formelles de la langue et des textes⁵⁶?»

Cette position, fondée répétons-le sur un principe de type linguistique, et contre laquelle s'élèvent à vrai dire, comme le reconnaissent elles-mêmes les auteurs qu'on vient de citer, la plupart des didacticiens européens, paraît difficile à soutenir: elle équivaldrait, en rejetant à l'arrière plan les situations d'enseignement et d'apprentissage, à revenir à une linguistique appliquée mal comprise, ce qui serait, finalement, faire un bond d'une vingtaine d'années en arrière.

Un autre type d'argument est aussi apparu ces dernières années pour dénier au FLE sa légitimité: celui de la recherche. Ainsi Michel Dabène⁵⁷, pourtant considéré à juste titre comme l'un des pères fondateurs de la didactique du FLE, a largement fait évoluer sa position. Alors qu'il était plutôt partisan de la séparation des champs didactiques⁵⁸, il semble aujourd'hui voir les relations entre FLM et FLE de façon sensiblement différente.

53. On se rappelle, entre autres, le colloque organisé par le Crédif en 87 sur le thème «Didactique des langues, didactique de langues? transversalités et spécificités», et le numéro 64 des *Études de Linguistique Appliquée* «Priorité(s) FLE», 1986.

54. Voir par exemple Chiss J.-L., Dabène M. (coord.), *Recherches en didactique du français et formation des enseignants*, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 87, 1992.; Delas D., Verrier J. (coord.), «Langue maternelle, langue étrangère», *Le français aujourd'hui*, n° 78, 1989.; Galisson R., Porcher L. (coord.), *Priorité(s) FLE*, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, 1986.; Marchand F., «Français langue maternelle et français langue étrangère: facteurs de différenciation et proximités», dans *Langue française*, n° 82, 1989, p. 67-82.

55. Chartrand S. G., Paret M.-C., «Langue maternelle, étrangère, seconde: une didactique unifiée?», dans Chiss et Reuter, *op. cit.*, p. 197-205.

56. *Op. cit.*, p. 204.

57. Pour des positions assez voisines, voir aussi J.-F. Halté, *La Didactique du français*, PUF, «Que sais-je?», 1992.

58. Dabène M., «Ralentir... travaux! Sur quelques évidences en didactique du français langue étrangère», *Études de linguistique appliquée*, n° 64, 1986, p. 31-38.

Il considère en effet qu'il y a entre les deux champs des «cloisonnements historiquement fondés, mais épistémologiquement problématiques», et qui annoncent peut-être une nécessaire recomposition des champs⁵⁹.

Pour lui, l'implantation de la DFLE dans les universités «concerne davantage les activités d'enseignement et de formation (cours de langue aux étudiants étrangers, spécialistes ou non, cours universitaires dans le cadre des masters FLE) que les activités de recherche proprement dite (autres que la recherche action) qui sont plus diluées et qui ont tendance à s'inscrire plutôt dans la perspective d'une didactique générale des langues». De plus, selon lui, ces activités de formation se font sur un «terrain spécifique, celui des cours pour étudiants étrangers, qui ne représente qu'un aspect particulier des situations d'enseignement apprentissage du français comme langue étrangère» et, surtout: «la DFLE, en France, n'a pas accès directement au terrain (mis à part le cas des non-francophones en France). Elle produit cependant du «prêt à enseigner», sous forme de méthodes diverses et nombreuses».

On peut pourtant opposer à Michel Dabène que, s'il est vrai que les universités ont largement perdu leurs activités de didactique du FLM au profit des IUFM, tel n'est pas le cas pour la didactique du FLE. Pour ce qui est du FLE au contraire, il nous semble que c'est justement parce qu'elles ont su garder un contact étroit avec le terrain (aussi bien en France qu'à l'étranger), que les universités ont vu peu à peu se transférer vers elles la majeure partie des formations en didactique. Enfin, la didactique du FLS, après avoir mené une réflexion théorique importante ces dernières années, travaille précisément sur les situations non hexagonales (bien que parfois françaises car les DOM-TOM appartiennent à son champ d'action) d'enseignement et d'apprentissage.

Quant aux thèmes de ce que Michel Dabène appelle la «recherche proprement dite», c'est-à-dire celle qui est valorisante parce qu'elle se veut, dans sa pureté, largement exempte de toute «dilution», il serait vain de disputer en quoi l'un ou l'autre des champs didactiques serait plus ou moins concerné par leurs résultats: c'est effectivement là que sont sans doute les transversalités qui existent forcément. Si on peut être d'accord avec Michel Dabène sur la nécessité pour la DDLES de constituer un appareillage conceptuel propre, il est tout aussi important pour elle d'inclure la méthodologie, y compris celle de la formation, et la pédagogie, au sens en tout cas que nous donnons à ces termes. Et on peut surtout continuer à penser qu'il est *a priori* intéressant de disposer d'un appareillage conceptuel de type FLM-FLE-FLS, qui serve de cadre à cette réflexion méthodologique.

59. Dabène M., «Quelques étapes dans la construction des modèles», dans Chiss J.-L. et Reuter Y., *op. cit.*, p. 11-32.

2.2.6. La didactologie des langues et des cultures

La «crise de croissance épistémologique» qu'évoquait déjà Robert Galisson⁶⁰ en 1980 semble bien ne pas être terminée. L'enfance de l'art d'enseigner aurait-elle à peine laissé la place à une adolescence didactique? En tout cas, toutes les discussions sur la scientificité et sur la spécificité de la DDL ont eu un résultat assez paradoxal. En effet, elles ont dans un premier temps amené l'ensemble des chercheurs à un consensus sur la nécessité forte de l'autonomie conceptuelle. Mais d'autre part, au nom même de cette autonomie conceptuelle, elles ont produit une sorte de schisme, qui ne serait pas trop grave s'il ne s'agissait que de l'apparition d'un courant nouveau, mais qui est plus important dans la mesure où il a conduit l'un des plus célèbres didacticiens français, Robert Galisson, à abandonner la dénomination même de la discipline qu'il avait avec d'autres contribué à établir en la dégagant de la linguistique appliquée, et à fonder pratiquement une discipline nouvelle, appelée *didactologie des langues et des cultures*.

Pour Robert Galisson⁶¹,

«l'appellation didactologie est hautement symbolique des changements opérés dans la discipline qu'elle couvre. Si elle n'est pas sans défaut, elle présente au moins l'avantage :

- de masquer les connotations trop technologiques du mot didactique dont elle dérive, tout en restant assez transparente pour ne pas égarer les non spécialistes en quête d'un sens à lui attribuer;
- et surtout de signaler le passage d'une théorisation externe, échappant à un enseignement/apprentissage des langues captif de modèles venus d'ailleurs, à une théorisation interne, totalement prise en charge par la D/DGLC⁶²»

Un peu paradoxalement, Robert Galisson utilise des arguments comparables à ceux de Michel Dabène. Pour lui en effet, la didactique du FLE présente les défauts d'avoir «continûment inscrit son action dans le cadre de la méthodologie⁶³», en particulier à l'époque SGAV ou même à celle des méthodes audio-orales, de «mettre en œuvre une discipline hors terrain» et

60. Galisson R. dans Besse H. et Galisson R., *Polémique en didactique*, CLÉ International, 1980, p. 4.

61. Galisson R., «Problématique de l'autonomie en didactique des langues», dans Galisson R. et Roulet E., *op. cit.*, p. 95-115.

62. D/DGLC = Didactique/didactologie des langues et des cultures.

63. Galisson R. et Puren C., *La Formation en question*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1999, p. 64.

surtout d'être «enlisée dans un applicationnisme réducteur». Bref, d'être définitivement marquée par un «idéalisme» qui la détournerait d'une didactique «réaliste» dont il voit l'heureuse naissance dans les IUFM.

Il n'a pas de mots assez forts pour condamner l'«inféodation» de la didactique du français, langue étrangère comme langue maternelle, à la linguistique: «sous le contrôle de linguistes et de psychologues farouchement convaincus d'être dépositaires de la vérité, j'ai bien peur, écrit-il, que la filière FLE ne reste frileusement emmaillottée dans le tendre souvenir de ses origines méthodologico-applicationnistes⁶⁴».

En fait, la didactologie peut être considérée comme une tentative intéressante de sortie de l'isolationnisme franco-français que Robert Galisson redoute à juste titre pour la didactique du FLE et comme une réponse à l'éclatement de la discipline entre les Sciences du langage et les Sciences de l'éducation. Mais il nous semble que, quel que soit l'intérêt de l'argumentation de Robert Galisson, la dénomination de didactique des langues étrangères et secondes suffit à la discipline. Tout d'abord, nous serions loin d'être aussi sévères sur les accusations qu'il porte contre ceux qui se réclament de la didactique: l'évolution récente de la discipline nous semble au contraire avoir tenté de répondre à l'exigence de conceptualisation interne qui lui est à juste titre si chère. Sur ce point, la position de Galisson nous paraît en partie être un combat contre des ennemis imaginaires. D'autre part, l'introduction, encore une fois par les seuls Français, d'une nouvelle dénomination, même si elle est effectivement transparente, est loin de contribuer à clarifier le débat. Vu de l'étranger, le champ de la DDLES en France ne doit pas être loin de ressembler à un village gaulois!

2.3. CONCLUSION

Pour être nécessaire, le débat que nous avons évoqué au début de ce chapitre peut être perçu comme peu productif parce qu'il renvoie en dernière analyse à des évidences: non, la didactique des langues n'est pas une science (au sens que donne Milner à ce mot). Mais sa méthodologie d'investigation, parce qu'elle ne peut utiliser le même type d'outils que d'autres disciplines réputées, elles, scientifiques, n'en est pas pour autant moins *scientifique*. La nécessité particulière où elle se voit réduite, par la spécificité de son objet, de créer ses propres critères, auxquels elle se donne ensuite pour règle de se référer systématiquement, est en soi une attitude scientifique.

64. *Ibidem*, p. 68-69 et plus largement tout le chapitre III.

Mais si on ne veut pas abandonner de part et d'autres des pans entiers et féconds de la recherche actuelle en DDLES., il faut une bonne fois sortir de la confrontation entre les Sciences de l'éducation et les Sciences du langage⁶⁵. L'immensité des domaines de référence actuels rend impossible leur appréhension globale à l'intérieur d'une seule des deux branches. Il faut donc concevoir une DDLES unifiée: dans ce cas seulement la didactique des langues sera une science humaine à part entière.

Telle que nous la concevons, la DDLES pourrait s'organiser à plusieurs niveaux:

- *Le niveau métadidactique*

C'est le niveau descriptif et spéculatif de la discipline. C'est à ce niveau que peuvent, en tant que de besoin, être convoquées les disciplines de référence, dont les concepts sont méthodologiquement réorientés et redéfinis en fonction exclusive des impératifs de l'enseignement/apprentissage des langues. En tant que sciences humaines, l'histoire, (histoire événementielle, histoire des idées...) et plus particulièrement l'histoire de l'enseignement, la sociologie, l'économie, les sciences politiques, la philosophie, la psychologie, peuvent fournir un outillage utile à la description et à l'interprétation des objets didactiques: leur rôle est de dire pourquoi et comment les objets didactiques ont atteint le point où ils se trouvent au moment de leur appréhension en tant qu'objets didactiques. La didactisation de concepts extérieurs et la production de concepts propres ont pour objet de produire un système conceptuel cohérent, qui détermine la *méthodologie de l'enseignement*.

- *Le niveau méthodologique*

La méthodologie de l'enseignement a un objet double:

- d'une part, elle a pour objet le paramétrage théorique optimum de l'action d'enseigner, et, en ce sens le niveau méthodologique est la partie *praxéologique* de la didactique⁶⁶;
- d'autre part, la méthodologie de l'enseignement a pour objet de produire une série organisée de *principes*⁶⁷ d'action. En ce sens, le niveau méthodologique est la partie prescriptive de la didactique.

65. Sans compter évidemment les autres ayants droit!

66. Voir sur ce point Martinez P., «De la didactique comme praxéologie, ou quelques bonnes raisons de revenir à une science du langage des langues naturelles pour enseigner les langues secondes et étrangères.», *Actes du deuxième colloque de la COFDELA*, nov. 97, USHS Strasbourg, 1998.

67. Et non pas de *lois*.

- *Le niveau technique*

- La méthodologie dégage une *praxis*, c'est-à-dire un ensemble de *techniques* (de pratiques) à mettre en œuvre dans des situations préalablement objectivées en vue d'obtenir un certain résultat.
- C'est à ce niveau qu'elle utilise les *technologies* disponibles.

Il nous semble que la conception de la didactique qui prévalait il y a une dizaine d'années, c'est-à-dire un ensemble de discours, est une attitude fortement marquée par le poststructuralisme de son époque. Cette conception de rupture a permis d'assurer les fondements la discipline, mais elle court le risque de ne produire aujourd'hui qu'un discours autotélique. En effet l'aspect praxéologique de la discipline, c'est-à-dire l'enracinement de l'objet du discours dans le monde, ou encore les liens qu'entretient le discours avec les pratiques non-discursives dont le discours est l'objet, a pu paraître passer au second plan. Il en est de même du niveau technique, qui, à l'exception des nouvelles technologies, a été quasi totalement dévalorisé. Cette conception peut-être un peu trop intellectualiste de la didactique lui est aussi souvent reprochée par beaucoup d'enseignants : tout autant que de retourner à un pédagogisme limité par nature, ce serait un risque majeur de ne développer qu'un discours ressenti comme de plus en plus éloigné de la réalité de la classe.

Loin de s'inscrire entièrement dans une perspective postmoderne, comme pourraient le laisser penser certaines de ses références actuelles, la DDLES telle que nous la concevons est une entreprise qui ne renie pas non plus sa dette au structuralisme. En ce sens on pourrait la qualifier de néostructuraliste. Dans l'analyse, c'est en effet la structure qui donne son sens à l'élément : par exemple c'est le champ qui justifie la description de l'acteur, la classe qui justifie la description de l'apprenant ou de l'enseignant. Mais les apports de la pensée poststructurale ne peuvent être ignorés :

- Même si leur étude ne peut être envisagée hors de celles-ci, les éléments ne sont pas inférieurs en valeur aux structures.

- Les relations entre les éléments de la structure et entre la structure et le monde sont culturellement définies.

- L'optimisation des relations entre les éléments de la structure est supérieure à l'étude des éléments. Par exemple, la langue française est un élément théorique de la structure de la DFLE. Mais les linguistes nous ont appris que la parole n'est plus aujourd'hui concevable comme le produit d'un locuteur mais comme la relation verbale établie entre des colocuteurs dans une situation donnée : l'objet de la DFLES n'est pas tant de fournir un système conceptuel destiné à faciliter l'appropriation de la langue française

par un apprenant que l'appropriation par cet apprenant de l'habileté à coproduire de la parole en français.

– Les structures ne sont pas immuables, mais au contraire sujettes à variation. La variation est à la fois un objectif en soi (l'idée de *progrès*, par exemple), mais aussi un paramètre fondamental. On reprendra volontiers la formule de Piaget⁶⁸ selon laquelle «une structure est un système de transformation autonome», c'est-à-dire qu'«il se transforme en fonctionnant (et qu') il fonctionne en se transformant».

– Une étude totalement synchronique de la structure est peu efficace : les aspects historiques sont souvent indispensables à l'explication d'un état de fait. Les aspects prospectifs eux-mêmes ne doivent pas être exclus, dans la mesure où l'enseignement et l'apprentissage, sans parler même de la formation, sont inséparables d'une image du futur.

68. Piaget J., «Logique et connaissance scientifique», *Encyclopédie Gallimard de La Pléiade*.

Pour en savoir plus

- Besse H., Galisson R., *Polémique en didactique; du renouveau en question*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1980.
- Boyer H., Rivéra M., *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLÉ 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., Vergnion A., *La Didactique en questions*, CNDP-Hachette, «Éducation», 1992.
- Cuq J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLÉ 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.
- Mackey 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.
- Van der Maren J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, les Presses de l'université de Montréal-De Boeck Université, «Éducation et formation, fondements», Montréal, 1995.

Revues

Études de Linguistique Appliquée, n° 27, n° 60, n° 64, n° 72.

Langue française, n° 82

Chapitre III

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. Mais 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 :

- a) des conditions de sa production dans son domaine de validité d'origine (lieu, date, idéologie...);
- b) des conditions prévalant dans son nouveau domaine de validité, dans lequel il va être soumis à l'épreuve d'efficacité;
- c) 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, comme par exemple celui de langue, ne lui appartiennent 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.

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 : c'est 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

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 : Aurox S. (dir.), *Histoire des idées linguistiques*, t. 1 *La naissance des métalangages en Orient et en Occident*, Mardaga, Liège, 1989 ; t. 2 *Le développement de la grammaire occidentale*, Mardaga, Liège, 1992.
2. Marchello-Nizia C., Picoche J., *op. cit.*, p. 7.
3. Fishman J., *Sociolinguistique*, trad. française, Labor, Bruxelles, Fernand Nathan, « Langues et Culture », Paris, 1971, p. 35.

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...

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.

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

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

5. Concept de niveau 1.

6. Voir partie I, chapitre II.

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., Minuit, 1977, p. 63, cité par Cordonnier J.-L., *op. cit.* en bibliographie.

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 préférons 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 II, 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 lie pour un temps donné et en un lieu donné une partie guidante et une partie guidée en vue d'un transfert de compétences idiomatico-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 idiomatics et culturels de la part de la partie guidante (institutions, enseignant) et de la partie guidée (apprenant). La légitimité de la partie guidante est fondée sur la plus ou moins grande conformité de ses représentations idiomatico-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.

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.

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 idiomatiko-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 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.

11. Voir par exemple la série *Actualités linguistiques francophones*, publications 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.

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

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 inférieure¹³,¹⁴».

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 acquis 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.»

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.

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 IV de ce livre.

15. *Ibidem*.

16. *Ibidem*.

17. *Ibidem*.

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?*, Édition complexe, Bruxelles, 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., *Le Français langue étrangère*, op. cit., p. 55 sq.

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 inter-culturelle²³».

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

22. D'après Vygotsky L.S., *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge, 1971.

23. Porcher L., *op. cit.*, p. 60.

fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et conditionne la fonction communicative.

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 *symp-tôme* du locuteur. Mais l'utilitarisme de surface qui a marqué la fin du 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 récente signature par la France d'une partie de la convention sur les langues régionales est encore un signe fort de l'évolution des mentalités à propos de la conception de la langue maternelle. 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 renouveau 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

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

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

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.

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 absentes²⁶. 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 systématique²⁷.

Toutefois les didacticiens sont loin d'être restés l'arme au pied ces dernières années 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.

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

27. 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.

S'inspirant des travaux de Galisson et de ceux de Bourdieu et Passeron, Aline Gohard-Radenkovic²⁸ 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.

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 sociologue 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 :

28. 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 Louis Porcher, Paris 3, 1995, p. 105-106.

«*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.²⁹»

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 Carlo³⁰, trois critères au moins peuvent guider dans le choix du matériel de classe :

- « – 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.

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

30. De Carlo M., *L'Interculturel*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1998, p. 57.

3.2. LANGUE MATERNELLE, LANGUE ÉTRANGÈRE, LANGUE SECONDE

3.2.1. Généralités

Les années d'après-guerre, et surtout les années 60 ont vu s'établir un premier partage, fondamental pour la didactique du français, entre le français dit *langue maternelle* (FLM)³¹ 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 et conceptuelle événementielle, c'est-à-dire finalement la mise en place du champ, sont aujourd'hui bien connues³²; évoquons-les brièvement³³:

- 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 (à la suite et en symbiose avec l'association Comité de patronage des étudiants étrangers en France qui, elle, date de 1896!);

- 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

31. Pour Jean-Paul Bronckart, le concept de DFLM apparaît seulement au début des années 80, l'association qui porte le même nom a été créée en 1986. «Du statut des didactiques des matières scolaires» dans Galisson R. et Roulet E., *op. cit.*, p. 53.

32. 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.

33. Voir chapitre 1.

l'Afrique francophone, *Pierre et Seydou*, en 1963, la méthode audiovisuelle du Crédif pour jeunes étrangers, *Bonjour Line*, en 1963³⁴;

– 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 concept³⁵.

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, 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 absolue³⁶». Par exemple, dans certaines situations

34. Pour l'histoire des méthodologies et des méthodes, voir partie II, chapitre III.

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

36. Dabène L., *op. cit.*, p. 12.

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 noter aussi qu'au concept de langue maternelle se greffe aussi 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, la possession de telle ou telle variété (régionale, technique, sociale...) 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 inter-

groupales (par exemple en Belgique), ou, au niveau individuel, susciter des interrogations identitaires plus ou moins fortes³⁷.

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..., 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

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

fonde le groupe linguistique par opposition aux autres et établit une bonne part de l'identité sociale d'un individu.

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 Dabène³⁸, 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 (par exemple 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 ;

38. Dabène L., *op. cit.*, p. 35-36.

– 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, quoi qu'appartenant à des familles 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 soixante, 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 DOM-TOM), 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 (exemple: la Belgique, le Canada, la 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 Martinez³⁹, 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 Chami⁴⁰: «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.»

39. Martinez P., «Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères», conférence prononcée à l'université de Toronto le 4-11-97, dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, 1999, t. 2, section 12, p. 3.

40. Chami M., *L'Enseignement du français au Maroc*, Casablanca, 1987, p. 24.

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)⁴¹.

La seconde acception est plus stricte. Voici la définition que nous en proposons en 1991⁴² 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 revendique. 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.»

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 français⁴³.

Pourtant, surtout pour des raisons de rapport avec la langue première qui ne garde pas la même importance dans ce cas que dans toutes les autres situations de FLS, on peut exprimer de fortes réserves sur le fait de savoir si la France métropolitaine, comme les autres pays d'Europe où le français est langue maternelle, est concernée par le concept de FLS⁴⁴.

41. 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.

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

43. Voir Cuq J.-P. et Davin-Chnane F., dans Verdelhan M. (dir), *La didactique du français langue seconde*, 2006 à paraître.

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

Mettant l'accent sur l'importance des situations d'enseignement et d'apprentissage, Jean-Charles Pochard⁴⁵ a pointé la différence entre le FLS, terme générique à l'étranger, et son enseignement en France. Il refuse d'assimiler des situations du français enseigné à des allophones en France à des situations de FLE, et il 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 avance 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 ». Cependant, malgré les réserves de plusieurs chercheurs, la dénomination de français langue seconde s'est aujourd'hui largement imposée pour l'enseignement aux enfants nouvellement arrivés en France.

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 Porquier⁴⁶ et John Gumperz⁴⁷, 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

45. Pochard J.-C., « Méthodes d'apprentissage du FLE en Zone d'Education Prioritaire », *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 8, 1996, pp. 115-123.

46. Porquier R., « Stratégies de communication en langue non maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 33, Université de Neuchâtel, 1979, p. 39-52 ; « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans *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.

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

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 Mondada⁴⁸, 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, en tout ou en partie, dans un pays où la langue est parlée, comme par exemple apprendre le français en France ; ils la qualifient d'exolingue dans les autres cas, comme par exemple apprendre le français en Angleterre. Cette extension du sens d'exolingue et endolingue avait été proposée par Louise Dabène⁴⁹, mais cet auteur, pour des raisons de clarté terminologique, lui préfère aujourd'hui⁵⁰ avec raison les dénominations de *contexte homoglotte* et de *contexte alloglotte*.

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.

48. 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.

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

50. Dabène L., *op. cit.*, p. 37.

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 en Afrique⁵¹, 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'AUF-UREF le 21 octobre 1997⁵², charte dans laquelle le français est souvent cité comme langue seconde.

Que ce soit sous forme de typologies pour certains⁵³, 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 :

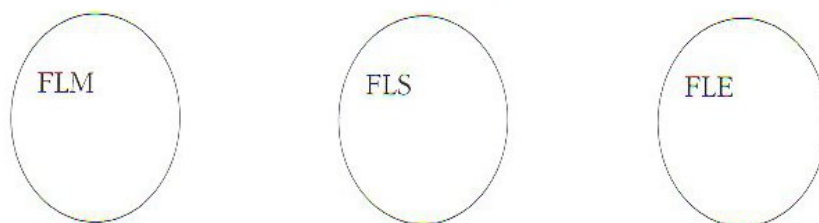


Schéma 1

51. 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.
52. AUF-UREF, *Assises de l'enseignement du et en français*, Montréal, 1998, p. 543-547.
53. 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.

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.



Schéma 2

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 mâtine de FLS des situations typiquement FLE. Enfin, comme l'a montré encore le livre de Mohamed Miled⁵⁴, 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

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

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. C'est la théorie dite du prototype⁵⁵. 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 :

a) 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.

b) 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.

c) 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 théorie⁵⁶ sont, nous semble-il, opératoires pour la didactique :

- «Les frontières des catégories ou des concepts sont floues ;

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

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

- 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 Kleiber⁵⁷, on peut représenter les relations entre les catégories de la façon suivante:

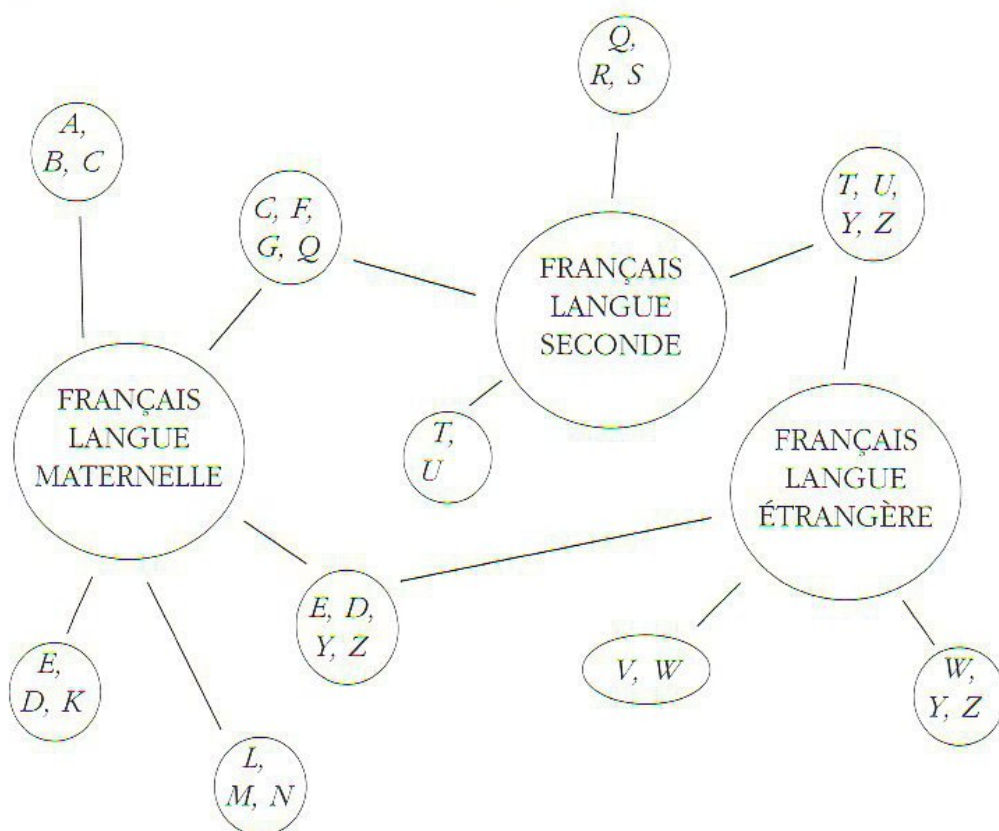


Schéma 3

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)

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

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 Kleiber⁵⁸, «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, 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, où les récentes déclarations ministérielles laissent peut-être augurer d'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, 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.

58. Kleiber G., *op. cit.*, p. 48.

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 Kleiber⁵⁸, «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, 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, où les récentes déclarations ministérielles laissent peut-être augurer d'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, 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.

58. Kleiber G., *op. cit.*, p. 48.

Pour en savoir plus

- Abdallah-Pretceille M., *Vers une pédagogie de l'interculturel*, Presses de la Sorbonne, INRP, 1990.
- 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.
- Chiss J.-L., David J., Reuter Y., *Didactique du français, État d'une discipline*, Nathan Pédagogie, 1995.
- 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.
- «Français langue seconde. Un point sur la question», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, 1992, p. 5-26.
- «Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 8, *Didactiques des langues étrangères, didactiques des langues maternelles, ruptures et/ou continuités*, 1997, p. 62-72.
- Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, «F», 1994.
- Delas D., Verrier J. (coord.), «Langue maternelle, langue étrangère», *Le français aujourd'hui*, n° 78, 1989.
- Dumont P., *Le Français langue africaine*, L'Harmattan, 1990.
- 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 4-11-97, 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.), *La Civilisation*, CLÉ International, 1986.
- 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., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, «F», 1986.
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Crédif, «Essais», 1995.
- Zarate G. (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multi-culturelle*, CNDP, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2001.

Chapitre IV

Les conditions d'appropriation d'une langue étrangère et seconde : l'enseignement et l'apprentissage, la classe et ses acteurs

4.1. ASPECTS NEURODIDACTIQUES

Faisons, avant toute considération psycholinguistique ou didactique, un point rapide sur ce qui semble être généralement admis aujourd'hui sur les relations entre le cerveau et ce qu'on nomme communément l'apprentissage.

On sait après les anciens travaux de Broca et, plus près de nous du prix Nobel 1981 de médecine Roger Sperry, que le cerveau humain est asymétrique. L'hémisphère gauche, logique, abstrait, analytique, gère les quatre fonctions du langage. L'hémisphère droit, intuitif, synthétique, traite l'image, le spatial, le musical. De là vient l'idée que les apprenants ont des profils d'apprentissage différents, selon qu'ils sollicitent de façon préférentielle l'un ou l'autre hémisphère.

D'autre part, le cerveau est aussi organisé en trois strates¹ :

- Le cerveau primitif, dit encore reptilien, parce qu'il est hérité des reptiles. C'est la couche la plus profonde. Il est le siège des réflexes, des réactions instinctives. Alain Ginét lui attribue, dans le domaine des langues la responsabilité de certains « blocages et résistances instinctifs », parce qu'il est capable de réactions « d'autopréservation et de repli défensif vers le connu, les racines, l'identité profonde² ».

- Le cerveau limbique, dit encore mammalien parce qu'il est hérité des mammifères primitifs. On l'appelle aussi émotionnel. C'est la couche intermédiaire. Il est le siège de l'agressivité, mais aussi de l'imagination, « de nos émotions, de la motivation, de la mémoire affective à court terme, du

1. Mac Lean P.D., Guyot R., *Les Trois Cerveaux de l'homme*, Laffont, 1990.

2. Ginét A. (dir.), *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*, Nathan, 1997, p. 36.

sentiment d'appartenance au groupe». Il connaît l'agréable et le désagréable. En langue, il peut «être un nouveau frein, puissant et bien connu – qui sera actionné chez l'apprenant par tout enseignement vécu comme ennuyeux, inintéressant, non motivant ou traumatisant», mais, à l'inverse, favoriser l'apprentissage «dès que l'expérience est vécue comme agréable ou gratifiante³». C'est de là que vient, chez Skinner, l'idée du renforcement.

Ces deux premières couches ne sont pas à proprement parler capables d'apprentissage mais sont des passages obligés des stimuli vers le néocortex, d'où l'expression *bas-haut* (*bottom-up*) qui symbolise le processus ascendant du traitement de l'information. Le cerveau reptilien et le cerveau mammalien agissent comme des filtres, qui peuvent modifier l'information voire l'arrêter, en cas par exemple d'hyperstimulation.

– Le néocortex, qui est la couche la plus récente. Il est le siège de la volonté et de l'argumentation, «traite les données reçues, gère les images mentales et nos diverses mémoires, traduit les réactions cérébrales en langage verbal⁴». Pour Hélène Trocmé-Fabre⁵, «le néocortex permet la production et la préservation des idées. Il raisonne froidement et ne connaît pas les émotions.(...) Il est capable d'analyser, d'anticiper, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de conceptualiser.»

Pour d'autres chercheurs, les lobes frontaux constitueraient une sorte de quatrième cerveau parce qu'ils détiendraient «la capacité de concentration, d'attention, de réflexion, de décision réfléchie et volontaire. Ils retardent la boucle stimulus-réponse et jouent de ce fait un rôle fondamental dans la planification, la poursuite d'un objectif et l'empathie⁶.»

La didactique des langues a donc tout intérêt à tenir compte de ces connaissances, et de fait, au moins en théorie, elle le fait.

3. Ginet A., *ibidem*.

4. Ginet A., *op. cit.*, p. 39.

5. Trocmé-Fabre H., *J'apprends, donc je suis*, Éditions d'Organisation, 1987, p. 47.

6. Ginet A., *op. cit.*, p. 40.

4.2. ASPECTS PSYCHOLINGUISTIQUES

4.2.1. Didactique et cognitivisme

On peut considérer que l'existence d'une théorie psychologique du langage de référence est aussi indispensable à la didactique que l'existence d'une théorie linguistique (analyse de discours, analyse conversationnelle, par exemple) ou la maîtrise d'une technologie avancée (multimédia, internet...). Aujourd'hui, ce sont les travaux qu'on peut regrouper sous le nom de cognitivisme qui connaissent la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères contemporaine.

Dès 1976, le dictionnaire de didactique de Galisson et Coste remarquait à juste titre que l'adjectif *cognitif* remplaçait peu à peu *intellectuel* dans la littérature spécialisée. L'adoption progressive d'une terminologie nouvelle correspondait en l'occurrence à un réel changement de perspective : une réaction contre l'antimentalisme béhavioriste.

Le changement fondamental réside dans le fait que, au contraire de la théorie béhavioriste, le cognitivisme postule que l'activité mentale est connaissable. Il n'appartient pas aux didacticiens de montrer que cela soit vrai ou faux : ce n'est pas leur métier (sauf à tomber dans ce qui serait une psychologie appliquée), c'est l'affaire des psychologues. En revanche, l'influence toujours vivante de Piaget, et celle, plus récente, de Vygotski, permettent sans doute au monde éducatif français de retrouver dans ce courant de pensée des repères plus conformes à sa tradition que dans le simple mécanisme. C'est à notre sens une des raisons fortes de l'attrait actuel du cognitivisme auprès de beaucoup de didacticiens.

On peut, à grands traits, distinguer dans l'évolution du cognitivisme deux époques importantes pour la didactique des langues. Pour illustrer la première époque, empruntons un exemple célèbre. Il s'agit de la question de la règle, qui se pose en didactique comme dans bien d'autres domaines du comportement humain. Dans *Du cerveau au savoir*⁷, John Searle se montrait on le sait non pas opposé, mais sceptique quant aux résultats à attendre des recherches cognitivistes. Quand il parle, se demandait-il⁸, l'homme suit-il vraiment des règles syntaxiques ou se comporte-t-il comme s'il les suivait, comme lorsqu'il effectue un créneau pour garer sa voiture, par exemple ? Autrement dit, on peut décrire a posteriori le comportement linguistique comme étant le résultat d'une série de règles suivies par le

7. Searle, J. *Du cerveau au savoir*, Herman, 1985.

8. *Op.cit.* pp. 63 sqq.

locuteur, mais on ne peut pas en inférer qu'il les met en œuvre pour parler. Et il conclut en ces termes : « J'aimerais dire qu'il est fort probable que bon nombre de capacités absolument fondamentales, la vision, *notre capacité à apprendre une langue* (c'est nous qui soulignons), ne nécessitent pas qu'il y ait, sous-jacent, un niveau mental théorique : il se trouve que le cerveau sait faire tout cela⁹. » L'argument essentiel de Searle repose sur la mise en cause de l'illusion métaphorique que provoque la référence au modèle informatique qui constituait une des bases de la théorie cognitiviste, peut-être parce qu'il s'agissait pour elle de se donner un modèle moderne de traitement de l'information : et rien ne le permettait de façon si nouvelle que l'ordinateur. Il est vrai que, vingt ans après, cette référence à l'informatique semble sinon abandonnée du moins passée au second plan dans beaucoup d'écrits cognitivistes.

C'est, semble-t-il, une conception plus holistique du langage qui a heureusement succédé aujourd'hui à la métaphore informatique, et cette évolution du cognitivisme intéresse au plus haut point les didacticiens. Dans la plupart des écrits d'inspiration cognitiviste, la pensée, et donc le langage, n'ont plus à voir seulement avec le cerveau mais avec l'ensemble du corps : la parole est plurimodale. « ...On en est de plus en plus convaincu aujourd'hui, écrit Jean-Marc Coletta¹⁰, le traitement de la parole est plurimodal. Ce qui signifie que lorsque vous percevez une conduite langagière, vous ne traitez pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations en provenance des mouvements corporels, mais vous les intégrez en un tout. (...) inversement (...), il se pourrait bien que la production de la parole soit aussi plurimodale. » De fait, kinésie, prosodie et interactions verbales sont de plus en plus étudiées conjointement¹¹. Même les émotions et leur expression entrent dans le champ de l'étude. Pour sa part, dans son article *cognition*, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*¹² déclare que ce concept « désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement », et plus loin que « les activités de communication verbale et d'apprentissage linguistique reposent sur la mise en œuvre de connaissances mondaines, de croyances, de représentations

9. *Op. cit.* p. 73.

10. Coletta J.-M., *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Mardaga, 2004.

11. Cavé Ch., Guaitella I., Santi S. (éds.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, L'Harmattan, actes du colloque ORAGE, Aix-en-Provence, 18-21 juin 2001.

12. Cuq J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE-CLÉ International, 2004.

conceptuelles et de représentations linguistiques, déclaratives et procédurales, ainsi que sur le traitement spécifique de l'information grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique. » On est bien là au centre des préoccupations du didacticien des langues: quelle que soit leur orthodoxie référentielle, l'emploi de *cognition* et de ses dérivés implique en didactique aussi (et au moins) les idées d'adaptation, de processus, de développement, de relation avec le milieu, de plurimodalité.

On peut sans doute dire que le courant communicatif est, aussi bien dans ses intentions que dans ses mises en œuvre pédagogiques, substantiellement lié au cognitivisme. La méthode *Archipel* par exemple (1982), contient, soit en germes, soit en action quasiment tous les principes cognitivistes généralement admis aujourd'hui. On peut également constater après une sorte d'hésitation sur certains points dans les années 90, une résurgence de certains principes cognitivistes dans les méthodes conçues depuis le nouveau millénaire avec notamment les avancées accomplies dans les domaines de l'évaluation, l'auto-évaluation et l'autonomisation de l'apprenant.

Est-ce à dire pour autant que la didactique actuelle est cognitive? On serait tenté de répondre à cela qu'elle l'est autant... que le cognitivisme est assuré de lui-même. Son évolution historique n'a pas débouché sur une théorisation puissante, structurée et aux contours nets. Comme la linguistique actuelle, il s'accommode fort bien des frontières floues. Comme la prise en compte de la variation en linguistique, la mise en avant de l'importance des variables individuelles chez l'apprenant s'applique généreusement à ne laisser rien ni personne sur le bord du chemin de l'apprentissage des langues. Mais, contrairement à leurs carrées devancières structuraliste et béhavioriste, qui posaient en principes méthodologiques une stricte délimitation des phénomènes scientifiques, l'affrontement revendiqué aux problèmes liés à la complexité conduit sans doute le cognitivisme à ne pouvoir qu'exercer une influence par imprégnation. Ce n'est déjà pas si mal, et ce n'est peut-être qu'une étape.

En attendant, on est assez tenté de dire qu'il se pourrait bien, en quelque sorte que la didactique n'ait pas attendu que les théories cognitivistes occupent le haut du pavé pour participer au mouvement intellectuel de son époque. Elle savait le faire, comme aurait dit Searle...

4.2.2. Principes d'une méthodologie cognitiviste en didactique des langues

Voici, en, résumé, les principes qui, s'ils étaient appliqués, pourraient de notre point de vue permettre de qualifier de cognitiviste une méthodologie d'enseignement des langues :

Une méthodologie cognitiviste

- privilégie les relations avec le milieu, duquel elle ne saurait être totalement indépendante. C'est-à-dire qu'elle ne sépare pas les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent, par exemple le contexte homo- ou hétéroglotte, l'institution, la classe, les autres langues et cultures en présence, etc. ;
- tient compte de l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage. Dans cette perspective, l'univers de croyance et les représentations de l'enseignant et de l'apprenant sont des éléments dont la connaissance est majeure pour atteindre les objectifs d'appropriation linguistique et culturelle qu'ils se sont fixés par un contrat (explicite ou non) ;
- tient compte des styles d'apprentissage (et d'enseignement) des divers acteurs de la classe, notamment en relation avec le milieu ;
- favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage et celle de l'enseignant dans la prise en main de son enseignement (autonomisation). Dans cette perspective, elle valorise les activités objectivement liées à l'espérance pratique et dont l'utilité est évaluable par l'apprenant. Elle intègre les pratiques évaluatives dans l'apprentissage ;
- n'est pas focalisée sur l'objet d'apprentissage (la langue). Elle privilégie donc le savoir procédural sur le savoir déclaratif. Mais elle ne s'interdit pas d'utiliser le savoir déclaratif, notamment s'il permet de structurer dans certaines circonstances, et notamment scolaires, la mémoire à long terme. Elle se décline en termes de compétences, notamment communicative ;
- considère les activités de mémoire comme impliquant un traitement des connaissances et un comportement, soit dans la continuité du comportement précédent, soit modifié par l'expérience. Elle favorise les activités qui mettent en rapport la mémoire à court terme et la mémoire à long terme ;
- reconnaît l'intérêt du travail de groupe et de l'interaction (ce qui n'exclut pas l'apprentissage auto-dirigé) ;

- privilégie la plurimodalité des canaux (visuels, sonores, scripturaux) et des sources (proxémique, gestuelle);
- ne se contente pas de supports dialogiques mais favorise aussi les aspects textuels;
- privilégie les processus haut-bas plutôt que bas-haut en compréhension; mais sait à bon escient mobiliser des activités bas-haut quand la nécessité s'en fait sentir;
- évite de mettre l'apprenant en état de surcharge cognitive.

On trouvera dans la suite de cet ouvrage des développements sur plusieurs des termes ou des concepts qui ont été évoqués ici¹³.

4.3. L'APPROPRIATION

L'appropriation par l'apprenant de savoirs et surtout de savoir-faire linguistiques, ou plus exactement, d'habiletés à coproduire de la parole en français, est l'objectif à atteindre lors de la mise en place d'une relation didactique d'enseignement et d'apprentissage en FLES¹⁴. Il faut entendre *appropriation* avec son sens habituel de rendre propre à un usage personnel. En didactique, appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes.

En effet, on insiste généralement, après Krashen¹⁵, sur la différence entre deux processus distincts : l'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et qui impliquerait une focalisation sur la forme.

4.3.1. L'acquisition

L'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière « naturelle », c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des

13. Voir aussi Cuq J.-P. et Gruca I., « Cognitivism et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique », *Paroles*, 2006, à paraître.

14. En fait l'objectif est plutôt la parole que la langue, et on ferait mieux, finalement, de parler de didactique de la parole en langue étrangère.

15. Krashen S.D., *Second Language acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

processus d'acquisition du langage¹⁶. Cette hypothèse est en fait très ancienne puisqu'elle a toujours été implicitement sous-jacente à l'expérience commune des contacts de langue. C'est d'elle que découlent, sous la métaphore du «bain de langue», l'idée des séjours linguistiques, des classes d'immersion et l'approche communicative se l'est même, *a posteriori*, annexée. Cette façon de s'approprier une langue étrangère n'est pas sans résultats, mais on peut légitimement se demander si elle en constitue le moyen le plus efficace dans les conditions de classe.

En fait, de nombreuses études montrent que la qualité des résultats dépend largement des situations d'acquisition. Par exemple pour des enfants en classe d'immersion de français mais qui vivent par ailleurs dans un milieu anglophone, l'absence de pairs natifs est un élément différenciateur important¹⁷. Pour l'adulte l'âge auquel commence l'acquisition est aussi un facteur différenciateur. Cette importance de la situation, ou circonstances, est soulignée par Bernard Py¹⁸: «les contacts entre apprenant et langue-cible, dit-il, sont médiatisés par l'ensemble des circonstances où ils s'établissent. Ils ne constituent pas un simple décor stable et indifférent à l'action. Au contraire, ils font partie intégrante de l'acquisition.» On peut donc dire que la classe est un des lieux où se médiatise ce contact et c'est pourquoi la DDLES a besoin pour elle d'une définition claire. Mais il faut aussi admettre qu'elle n'est pas le seul lieu possible pour cette médiation, et l'acquisition en milieu «naturel» peut être conçue comme une partie complémentaire du projet d'appropriation linguistique, par exemple avec les voyages linguistiques.

Toutefois, s'en remettre à l'acquisition seule, ce serait finalement nier l'utilité de l'enseignement et de toute pratique interventionniste. Or l'enseignement des langues est, jusqu'à aujourd'hui, une pratique sociale encouragée et il est légitime de tenter de le théoriser: c'est selon nous, rappelons-le, l'objet de la didactique des langues.

16. Gaonac'h D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1987, p. 134.

17. Selinker L., Swain M., Dumas G., «The interlanguage hypothesis extended to children», *Language Learning*, 25, 1975, 139-152, cités par Gaonac'h.

18. Py B., «Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique», dans Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier, LAL, 1994, p. 44.

4.3.2. L'apprentissage

De façon volontairement polémique, Bernard Py¹⁹, présente l'acquisition comme le «développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2» et l'apprentissage comme une «construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes – notamment métalinguistiques et pédagogiques – qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer». Il critique l'aspect manichéen de cette vision des choses et l'aspect souvent présenté comme parasitaire de l'apprentissage: il n'y aurait pas, selon lui, d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage. De même, on peut dire il n'y a pas non plus d'apprentissage pur: en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont «acquis» sans qu'ils aient véritablement été enseignés.

Nous serons donc complètement d'accord avec Jean-François de Pietro et Bernard Schneuwly²⁰ quand ils affirment les influences réciproques entre apprentissage et acquisition²¹:

«Il nous semble que, tout particulièrement dans le domaine des langues, l'«acquisition naturelle» est souvent survalorisée, idéalisée, nous empêchant réellement d'aller voir ce qui se joue, et comment, dans les apprentissages plus formels, cela quand bien même une part importante de nos apprentissages est effectuée dans des contextes de formation institutionnalisés, et quand bien même les modes de transmission scolaires sont si prégnants dans notre culture qu'ils en viennent parfois à influencer le comportement des acteurs même dans les situations d'interaction les plus quotidiennes, par exemple lorsqu'ils ont appris scolairement une langue.»

La question théorique de savoir s'il existe vraiment, au-delà des moyens mis en œuvre, une différence fondamentale entre apprendre et acquérir pour s'approprier une langue étrangère nous semble être davantage du ressort des psychologues et des psycholinguistes que des didacticiens. Cependant la didactique des langues ne peut se désintéresser de l'activité

19. Py B., *ibidem*, p. 51.

20. De Pietro, J.-F. et Schneuwly B., «Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement/apprentissage est-il une macroséquence potentiellement acquisitionnelle?», *Études de Linguistique appliquée*, n° 120, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, 2000, p. 462.

21. De Pietro et Schneuwly donnent ici un travail en didactique de l'oral. Un point de vue comparable est donné pour l'écrit par Robert Bouchard, «Écriture en L2, registres, préconstructions, des questions pour la seule didactique des langues? Et/ou pour la RAL?», *ibidem*, p. 475-486.

de l'apprenant et elle doit donc garder un œil attentif sur les travaux de ces disciplines: les recherches sur l'acquisition des langues (RAL) apparaissent donc comme un bon relais entre la DDLES, la psychologie et la linguistique, même si le moins qu'on puisse dire c'est qu'il n'est pas facile de se retrouver parmi les réponses que ces disciplines proposent. Jusqu'à plus ample informée, nous ferons donc de la différence entre apprentissage et acquisition une simple différence d'ordre méthodologique: une différence dans les circonstances ou la situation d'appropriation, parmi lesquelles la DDLES choisit prioritairement la première pour terrain d'étude.

4.3.2.1. *L'interlangue*

Il y a parfois des degrés dans l'appropriation d'un objet complexe, et sans doute toujours si on considère possible l'appropriation totale d'une L.E., ou bilinguisme équilibré. Cette approche par degrés a donné naissance à la notion d'*interlangue*. L'interlangue, qui est comparable à la structure que les générativistes postulent pour l'acquisition de la langue maternelle (LAD), est définie par Selinker²² comme la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré. C'est une sorte de «dialecte idiosyncrasique²³», instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition de la LE, et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible. L'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates. Bien que le concept d'interlangue soit aujourd'hui souvent rejeté par les psycholinguistes, il a largement contribué au développement de l'analyse conversationnelle et de la RAL. Pour Bernard Py par exemple, il demeure, sous le nom de *système*²⁴, un élément important d'analyse. En didactique, il demeure un terme commode pour dénommer un idiolecte d'apprenant de LE. Mais nous en retiendrons surtout ici l'ouverture qu'il permet sur le concept de stratégies d'apprentissage.

22. Selinker J., «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, n°X, 3, 1972, p. 209-231.

23. Corder S.P., «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs», *Langages*, n° 57, 1980, p. 17-28, traduction de «Idiosyncrasic Dialects and Error Analysis», dans *IRAL*, n° 9, 1971, p. 147-160.

24. Py B., «L'apprenant et son territoire», dans Dausensdschön-Gay U. et Kraft U., *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, Aile, n° 2, 1993, p. 11.

4.3.2.2. Les stratégies d'apprentissage

Si on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement. En psychologie cognitive, dit Daniel Gaonac'h, «il s'agit d'une notion reliée à celle de *métaconnaissance*, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental²⁵». Pour Daniel Véronique²⁶ l'apprenant est «un locuteur pourvu de "stratégies" qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère». Et il cite comme exemple les stratégies décrites par Frauenfelder et Porquier²⁷: «l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc.». On pourrait y ajouter, avec Jean-Paul Narcy²⁸, le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction, etc.: la liste n'est pas exhaustive. Les didacticiens s'intéressent aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où le concept renvoie à une méthode de résolution de problème. Ainsi, selon Patrick Anderson²⁹ «Le mot stratégie (...) traduit le souci d'élaborer une pratique fondée en raison. (...) elle participe également de l'idée que ce qui est à mettre en œuvre se décompose en différentes opérations reconnaissables (identifiables) et reproductibles.» On peut classer les stratégies selon deux ordres: les stratégies algorithmiques qui sont des «procédures figées, aboutissant automatiquement à un résultat déterminé», et les stratégies heuristiques, qui sont «des tactiques de recherche de solutions relativement faciles à appliquer³⁰», mais dont les résultats sont plus aléatoires. Celles-ci s'appliquent dans le cas où le problème à résoudre est trop compliqué pour que les stratégies algorithmiques soient applicables, ce qui est le cas d'un problème d'appropriation de langue.

Pour certains chercheurs cependant, la caractéristique des stratégies d'apprentissage, en tant que processus de fonctionnement mental, serait

25. Gaonac'h D., *op. cit.*, p. 111.

26. Véronique D., «Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères: friches et chantiers en didactique des langues étrangères», *Études de linguistique appliquée*, n° 120, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, 2000, p. 408.

27. Frauenfelder U. et Porquier R., «Les voies d'apprentissage en langue étrangère», *Travaux de recherche sur le bilinguisme/Working Papers in Bilingualism*, 1979.

28. Narcy J.-P., «Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage?», dans Duda R. et Riley Ph., *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, «Processus discursifs», 1990, p. 90.

29. Anderson P., *La Didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999, p. 80-81.

30. Gaonac'h D., *op. cit.*, p. 111-112.

leur aspect non conscient: «ce sont, dit Jean-Paul Narcy, les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre». Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il est impossible pour l'apprenant d'accéder à la connaissance de ces processus, d'où le lien souligné par Daniel Gaonac'h avec la notion de métaconnaissance. Pour Jean-Paul Narcy, cet aspect inconscient les distinguerait des techniques d'apprentissage, qu'il définit comme «les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre. Par exemple: traduire pour retenir un mot; apprendre les mots par cœur hors contexte, en listes; regarder le premier mot inconnu d'un texte dans un dictionnaire sans lecture globale préalable, etc.³¹.»

Enfin, d'autres didacticiens, comme Patrick Anderson, doutent même de l'existence des stratégies d'apprentissage. Il cite D. Gayet, pour qui elles seraient une sorte de «mystification». Selon cet auteur, «elles semblent bien exister d'abord dans la tête des stratèges de l'enseignement où elles se définissent plutôt comme des stratégies d'acquisition³²».

Finalement, ce qui pour notre part pose problème, c'est l'aspect éventuellement non conscient des stratégies d'apprentissage et non le fait qu'elles soient ou non, en dernière analyse, différentes des stratégies d'acquisition. En effet, l'existence chez l'apprenant d'un «souci d'élaborer une pratique fondée en raison», c'est-à-dire en conscience, nous paraît une hypothèse méthodologiquement utile pour les didacticiens, et nous considérerons les pratiques d'apprentissage comme les signes observables de ces stratégies. Dans cette perspective, enseigner consistera à proposer des pratiques susceptibles de générer chez l'apprenant des stratégies de plus en plus autonomisantes.

4.3.2.3. Les styles d'apprentissage

Pour un large courant de la didactique moderne, quand certaines stratégies, certaines façons d'apprendre sont régulièrement préférées par un individu, on peut alors parler de style d'apprentissage. Les styles d'apprentissage sont régulièrement liés aux styles cognitifs, qui sont généralement, mais pas toujours, présentés de façon binaire, comme le montrent les quelques exemples suivants pris dans la liste que propose Jean-Paul Narcy³³: *field dependant vs field independant*³⁴; *réflectif vs impulsif*; *séria-*

31. Narcy, J.-P., *ibidem*.

32. Gayet D., *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Paris, Colin, 1995, p. 79-80, cité par Anderson, *op. cit.*, p. 83.

33. Narcy J.-P., *ibidem*.

34. Styles cognitifs opposés par le fait que les items sont appréhendés comme étant ou non dépendants de leur contexte.

liste *vs* globaliste; tolérant *vs* intolérant de l'ambigu; auditif *vs* visuel *vs* kinesthésique, etc.

Parmi les typologies de styles d'apprentissage, les plus connues sont celle de David Kolb et celle de Peter Honey et Alan Mumford. Chacune de ces typologies a permis à ses auteurs de construire des outils de mesure: le *Learning Style Inventory* (LSI) pour Kolb, et le *Learning Style Questionnaire* pour Honey et Mumford³⁵. Ce dernier, qui paraît aujourd'hui être préféré au LSI, a été traduit et adapté au français³⁶ par Gilles Fortin, Jacques Chevrier et Élise Amyot.

Kolb distingue quatre styles d'apprentissage: le style convergent, le style divergent, le style assimilateur et le style accommodateur. Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond Leblanc et Mariette Théberge³⁷ les résument ainsi: «la personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou à la solution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels. La personne de style divergent, qui privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie, manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives. La personne de style assimilateur, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée davantage vers les idées et les concepts; elle cherche à créer des modèles et valorise la cohérence. La personne de style accommodateur, qui privilégie l'expérience concrète et l'expérimentation active, aime exécuter les choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles; elle procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût du risque est élevé.»

Cependant cet outil a été largement critiqué, notamment parce qu'il privilégie trop les dimensions bipolaires. S'inspirant tout de même de Kolb, Honey et Mumfield conçoivent les styles d'apprentissage «selon des dimensions unipolaires liées aux phases du processus d'apprentissage³⁸». Selon

35. Kolb D., *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston, Mc Ber, 1976; *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

Honey P., Mumford A., *The Manual of Learning Style*, Mainhead Berkshire, Peter Honey Pub., 1992; *Using your Learning Styles*, Mainhead Berkshire, Peter Honey Pub, 1995.

36. Fortin G., Chevrier J. et Amyot E., «Adaptation française du Learning Style Questionnaire de Honey et Mumfield», *Mesure et Évaluation*, vol. 19 (3), 1997, p. 95-118.

37. Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., et Théberge M., «Le LSQ-Fa: une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford», dans Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., et Théberge M., *Éducation et francophonie*, revue virtuelle de l'Association canadienne d'éducation de langue française: <http://acelf.ca/revue/XXIII/articles/07-chevrier.html>

38. Chevrier J. et alii, *ibidem*.

eux, ces phases sont au nombre de quatre : l'expérience, le retour sur l'expérience, la formalisation des conclusions et la planification. À partir de là, ils définissent quatre styles d'apprentissage : le style actif, le style réfléchi, le style théoricien et le style pragmatique. Voici comment les définissent Jacques chevrier³⁹ et ses collègues : « Le style actif décrit le comportement de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites propres à la phase d'expérience ; le style réfléchi, celles de la phase de retour sur expérience ; le style théoricien celles de la phase de formulation de conclusions, et le style pragmatique, celles de la phase de planification. »

Dressons d'eux un portrait un peu plus large, en résumant ce qu'en disent Françoise Ouellet⁴⁰ et Jacques Chevrier et ses collègues⁴¹ :

- l'actif « aime s'engager dans de nouvelles expériences », est « spontané à l'esprit ouvert : il agit d'abord et réfléchit ensuite ». Il est « sociable ». C'est-à-dire, ajoute Jacques Chevrier, qu'il « aime jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes et résoudre les problèmes en équipe ». Il « aborde les problèmes en utilisant le remue-ménages de façon horizontale » ;

- le réfléchi « aime prendre du recul pour réfléchir les situations, aime étudier toutes les facettes d'une question avant de poser un geste », est « prudent » et accumule et analyse les données. Jacques chevrier ajoute qu'il « n'aime pas prendre des décisions sous contrainte de temps » ;

- le théoricien, lui, « aime organiser ses observations et les intégrer à des systèmes théoriques », est « perfectionniste et analytique ». « Détaché et rationnel », il « aborde un problème de façon verticale, en suivant une démarche logique ». Pour lui, complète Jacques Chevrier, « suivre une démarche systématique est très important lorsque des problèmes sont abordés » ;

- enfin le pragmatique « aime mettre en pratique les nouvelles idées, a l'esprit pratique et les deux pieds sur terre ». « Enthousiaste », il « s'intéresse vivement à l'application pratique des idées ». Selon Chevrier, le pragmatique « aime répondre à un besoin immédiat, bien identifié ».

La définition de styles d'apprentissages a séduit de nombreux didacticiens ces dernières années parce qu'elle a contribué de façon importante à aborder le concept d'apprenant par le biais de son activité définitoire : l'apprentissage. Elle a aussi permis d'étayer l'intuition qu'il y a des différences entre les apprenants mais qu'il s'agit pour l'enseignant à la fois de les reconnaître et de les dépasser. Du côté de l'enseignement, la connaissance des

39. Chevrier J. *et alii*, *ibidem*.

40. Ouellet F., « Enseigner ou apprendre avec style : comment conjuguer les approches pédagogiques et les styles d'apprentissage en langue seconde », *Revue de l'AQEFSL*, vol. 22, n° 3, 200, p. 50.

41. Chevrier J. *et alii*, *ibidem*.

profils des apprenants pourrait donc aider à constituer des groupes-classe, ou des sous-groupes au sein d'une classe, et à tenter de proposer des activités adaptées. Enfin, pour un enseignant, définir le style d'apprentissage de ses apprenants et le sien propre, permet de prendre un certain recul par rapport à sa façon d'enseigner et de prendre garde à «la tendance qu'a l'enseignant à façonner son enseignement d'après sa manière d'apprendre⁴²».

Cependant, aux dires mêmes de ses promoteurs, le concept de style d'apprentissage doit être utilisé avec beaucoup de précautions. Pour Philip Riley, le premier danger se situe peut-être dans un certain risque d'ethnocentrisme. Selon lui, il existe aussi des variantes culturelles et sociales dans les styles d'apprentissage, et les rapports entre ces sortes de variations sont encore problématiques⁴³. Il faut également veiller à ne pas enfermer l'apprenant une fois pour toutes dans une catégorie car il peut aussi avoir des affinités avec un ou plusieurs autres styles, ou même varier de style selon son état de fatigue, d'émotivité, selon la tâche proposée, etc. Enfin, il ne faudrait pas profiter de ces taxonomies pour préconstruire un modèle de bon ou de mauvais apprenant, parce que la situation d'enseignement et d'apprentissage est aussi un facteur important de variation.

Mais, surtout, on voit mal pourquoi les styles ainsi définis en tant que modes de résolution de problèmes complexes seraient uniquement limités à la résolution des problèmes d'apprentissage : ils sont peut-être plus largement des styles cognitifs, et à ce titre convocables pour résoudre d'autres problèmes complexes, comme ceux de l'enseignement.

4.3.3. L'enseignement

Venons-en maintenant à l'enseignement, qui constitue théoriquement, dans la relation didactique un pôle symétrique à celui de l'apprentissage. En fait, nous ne l'avons jamais vraiment quitté car, comme nous l'avons dit au chapitre II, sont concernées par les modalités d'enseignement toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage : notre conviction étant que l'objet majeur de la didactique est, comme son étymologie nous y invite, de théoriser l'enseignement, on peut considérer que l'essentiel de cet ouvrage est une sorte de développement du présent paragraphe. Il convient toutefois de situer brièvement le concept.

42. Chevrier J. *et alii*, «Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement», *op. cit.*

43. Riley Ph., «Requirements for the Study of Intercultural Variation in Learning Styles», dans Duda R. et Riley Ph., *op. cit.*, p. 43-54.

Du point de vue du curriculum, l'enseignement (*teaching*) «est généralement caractérisé comme le moyen par lequel le curriculum est mis en œuvre⁴⁴». Selon Pinar, dans la conception américaine *teaching* est vu comme le moyen institutionnel de contrôler et de discipliner les étudiants et les enseignants, en vue de les amener à faire ce que l'institution attend d'eux. Cette conception quasi militariste mais «politiquement correcte» de l'enseignement nous paraît très marquée culturellement et par son époque, mais elle aide sans doute à comprendre pourquoi la majorité des chercheurs se soient plutôt intéressés aux phénomènes d'apprentissage (*learning*). En Europe aussi, et en France, sans toutefois qu'apparaisse clairement une telle méfiance, on peut dire que l'enseignement est largement passé au second plan des préoccupations de la didactique. En effet, si la linguistique appliquée était centrée sur l'objet d'apprentissage (la langue), la didactique, comme on vient de le voir avec les styles d'apprentissage, s'est largement laissé fasciner par l'apprenant, particulièrement sous ses aspects psycholinguistiques. Ce faisant, elle s'est d'ailleurs plutôt appliquée à jeter les bases de ce qu'on pourrait mieux appeler, si le terme n'avait déjà un autre sens, une heuristique qu'une didactique.

En fait, la désaffection dont nous semble souffrir le concept d'enseignement tient sans doute à plusieurs facteurs.

Le premier de ces facteurs est l'évolution des conditions d'appropriation d'une langue étrangère. Bien qu'il existe encore dans le monde beaucoup de situations où le seul contact qu'un apprenant a avec la langue qu'il étudie passe par son enseignant, on ne peut plus considérer que, dans les pays développés, l'enseignant est un médiateur unique. Or l'essentiel de la production didactique se fait dans ces pays et il y a donc sans doute un certain ethnocentrisme dans cette évolution scientifique.

Le second facteur est une évolution dans la définition du sens de savoir une langue étrangère. On s'accorde aujourd'hui sur le fait que s'approprier une langue, ce n'est pas seulement, et peut-être même pas du tout, accumuler des savoirs à son sujet: enseigner une langue ne peut donc plus être conçu comme transmettre des savoirs. En revanche, on considère que le maître doit être en mesure de fournir à l'élève les moyens méthodologiques d'accéder à des savoirs qu'il est susceptible de ne pas posséder lui-même.

Enfin, les progrès dans les connaissances psychologiques sur les phénomènes d'appropriation ont montré qu'un savoir véritablement approprié, c'est-à-dire réutilisable quand la situation le rend nécessaire, est un savoir autoconstruit.

44. Pinar W., *op. cit.*, p. 475. Notre traduction.

4.3.3.1. *L'enseignement comme guidage*

Malgré tout, et bien que le terme d'enseignement évoque un mode ancien de relation didactique où il y avait *un* détenteur d'*un* savoir à transmettre, il nous paraît nécessaire de rétablir un certain équilibre entre l'importance à accorder à l'apprentissage et à l'enseignement, parce que ce sont malgré leurs évolutions deux données qui demeurent définitoires des situations d'appropriation en classe de langue. Nous nous donnerons une définition assez simple de l'enseignement : l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée *guidage*. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. En revanche l'appropriation linguistique hors de la relation de classe sera réputée non guidée.

4.3.3.2. *L'autonomie de l'apprenant*

L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant prend un sens un peu différent : elle est conçue comme une «disparition progressive du guidage⁴⁵». Cette disparition progressive suppose une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage. Selon Henri Holec, l'autonomie s'apprend. Pour s'autodiriger (nous dirions s'autoguidé), l'apprenant doit savoir apprendre. C'est «l'une des deux conditions sine qua non de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates⁴⁶». L'autoapprentissage, (ou encore autoenseignement, ou autoguidage) suppose que l'apprenant acquière progressivement la capacité de prendre les décisions qui concernent son apprentissage. En fait, tout apprentissage est toujours *auto* et on peut dire avec Henri Holec que, dans les situations hétéroguidées comme dans les situations autoguidées, «aucun apprenant ne peut mener à bien une acquisition de langue sans compétence d'apprentissage». C'est pourquoi «la formation de l'apprenant doit faire partie intégrante d'un système hétéroguidé comme il fait déjà partie d'un système d'apprentissage autodirigé⁴⁷».

45. Anderson P., *op. cit.*, p. 235.

46. Holec H., «Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé», *Le français dans le monde*, n° spécial, *Les autoapprentissages*, février 1992, p. 46.

47. Holec H., *op. cit.*, p. 52.

4.3.3.3. *Le contrat didactique*

Pour qu'elle ait quelque chance de succès, la médiation suppose entre la partie apprenante et la partie enseignante un projet commun. En classe de langue, le projet commun d'appropriation entre la partie guidante et la partie guidée, est appelé *contrat didactique*. Dans le cas de la classe, le contrat didactique est explicite. Mais les études sur l'interaction ont montré que le contrat didactique est aussi présent hors des situations d'enseignement-apprentissage proprement dites : il existe aussi dans les cas de communication exolingue, entre un parleur natif et un alloglotte quand il est en situation d'apprenant. Dans ce cas, il peut être plus ou moins implicite. Ce fait souligne aussi la porosité des frontières entre les situations dites naturelles et les situations dites d'enseignement, et donc, encore une fois, entre les situations dites d'acquisition et celles d'apprentissage.

4.3.3.4. *Les styles d'enseignement*

Peut-on, comme on parle de styles d'apprentissage, parler aussi de styles d'enseignement ? Si on admet, avec Chevrier et ses collègues, qu'un enseignant a tendance à « façonner son enseignement d'après sa manière d'apprendre⁴⁸ », on ne voit pas pourquoi dans ces conditions les styles d'enseignement ne seraient pas marqués eux aussi par la prégnance de styles cognitifs qui ne sont pas spécifiques à l'apprentissage ou à l'enseignement, mais à des façons de résoudre des problèmes. Sauf à postuler que la résolution de problèmes d'enseignement est fondamentalement différente de la résolution de problèmes d'apprentissage, il n'y a donc pas de raison majeure de conduire plus loin la description des styles d'enseignement en tant que tels.

La DDLES dispose en revanche de longue date de descriptions de stratégies d'enseignement plus ou moins conscientes et plus ou moins élaborées, qu'on regroupe sous le terme de *méthodologies d'enseignement*. La réflexion sur ces méthodologies concerne le deuxième niveau de la didactique, que nous avons appelé le niveau méthodologique. Elle dispose aussi de description de techniques conscientes d'enseignement. La réflexion sur ces techniques concerne le troisième niveau de la didactique, que nous avons appelé le niveau technique⁴⁹.

48. Chevrier J. *et alii*, *op. cit.*

49. Voir chapitre II.

4.4. LE CONCEPT DE CLASSE

La classe est, en didactique, un concept central qui a donné lieu à de nombreuses définitions. Le sens de base est fourni par Arenilla, Gossot *et alii*⁵⁰, pour qui «le mot classe évoque un rangement : on le rencontre aussi bien en zoologie, qu'en grammaire ou dans l'armée (...) ainsi que dans de nombreux autres domaines». En didactique, on peut distinguer trois catégories de sens :

Le premier donne effectivement à classe le sens de résultat d'un rangement :

- soit en fonction de l'âge des élèves : c'est, propose le *Dictionnaire de pédagogie*, l'«ensemble d'élèves du même âge, réunis pour suivre un même cursus» ;
- soit en fonction du degré de compétence supposé atteint par les élèves : c'est la valeur de base que lui donne Gilbert de Landsheere⁵¹ : «Dans le système scolaire, division correspondant à un degré d'études particulières (...).» Ce deuxième sens s'est peu à peu affiné, et on a vite distingué des *niveaux* : débutants, moyens et avancés, subdivisions qui survivent en DDLES, pour en venir aux divisions sophistiquées des systèmes scolaires modernes.

Pour Robert Galisson et Daniel Coste ces deux paramètres sont minorés au profit de celui de tâche, et ils donnent à classe le sens de «groupe de travail associant maître et élèves dans la réalisation d'une tâche commune (...)». Selon de Landsheere également, dans le langage courant, classe renvoie aussi à la notion de groupe.

Le second sens a une valeur locative : il s'agit du lieu où se déroule un enseignement.

Enfin, classe peut être, selon Robert Galisson et Daniel Coste, un «synonyme de cours (...), dans des emplois du type : *La classe de français a lieu l'après-midi*».

Pour nous, la classe est un concept de niveau deux, c'est-à-dire, rappelons-le, un concept méthodologique. Le problème didactique est de recréer artificiellement mais efficacement des conditions d'appropriation linguistique, qui, hors système didactique ne sont pas ou très peu contraintes par l'espace ou par le temps : la classe est donc le lieu où se focalise la procédure de compression.

50. Arénilla L., Gossot B., Rolland M.-C., Roussel M.-P., *Dictionnaire de Pédagogie*, 2^e édition, Bordas, 2000.

51. Landsheere G. de, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 2^e éd., 1992.

4.4.1. Une compression de l'espace

La classe peut bien entendu être appréhendée comme un lieu social comme un autre mais dans ce cas, elle perd toute spécificité. Du point de vue didactique, elle se définit au contraire comme un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire linguistiques : c'est donc le point central du système didactique. C'est un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration.

La localisation de la classe est très importante : elle manifeste souvent l'importance que lui accorde la société qui la commande. De même le type d'établissement (école, collège, lycée, université, centre de langue, etc.), est souvent déterminant pour les choix méthodologiques.

En fonction des cultures scolaires, des moyens matériels ou des technologies mises en œuvre, la classe peut présenter des configurations très variables, qui correspondent souvent à des choix méthodologiques ou techniques, mais qui sont aussi symboliques des relations qui s'y établissent et de celles qui prévalent à un moment donné dans une société. On peut ainsi distinguer :

- une configuration dite « traditionnelle : rangs de tables et chaises disposés les uns derrière les autres ; le pupitre du maître se trouve devant, souvent sur une estrade⁵² » ;
- une configuration « audiovisuelle : deux rangées de chaises en face à face légèrement tournées vers le devant où est installé un écran ; l'enseignant est souvent au fond de l'espace, pour manipuler des appareils de projection et d'audition, plus d'espace ni de pupitre (...)»⁵³ ;
- une configuration en fer à cheval, qui est supposée faciliter la communication et les interactions ;
- des configurations de laboratoire de langue, dans lesquelles l'évolution des matériels et des méthodologies laisse retrouver une évolution de la disposition mobilière comparable aux précédentes ;
- des configurations libres, variables en fonction de méthodes particulières : théâtre, fauteuils, voire divans.

On peut donc dire que la classe est un lieu organisé par le maître, en fonction du degré de liberté que lui accordent l'institution, le système scolaire et, finalement, la société pour le compte desquels il opère.

52. Richterich R., « À propos des programmes », dans Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier-Didier, LAL, 1994, p. 175-191.

53. Richterich R., *ibidem*.

Enfin, pour la recherche en didactique, la classe est le lieu privilégié d'observation des comportements des apprenants, du maître et du fonctionnement des outils.

4.4.2. Une compression du temps

La classe est aussi caractérisée par la compression du temps. Le temps réel de classe est variable en fonction des cultures scolaires :

- Le nombre des séances est généralement choisi par l'institution : par exemple, dans le système scolaire français, il ne dépasse pas quelques heures par semaines, généralement de trois à cinq, sur une trentaine de semaines par an. C'est un enseignement *extensif*. On peut retrouver un système *extensif* dans l'offre de formation privée. Par exemple, beaucoup de centres de langue proposent des séances de deux heures deux ou trois soirs par semaine sur un semestre ou une année. Ce système convient assez bien à l'enseignement aux adultes, qui ont généralement leurs journées consacrées à des occupations professionnelles. À l'inverse, certaines institutions proposent des cours dits *intensifs*, c'est-à-dire qu'ils sont concentrés sur plusieurs heures par jour, tous les jours ouvrables de la semaine, sur une période de temps assez courte, de quinze jours à un mois. C'est le principe de beaucoup de cours d'été, qui convient aussi assez bien à des adultes qui peuvent distraire ce temps de celui de leurs vacances, ou à des jeunes en cours de formation universitaire.

- La durée des séances peut varier de quelques minutes à une heure effective, voire à plusieurs en situation intensive. La durée peut être modulée en fonction de la capacité d'attention supposée du public concerné. Ainsi des séances plus courtes sont souvent préconisées pour de jeunes enfants. Mais le moment de la journée est aussi un facteur important d'attention : contrairement à ce qu'on pense souvent, les toutes premières heures de la journée ou de l'après-midi ne sont pas les plus favorables.

D'autre part, le temps d'enseignement ne se confond pas avec celui de l'apprentissage. Dans une classe, tous les membres d'un groupe sont loin d'être attentifs au même moment ni pendant la même durée, et cette durée n'est jamais égale à la totalité du temps de la classe. À l'inverse, chaque individu de la classe peut et parfois doit consacrer un certain temps à son apprentissage en dehors de la classe, qu'il s'agisse de leçons à apprendre, d'exercices à effectuer (les fameux *devoirs*, dont le nom même implique toute une idéologie d'apprentissage), de recherches, ou plus largement de périodes de contact linguistique réel avec des natifs de la langue cible.

Le choix de la durée et de la répartition du temps d'enseignement devrait influencer sur les priorités méthodologiques. En effet chaque méthodologie n'implique pas un choix identique dans l'organisation du temps de classe. Par exemple la méthodologie audiovisuelle et le courant communicatif sont généralement plus performants avec un emploi du temps plus intensif, alors qu'une méthodologie traditionnelle peut mieux s'accommoder d'un enseignement extensif. C'est pourquoi plus on a de temps à consacrer à l'enseignement, et plus il est regroupé, plus la méthodologie peut tenter de recréer des conditions proches de celles qui prévalent dans un système non guidé, c'est-à-dire accorder une priorité à la communication. À l'inverse, plus l'enseignement est bref et extensif, et plus la méthodologie devrait accorder la priorité à des techniques formelles, qui donneraient à l'apprenant des outils d'expansion et d'autonomie opératoires.

On voit par là qu'il est dangereux de choisir une méthodologie avant de savoir quelles seront les contraintes de temps. C'est pourquoi il est illusoire de croire, parce que cela correspond à la pensée dominante du moment, qu'il est possible d'utiliser une méthode dite communicative quelles que soient les conditions du temps d'apprentissage et du temps d'enseignement.

Pour autant, il serait tout aussi dommage d'abandonner l'objectif d'amener l'apprenant à une compétence effective de communication au prétexte que la contrainte de temps est prépondérante: si on ne peut totalement surmonter l'obstacle, du moins est-il possible de le contourner au moins partiellement. C'est ainsi que, dans le système scolaire, plusieurs tentatives ont été faites de multiplier les périodes de temps dans lesquelles la langue cible est présente. Les classes bilingues, dans beaucoup de pays, ou les méthodes immersives initiées depuis longtemps au Canada en sont de bons exemples.

Enfin, l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde étant une opération au long cours, il n'est pas impossible d'imaginer des variations au cours d'un cursus: certaines périodes peuvent être programmées en extensif, d'autres en intensif, d'autres enfin en immersion, avec, à chaque fois une adaptation méthodologique.

4.4.3. Une compression disciplinaire : des contenus aux savoirs en passant par les compétences

4.4.3.1. *Contenus, programmes, syllabus*

La contrainte de lieu et surtout la contrainte de temps imposent aussi une compression des éléments linguistiques, c'est-à-dire rappelons-le, des éléments idiomatiques et culturels qui forment la cible d'appropriation. Cette compression définit par des choix les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Elle se manifeste par des instructions officielles, des programmes, des syllabus ou des référentiels et est fondée sur des représentations culturelles, idéologiques et méthodologiques. De façon générale, lorsqu'il s'agit d'enfants ou d'adolescents, les choix de contenus sont effectués par les institutions responsables, ministérielles, régionales ou d'échelle plus proche selon les cultures scolaires. Lorsqu'il s'agit d'adultes, les choix sont généralement effectués par les institutions de formation, qui proposent une offre de formation. C'est donc la plupart du temps la partie guidante qui a au moins l'initiative du choix parce qu'elle considère qu'elle sait mieux, par expérience, ce qu'il conviendra d'offrir à l'apprenant pour qu'il mène à bien son entreprise d'appropriation. Toutefois, surtout en formation d'adultes, une négociation des contenus peut avoir lieu entre la partie guidante et la partie guidée quand elle exprime une demande, qui peut être étayée, de manière non exclusive, soit par l'expérience d'autres apprentissages, soit par des représentations. La *négociation* est une procédure méthodologique d'ajustement explicite de l'action de l'enseignant aux attentes exprimées par les apprenants. La négociation est souhaitable chaque fois qu'il est possible de la mener parce qu'elle explicite le contrat didactique, ou contrat d'enseignement et d'apprentissage, auquel on pourra se référer en cours de formation pour procéder à d'éventuels ajustements et qui donnera une base à l'évaluation finale.

Dans l'enseignement primaire et secondaire de nombreux pays, dont la France, des textes assurent la cohérence nationale des contenus et des méthodes, et, bien entendu, les langues n'y échappent pas. Ce sont les *instructions officielles*. En France toutefois, le français n'est que peu concerné par les instructions officielles en tant que langue étrangère⁵⁴. Les

54. Une circulaire du 13-01-70 créa des classes spécialisées pour l'accueil des primo-arrivants et oriente la méthodologie vers le FLE : « Dans tous les cas l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français, langue étrangère, par le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC) ou par le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (Crédif) ». On y insistait en particulier sur l'attention à accorder aux recherches menées

instructions, qu'elles émanent d'un niveau ministériel ou autre, définissent des *programmes* qui prévoient les contenus à enseigner et la méthodologie à utiliser à un niveau donné. Dans les pays centralisés, les programmes valent pour l'ensemble des établissements et sont assez contraignants pour les enseignants qui doivent les respecter, parfois au mépris des constatations différentielles qu'ils peuvent faire dans leurs propres classes par rapport à la norme édictée par l'institution. Dans les systèmes plus décentralisés, ou dans le cas de formations privées, les programmes peuvent être établis à des niveaux plus proches de la classe, voire même, comme nous venons de le voir, négociés.

Certaines théories de l'éducation, qu'on pourrait sommairement regrouper sous le qualificatif de pragmatiques (Dewey, Montessori, Freinet, par exemple) insistent moins sur la définition *a priori* de contenus que sur la méthodologie qui permet à l'apprenant de les découvrir. Aucune cependant ne renonce totalement à une certaine activité de prévision de la part de la partie guidante, qui reviendrait à nier l'idée même de méthodologie. On peut donc, au sens large, appeler programme toute conception *a priori* de l'activité que la partie guidante souhaite voir accomplir par l'apprenant.

Même si elles ne se sont pas totalement imposées, les théories pragmatiques de l'éducation exercent une influence non négligeable sur l'enseignement contemporain, si bien que dès les années 1970 le concept de programme a été fortement concurrencé en didactique des langues par celui de *syllabus*⁵⁵ qui insiste davantage sur l'idée de processus d'appropriation et sur les objectifs à atteindre que sur les seuls contenus. Le concept de syllabus, qui provient plutôt de la didactique anglo-saxonne, a été popularisé de ce côté de l'Atlantique par les travaux du Conseil de l'Europe. En particulier, pour ce qui concerne les langues vivantes, on associe généralement le nom de David Wilkins⁵⁶ au concept de *syllabus notionnel-fonctionnel*, dans lequel, comme son nom l'indique, les contenus

à l'époque par le Crédif, et l'utilisation de la méthode *Bonjour Line* était préconisée. Une circulaire du 13-03-86 sur «l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France» fait également état de compétences spécifiques nécessaires aux enseignants: «Les enseignants affectés dans ces classes doivent l'être en raison de leurs compétences et, le cas échéant, de formations suivies auprès d'organismes spécialisés en didactique des langues étrangères (universités, centre de recherche et d'études pour la diffusion du français – Crédif – bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger – BELC)». Il n'y a pas eu depuis, à notre connaissance, d'autre texte officiel à ce sujet.

55. Étymologiquement, du grec *sun lambanein*, prendre ensemble.

56. Wilkins D.A., «The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system», *Systems Development in Adult Language Learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973; *Notional syllabuses*, Oxford, Oxford University Press, 1976.

sont ordonnés en fonction des notions et des fonctions qu'ils sont appelés à jouer chez l'apprenant. Ces travaux ont été à l'origine de beaucoup de réflexions sur l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques et ont eu une grande influence, de façon plus large, sur l'approche communicative.

4.4.3.2. *Référentiel, compétence*

Dans ce courant en effet, les contenus ne sont plus envisagés en termes d'items linguistiques à enseigner mais en termes de compétences à acquérir, parmi lesquelles la compétence communicative a une valeur générale et prédominante. Elle est subdivisée en une liste de savoirs et de savoir-faire minimaux que l'apprenant est censé maîtriser et qu'on peut à chaque fois évaluer. La liste de ces sous-compétences évaluables est appelée un *référentiel*. Parce qu'il permet de baliser un parcours d'apprentissage un référentiel est donc un instrument de prévision. Parce qu'il propose des objectifs et qu'il permet de mettre en place des certifications relativement fiables, le référentiel est aussi un outil puissant d'évaluation par le biais des performances effectivement réalisées par les apprenants. Cependant, le concept de compétence est difficile à définir en termes didactiques, que ce soit en extension ou en compréhension; et on se contente le plus souvent de quasi tautologies comme «ce qu'un individu est capable de réaliser⁵⁷», ou de paraphrases assez vagues comme le «être capable de...» des référentiels. Aussi le concept de compétence semble-t-il lui même peu à peu céder devant celui de performance, ou plus concrètement devant une liste de tâches à réaliser que les compétences ne définissent que partiellement. C'est ce qu'on peut appeler l'apprentissage par les tâches, aujourd'hui préconisé par le Conseil de l'Europe.

4.4.3.3. *Savoir, savoir déclaratif et savoir procédural*

Dans cette évolution, il semble donc que les contenus aient peu à peu, en termes de savoir, cédé la place aux savoir-faire, voire, pour certains, aux savoir-être, sans pour autant que les concepts manipulés soient des plus clairs. Cette dérive n'est pourtant pas une fatalité et il est sans doute possible d'équilibrer davantage les plateaux d'une balance qui semble aujourd'hui ne pencher que du côté de l'air du temps. Sur ce point, nous partageons volontiers l'avis de Jean-Pierre Astolfi. En effet, bien qu'il ne prône en aucune façon une quelconque «restauration nostalgique», Jean-

57. Arenilla L., Gossot B. *et alii*, *op. cit.*, p. 54.

Pierre Astolfi⁵⁸ met en garde contre le manque de clarté que les institutions, les enseignants et les élèves entretiennent dans leurs rapports avec les savoirs. Contrairement à l'information, qui «est extérieure au sujet qui la rencontre», le savoir est, dit-il, «toujours le résultat d'un processus de construction passant par l'élaboration coûteuse d'un cadre théorique ou d'un modèle formalisé» et c'est «précisément cette problématisation qui conduit à des regards neufs sur la réalité et permet la construction de nouveaux objets». Autrement dit, l'accès à l'information, qui paraît aujourd'hui si facile par les moyens nouveaux de communication par exemple, ne saurait être confondu avec le savoir, qui, par le biais de la théorisation, permet seul le savoir-faire; comme dit Bernard Rey, «un savoir authentique suppose une compétence» puisque «posséder un savoir c'est savoir l'utiliser⁵⁹».

De fait, on s'accorde aujourd'hui, après J. Anderson⁶⁰, à comprendre dans savoir deux éléments différents et complémentaires: le savoir dit déclaratif (c'est-à-dire la connaissance abstraite, qu'on peut énoncer et formaliser), et le savoir dit procédural (c'est-à-dire un savoir implicite, internalisé, directement utilisable pour la communication, et qui suppose l'automatisation du savoir déclaratif). Selon Viljo Kohonen⁶¹, le savoir déclaratif est formé de deux composantes, la compétence organisationnelle et la compétence pragmatique. À son tour, la compétence organisationnelle est formée de la compétence grammaticale et de la compétence discursive, c'est-à-dire de «la connaissance de l'organisation du langage aux différents niveaux de description linguistique». La compétence pragmatique est, elle, formée de la compétence fonctionnelle et de la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire «de la connaissance des fonctions communicatives et des aspects sociolinguistiques de l'utilisation du langage». Le savoir procédural, ou compétence opérationnelle, est formé d'une compétence de compréhension, d'une compétence de production, et de stratégies de communication qui, en langue étrangère, sont caractérisées par une plus ou moins grande prise de risque dans la communication. Pour d'autres chercheurs, comme Ellen Bialystok⁶² qui se situe dans le cadre des théories du

58. Astolfi J.-P., «École des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement», «Actes du 21^e congrès de l'AQEFELS», *revue de l'AQEFELS*, vol. 22, n° 1 et 2, 2000, p. 15-33.

59. Rey B., *Revue EPS* 1, n° 85, Paris, INSEP, 1997, cité par Astolfi, *op. cit.*

60. Anderson J., «Acquisition of cognitive skill», *Psychological Review*, n° 89, p. 369-406.

61. Kohonen V., «Towards experimental learning in elementary foreign language education», dans Duda R. et Riley Ph. (éd.), *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, 1990, p. 21-42. Notre traduction pour la terminologie et les parties citées.

62. Bialystok E., «Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage», dans *Le français dans le monde*, Recherche et Applications, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, fév.-mars 1990, p. 50-59.

traitement de l'information, les compétences procédurales sont de deux ordres, l'analyse des compétences linguistiques et le contrôle des traitements langagiers. Le premier est défini comme «le processus qui est à la base de la construction, de la structuration et de l'explicitation des représentations liées (aux) connaissances». Le second est «la capacité mentale à diriger son attention sur les informations pertinentes et appropriées, et à les intégrer en temps réel».

Toutefois, selon certains auteurs, il n'y aurait pas de passage possible du savoir déclaratif au savoir procédural. Si cela s'avérait, cela disqualifierait d'emblée l'apprentissage de la grammaire, par exemple. Nous ne partageons pas ce point de vue. La simple possession de savoir déclaratifs (par exemple, des règles de grammaire) nous paraît effectivement insuffisante pour l'appropriation d'une langue étrangère⁶³, mais le travail sur les procédures peut être facilité par la formulation de connaissances déclaratives. Par conséquent, nous dirons qu'en classe de langue comme dans les autres situations d'enseignement/apprentissage, le travail de didactisation consiste pour le maître à compresser ses savoirs pour en faire des informations opératoires, qui, traitées par l'apprenant au moyen d'outils théoriques, deviendront pour lui des savoirs authentiques si elles se manifestent par des savoir-faire. C'est cette opération que nous appelons *coconstruction des savoirs*.

4.4.4. L'interaction en classe de langue

La coconstruction du savoir en classe de langue suppose donc une action concertée des différentes parties prenantes au contrat didactique. Cette action est d'ordre linguistique et induit la construction d'un discours polyphonique extrêmement complexe à analyser mais qui est l'objet de nombreuses recherches actuelles qui intéressent la DDLES. Le postulat de base de la linguistique interactionniste est en effet qu'il existe un rapport «entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et, d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu⁶⁴». Cet événement social d'interaction peut bien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes.

63. Pour un développement de ce point de vue, voir partie III, chapitre I et Cuq J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Hatier, 1996.

64. Dausendschön-Gay U. et Kraft U., «Présentation» de *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, Aile, n° 2, 1993, p. 3.

Dans la lignée de Bakhtine, les interactionnistes accordent une primauté à la relation dialogale dans la construction du sens, et on peut effectivement voir un lien entre ces recherches et la position forte du dialogue en méthodologie. C'est ce que soulignait Robert Bouchard quand il affirmait qu'en fait, ce secteur de recherche serait né «avec l'invention puis le perfectionnement des méthodes audiovisuelles, c'est-à-dire des méthodes fondées sur la prise en compte de l'interaction conversationnelle⁶⁵». Pour lui aussi, les études sur l'interaction sont liées à celles sur l'acquisition parce qu'on a dès longtemps souligné les similitudes entre les opérations langagières de l'enfant et celles de l'étranger migrant ou en classe de langue: «reprises, reformulations, demandes de répétition ou d'explication. On assiste ainsi, dit-il, à des tentatives des deux partenaires pour faciliter cette interaction *a priori* difficile⁶⁶.»

Il est donc très intéressant pour la DDLES de disposer d'études sur la circulation de la parole en classe, que ce soit entre l'enseignant et les apprenants (par exemple, le jeu des questions et des réponses) ou entre les apprenants entre eux: non seulement elles permettent de disposer d'hypothèses sur l'appropriation en classe de langue mais elles constituent aussi une aide possible à l'organisation méthodologique de cette parole. Toutefois, il y a peut-être quelque paradoxe qu'à l'effacement progressif, chez les linguistes, du sujet psychologique au profit du sujet interactif, corresponde la montée en DDLES du sujet apprenant à vocation autonome: c'est peut-être plus vers une centration sur les apprenants qu'à une centration sur l'apprenant qu'aurait pu se tourner la didactique de la fin du xx^e siècle.

4.4.5. Le métalangage en classe de langue

Dans la classe, la langue se trouve donc dans cette situation spécifique et quelque peu paradoxale d'être à la fois objet et moyen d'apprentissage. Ce qui le permet, c'est sa propriété, décrite par Benveniste et Jakobson sous le nom de *fonction métalinguistique*, d'être un système sémiotique capable de parler de lui même. Du point de vue didactique, Francine Cicurel⁶⁷ a montré que c'est l'orientation de la classe sur la langue qui en constitue la

65. Bouchard R., «Interactions orales et didactique du français langue étrangère», dans *Cahiers de Linguistique sociale*, GRESCO, Rouen, 1987, et thèse de doctorat, *Interaction et discursivité*, dir. M. Dabène, 1990, p. 135-152.

66. Bouchard R., *ibidem*, p. 145.

67. Cicurel F., *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*, CLÉ International, 1985, p. 15.

spécificité car la classe de langue transforme les objets du monde, concrets ou linguistiques, en objets métalinguistiques : c'est ce qu'elle nomme l'activité métalinguistique.

Dans une classe de langue moderne, on parle donc *à propos de* la langue étrangère, le plus souvent *en* langue étrangère, en utilisant des mots non spécifiques à la classe. Interroger, expliquer, nommer, définir, apprécier, etc., nécessitent une prosodie, une syntaxe, un vocabulaire, qui permettent de vivre la classe mais qui sont aussi largement réinvestissables à l'extérieur. Ils sont au cœur de la procédure de compression-expansion. Le métalangage spécialisé, lui, n'est pas réinvestissable hors de la classe. Cependant, il est pour nous un instrument fort de compression et mérite à ce titre une attention particulière⁶⁸. En tout cas, son apparition dans le discours de l'apprenant est très importante parce qu'elle manifeste un début de prise de conscience du fonctionnement de la langue, une sorte de marque de prise de contrôle. Le problème didactique est de ne pas laisser ce métalangage entraver la communication, mais de lui donner la place nécessaire, et seulement celle-là, pour qu'il soit une aide efficace, bien qu'indirecte, à un contrôle de plus en plus effectif de la communication. C'est ce danger d'envahissement de l'activité communicative par le métalangage spécialisé qui a fait que celui-ci n'a pas toujours eu bonne presse chez les méthodologues. La méthodologie directe a même affirmé qu'il fallait le bannir totalement de la classe. En fait, on a assisté depuis au passage d'une conception totalement négative, selon laquelle le métalangage empêcherait la communication, à une conception plus mesurée, voire même franchement positive, qui considère, comme on l'a vu, que le métalangage est une et même la caractéristique de la communication en classe de langue⁶⁹.

4.4.6. La consigne

Les consignes des activités proposées par le maître ou les manuels sont une marque spécifique de l'interaction didactique, puisqu'elles sont marquées par la valeur asymétrique et hiérarchisée de l'échange que leur confère le caractère injonctif du faire dire ou du faire faire. Il est donc essentiel que cette asymétrie, qui rend ce type d'échange moins évident qu'il n'y paraît, soit planifiée dans le contrat didactique.

En classe de langue étrangère, comme l'évaluation, la consigne est aussi un problème interculturel : un étudiant étranger en France doit intégrer sur

68. Voir deuxième partie, chapitre iv.

69. Bouchard R., *op. cit.*, t. 1, p. 154.

ce point aussi une série d'éléments propres à notre culture scolaire et vice versa pour un enseignant français dans un pays étranger. Le problème est que souvent l'enseignant croit n'engager que l'apprenant, tel que nous le décrivons un peu plus loin, dans une simulation langagière, mais qu'il peut arriver que ce soit la *personne apprenante* qui la reçoive et s'en croie engagée : d'où parfois des stratégies de détournements, voire de rejet de la tâche proposée, qui ne manifestent pas forcément une incapacité de traitement mais une volonté plus ou moins consciente de résistance de la part de l'apprenant, ou comme dit Annie Beaucourt, un « refus plus ou moins clairement manifesté face à des valeurs culturelles qui ne sont pas les siennes⁷⁰ ». Pour éviter ces situations, et les aider à prendre conscience des divers aspects d'une consigne et de la difficulté d'en proposer qui soient en tout point convenables, un bon exercice pourrait être de faire rédiger des consignes par les apprenants eux-mêmes⁷¹.

La conception des consignes nécessite en effet un soin particulier parce qu'outre les difficultés culturelles que nous avons signalées, une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice. En effet, si la consigne peut apparaître *a priori* comme un acte d'enseignement, elle est aussi un moment privilégié d'apprentissage. Selon Annie Beaucourt⁷², le décodage de la consigne est une opération complexe qui s'effectue à trois niveaux « saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche ». La saisie du message nécessite que le déchiffrement dénotatif soit correctement effectué. Or les consignes présentent un concentré métalangagier qui comprend le plus souvent des termes spécifiques et des termes non spécifiques : ce lexique doit donc être connu au préalable par les apprenants et, le cas échéant, le maître ne doit pas hésiter à procéder à des reformulations. C'est pourquoi la plupart des pédagogues préconisent que la rédaction de la consigne soit très explicite : « le lexique doit être précis, la morphosyntaxe simple et permettant d'identifier rapidement, avec le minimum de doutes, les différentes propositions et informations contenues⁷³ », écrit Annie Beaucourt. De même, pour faciliter l'effectuation de la tâche, le maître peut éventuellement rendre le but explicite et fournir des éléments de méthode pour la réponse attendue. Mais parfois, surtout à un niveau avancé, le travail de découverte du but de l'en-

70. Beaucourt A., *ibidem*, p. 134.

71. Voir Daunay B. et Lusetti M., « Évaluation », *Recherches*, n° 6, 1987, p. 47-84.

72. Beaucourt A., « Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle », *Tradifile*, n° 34, 1995, p. 140.

73. Beaucourt A., « Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires », *Tradifile*, n° 38, 1997, p. 64.

seignant peut-être un objectif en soi. Dans cette perspective, certains auteurs préconisent au contraire des consignes floues, c'est-à-dire non pas une consigne imprécise, mais «une consigne qui laisse à l'élève le soin de construire le problème, et donc de trouver les modalités de résolution⁷⁴».

4.5. L'APPRENANT

On pourrait, dans un premier temps, établir une distinction entre les *élèves* (ou *enseignés*, comme on le trouve parfois), et les apprenants. Les premiers seraient, au mieux, ceux qui, bon gré mal gré, subissent un enseignement. Ils exercent, comme dit Philippe Perrenoud⁷⁵, leur métier d'élève. Ils se satisfont, d'effectuer les tâches proposées, et voient dans la réussite aux examens ou dans l'obtention de «bonnes notes» la réalisation de leur part du contrat didactique. Les seconds seraient, parmi les élèves, ou à certains moments, ceux qui adoptent une posture d'apprentissage positive, et qui procèdent, selon l'expression de Bernard Charlot⁷⁶, à une véritable «mobilisation cognitive» pour s'approprier l'objet d'enseignement-apprentissage.

En fait, bien qu'elle soit souvent moquée par les humoristes ou par les malveillants, l'étiquette d'apprenant est meilleure que celle d'élève pour plusieurs raisons :

- elle pose l'individu ainsi dénommé comme un acteur de la classe ;
- elle est symétrique de celle d'*enseignant*, ce qui insiste bien sur la conception interactive de l'appropriation du savoir en classe de langue ;
- elle pose cet acteur comme un concept didactique, différent du rôle social qui est traditionnellement évoqué par le terme d'élève.

Il convient cependant de préciser notre position. D'un côté, considérer cet acteur seulement comme un élève renvoie pour nous à une conception de l'éducation de type mécaniste, de simple transmission des savoirs. Cette conception de l'élève comme un réceptacle passif remonte en fait à Locke. Elle a été développée plus tard par la psychologie de Thorndike⁷⁷, qui considérerait l'apprentissage comme un mécanisme physiologique par essais

74. Cauterman M., Delcambre I., «Pour des consignes floues», *Recherches*, n° 7, 1997, p. 115-129.

75. Perrenoud Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.

76. Charlot B., *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

77. Thorndike E. L., *Education*, New York, Mac Millan, 1912; *Education psychology*, New York, Teachers college Press, 1913.

et erreurs et très lié à la motivation. Plus tard, les psychologues béhavioristes soutiendront des points de vue identiques, et on peut en trouver une expression achevée chez Skinner⁷⁸. Cette conception de l'élève est compatible avec une conception analytique (*atomisée*) des contenus mais aussi avec une conception très individualiste de l'enseignement et de l'apprentissage.

D'un autre côté, considérer cet acteur comme une personne entière renvoie en fait aux préoccupations des sciences de l'éducation. On peut y voir une filiation rousseauiste, développée par de très nombreux philosophes de l'éducation : par exemple Pestalozzi⁷⁹ en Suisse ou Dewey⁸⁰, aux États-Unis. Pour Dewey, dont l'influence est encore grande aux États-Unis, l'éducation est en soi un « processus de vie » et non une simple préparation au futur. La satisfaction du présent, qui est chez lui un précepte important, laisse cependant perplexe sur l'apprentissage des langues étrangères qui, le plus souvent, est justement lié à une considération du futur. L'école de Summerhill, fondée en 1921 en Angleterre par Alexander Sutherland Neill peut être considérée comme l'aboutissement de cette façon de voir.

Mais les choses ne sont pas aussi simples. En effet, Pestalozzi par exemple, accordait une grande place à l'intuition et à la recherche ; Dewey était un chaud partisan de la libération de la spontanéité et du refus des normes imposées ; Neill défendait l'intérêt de l'expression libre et la coéducation : tous ces principes sont maintenant au cœur de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues. Comment alors éviter de perdre ce qui semble bien être des acquis importants sans tomber dans l'impasse de Summerhill ?

Il nous semble en fait que c'est la confusion entre les différents niveaux d'analyse qui crée une partie au moins de l'apparente aporie. Pour nous, *apprenant* est le nom d'un concept essentiel à l'analyse didactique : l'apprenant est l'élément du système appelé classe qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage. Tandis qu'*élève* (ou quel que soit le nom qu'on lui donne ; un autre serait meilleur : la *personne apprenante* par exemple) renvoie à la personne (enfant ou adulte) effectivement impliquée dans l'acte d'apprentissage. Dans cette perspective, l'étude des éléments de la personnalité de la personne apprenante (affectifs, psychologiques, styles d'apprentissage, etc.) ne fournit que des variables dans la description du concept d'apprenant.

78. Skinner B. F., *The technology of teaching*, East Norwalk, Appelon-Century-Crofts, 1968.

79. Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

80. John Dewey (1859-1952).

4.5.1. La centration sur l'apprenant

Or, après avoir rejeté le savoir (la langue) comme point focal de son activité méthodologique, la didactique fonde l'essentiel de ses analyses actuelles sur ce qu'elle appelle, sans l'avoir vraiment défini, l'apprenant et qui est en fait souvent la personne apprenante. Ce faisant, elle ne peut que déborder de son domaine et empiéter sur celui des sciences de l'éducation. En effet, la centration sur l'apprenant est loin d'être une idée nouvelle : Jean-Pierre Astolfi y voit, pêle-mêle, «un ensemble d'acquis qui font aujourd'hui partie du patrimoine éducatif, et qu'enseignent les sciences de l'éducation, autour de *l'intérêt* chez Claparède, du *questionnement* chez Dewey, du *matérialisme pédagogique* chez Piaget, de *la fonction du groupe* chez Cousinet, de *l'empathie relationnelle* chez Rogers, du désir de savoir, chez Neill, etc.⁸¹ ».

Selon Henri Holec⁸² «le concept de "centration sur l'apprenant" est devenu un pivot épistémologique du fait de sa capacité d'intégrer dans un ensemble cohérent des dynamismes jusqu'alors dissociés, tels que ceux issus de l'autonomisation des apprenants, de la pédagogie par objectifs, ou de la prise en compte de la dimension culturelle de l'apprentissage des langues.»

À nos yeux, la centration sur l'apprenant a le défaut de renvoyer à ce que Berlak et Berlak appellent un dilemme : «Chaque enfant est unique *vs* les enfants ont des caractéristiques communes⁸³», c'est-à-dire entre la position utopique où le maître peut faire un enseignement différencié au point d'être individualisé, et une position traditionnelle dont on connaît bien le défaut majeur : tout le monde marche du même pas. Or, s'il est clair qu'au niveau de l'analyse du système la didactique a besoin d'un concept (l'apprenant), au niveau de l'activité pédagogique est-elle nécessairement concernée par la personne apprenante. Ce point nous paraît lui aussi militer fortement en faveur d'une conception de la didactique comme une discipline autonome telle que nous l'avons définie au chapitre II, et dont la partie méthodologique ne saurait être efficacement centrée sur l'un des éléments du système (savoir, enseignant, apprenant), mais doit l'être sur le système entier : la classe, définie, brièvement, comme l'ensemble ou inter-

81. Astolfi J.-P., «École des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement», *Revue de l'AQEFSL*, vol. 22, n° 1 et 2, 2000, p. 17.

82. Holec H., avant-propos de Duda R. et Riley Ph., *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, 1990, p. 9.

83. Berlak A. et Berlak H., *Dilemmas of Schooling*, New York, Methuen, 1981, p. 153. Notre traduction.

agissent les éléments apprenants et enseignant dans une relation d'apprentissage et d'enseignement.

4.5.2. Les concepts associés à la centration sur l'apprenant

4.5.2.1. Besoins et objectifs

Quelles que soient ses limites, la centration sur l'apprenant a eu pour conséquence l'importante attention accordée par la didactique à ses besoins et ses objectifs. En effet, dit Henri Holec⁸⁴, «l'apprenant intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage :

- lorsque l'objectif n'est pas explicité par l'enseignement ou que l'explicitation fournie n'est pas "entendue", l'apprenant l'"invente", le construit à partir de sa perception de la situation d'apprentissage ;
- lorsque l'objectif est explicité, l'apprenant intègre, internalise l'explicitation fournie et reconstruit l'objectif à partir de l'interprétation qu'il fait de l'explicitation : par cette opération, il transforme l'information qu'il reçoit en connaissance opératoire susceptible d'orienter son activité ; c'est une opération nécessaire : sans elle, l'information reçue reste à l'état de connaissance "intellectuelle" externe, et n'a aucune incidence sur le comportement d'apprentissage ».

Mais le concept d'objectif, comme celui de besoin, sont difficiles à cerner, d'autant plus qu'ils appartiennent au langage courant.

Daniel Hameline⁸⁵ sépare les objectifs en deux catégories et en donne les définitions suivantes :

- Un *Objectif général* est un «énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage».
- Un *Objectif spécifique* ou *opérationnel* est «issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences "opérationnelles" soient satisfaites :
 - décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,
 - décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,
 - mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,

84. Holec H., «Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé», *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Les autoapprentissages*, mars 1992, p. 49.

85. Hameline D., *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF/Ent. Mod. d'Édition, 1979.

- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat».

Il distingue les objectifs des finalités et des buts, notions voisines avec lesquelles ils ne doivent pas être confondus. Selon lui :

- Une *finalité* est une « affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. »

- Un *but* est un « énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation ».

Mais pour René Richterich, les distinctions proposées par Daniel Hameline ne sont généralement pas faites et il propose de donner à *objets d'apprentissages* les attributs suivants :

- « un objectif d'apprentissage n'a de réalité qu'à travers un énoncé ou un texte » (écrit, oral). Cependant certains « individus ou groupes d'individus construisent aussi des objectifs non formulés ou inconscients qui influencent leurs actions (...) » ;
- « un objectif d'apprentissage donne des informations (...) qui peuvent porter sur le sens, l'intention, le contenu, l'aboutissement de l'acte d'apprendre et qui reflètent les interactions des apprenants ou groupes d'apprenants avec leur environnement » ;
- « un objectif d'apprentissage exprime un futur et se transforme dans le présent, par l'action, en résultat, lequel peut être à un moment donné, soit éprouvé, soit contrôlé. (...) ».

Le concept d'objectif fait couple avec celui de *besoin* : « les besoins font question, les objectifs sont réponse, qui doit être adéquate », écrit Daniel Coste⁸⁶. Mais ce concept est lui aussi non univoque et complexe, ce qui fait que toute définition est incomplète et discutable. En didactique en tout cas, il s'est réduit dès les années 70 à celui de *besoins langagiers*. Compte tenu de la valeur de ses composants, l'expression *besoins langagiers* « fait immédiatement référence à ce qui est directement *nécessaire* à un individu dans l'*usage* d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont *particulières* ainsi qu'à ce qui lui *manque* à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage⁸⁷ ».

86. Coste D., « L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques », *Études de Linguistique appliquée*, n° 27, p. 57-77.

87. Richterich R., *op. cit.*, p. 92.

Cependant, comme le dit Louis Porcher⁸⁸, «le besoin n'est pas un objet qui existe et que l'on pourrait rencontrer, tout fait, dans la rue. Il est un objet construit, le nœud de réseaux conceptuels, et le produit d'un certain nombre de choix épistémologiques (qui eux-mêmes bien sûr ne sont pas innocents) (...) Au fond, en avançant dans la recherche, on prend conscience que "besoin" n'est pas un concept, mais au mieux, une étiquette sur un flacon qui n'existe pas; il s'évanouit au fur et à mesure de la marche.»

Selon lui, il faut donc construire les besoins et les décrire en tant que tels. En effet, écrit-il, «leur identification n'est qu'un leurre qui fait croire à l'apprenant qu'on lui donne la parole, qu'il participe aux décisions (...) alors que ce n'est qu'un moyen de lui prescrire, comme toujours, ce que d'autres ont décidé». de plus, identifier des besoins au préalable, «pour définir des objectifs, risque de bloquer le développement normal, souvent imprévu de l'enseignement et de l'apprentissage». enfin, identifier des besoins (par enquêtes) est très coûteux en temps et en argent. C'est pourquoi, cette opération doit donc certes consister à recueillir des renseignements mais aussi:

- servir évidemment d'étape dans la détermination des objectifs;
- être un instrument de prise de conscience et de négociation;
- être un moyen de sensibiliser aux nouveaux problèmes pédagogiques et didactiques;
- devenir «pour l'apprenant un moyen supplémentaire d'apprendre la langue, et pour l'enseignant, de l'enseigner»;
- apprendre à devenir autonome.

4.5.2.2. *Motivation et posture d'apprentissage*

La définition des objectifs apparaît donc comme un objet à construire à l'intérieur du contrat didactique. Atteindre ces objectifs suppose aussi de la part de l'apprenant une attitude positive et active vis-à-vis de l'objet d'apprentissage. Cependant, les relations entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage sont parfois, notamment en situation de langue seconde, polluées par les représentations plus ou moins positives qu'il se fait de celui-ci. Ces représentations déterminent ce qu'on peut appeler la *posture d'apprentissage*. Le concept de posture d'apprentissage recouvre de façon large ce qu'on appelle en psychologie la *motivation*, ou «ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé⁸⁹». Ainsi définie, on peut dire que la motivation est «une ques-

88. Porcher L., «Une notion ambiguë: les besoins langagiers», *Les cahiers du CRELEF*, n° 3, 1977, p. 1-12.

89. De Landsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, 1979.

tion de relations préférentielles entre l'organisme (l'individu), d'une part et le monde, de l'autre. Elle est l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit, avec le monde, les relations requises⁹⁰ ».

4.6. L'ENSEIGNANT

4.6.1. Profils d'enseignants

4.6.1.1. *L'enseignant natif et l'enseignant non natif*

La première distinction qu'on opère communément entre les enseignants est la distinction entre l'enseignant natif et l'enseignant non natif. Dans l'esprit du commun, l'enseignant natif a l'avantage de posséder au mieux la langue qu'il enseigne, notamment en terme de prononciation et de finesses d'emploi syntaxique et lexical. Cet argument est parfois monté en épingle par les centres de langue, comme s'il était un gage de succès infaillible pour l'enseignement.

Il est vrai que, dans la formation initiale et continue des enseignants non natifs, un perfectionnement linguistique et culturel est parfois indispensable, notamment lorsqu'ils sont issus de certains systèmes éducatifs qui ont, pour des raisons idéologiques, économiques ou d'éloignement, peu de contacts avec les pays francophones et le français. Leur connaissance de la langue et de la culture françaises est donc variable, et beaucoup partagent avec leurs élèves une certaine *insécurité linguistique et culturelle*. Mais il est aussi tout à fait courant de rencontrer des enseignants non natifs dont la compétence linguistique et culturelle est très proche, pour ne pas dire équivalente de celle d'un enseignant francophone.

En revanche, l'enseignant non natif a le plus souvent pour lui l'avantage de partager la langue de ses élèves et la même expérience d'apprentissage. Il sera donc souvent plus sensible aux zones de la langue qui posent régulièrement des problèmes d'appropriation et à la meilleure manière de les aborder.

4.6.1.2. *Le paramètre social et les représentations*

Parmi les facteurs qualitatifs, les aspects sociologiques du corps enseignant tiennent une place importante. Trop souvent, ils doivent assurer un très grand nombre d'heures de cours, voire plusieurs métiers pour assurer

90. Nuttin J., *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1980.

leur subsistance. Dans ces conditions, il est très difficile de leur demander d'être sensibles à l'innovation et de faire preuve de motivation pour leur métier.

Enfin, notamment en situation de langue seconde, les enseignants ont eux-mêmes des représentations plus ou moins positives de la langue qu'ils enseignent, et doivent tenir compte de celles de leurs élèves.

En conclusion, on peut dire que, plus que la qualité de natif ou de non natif, c'est la nature des représentations, le niveau socio-économique, le degré de sécurité linguistique et culturelle et la qualité de la formation initiale et continue qui déterminent la qualité de la *posture d'enseignement*.

4.6.1.3. *Les types d'enseignants*

Comme il y a plusieurs types d'apprenant, on peut penser qu'il y a plusieurs types d'enseignant. Toutefois, comme on l'a dit plus haut, il nous semble qu'en fait, c'est le concept de style cognitif qui est le plus important, et qu'il s'applique aussi bien à la résolution de problèmes d'apprentissage que d'enseignement. C'est donc plutôt à l'évocation rapide d'une certaine évolution historique de la conception de l'enseignement que nous nous attacherons dans ce paragraphe.

De façon classique, l'enseignant était conçu et se voyait lui-même comme un transmetteur de savoir. Cette image du maître, qui prévaut encore chez beaucoup, est souvent jugée démodée parce que la notion même de savoir a évolué, notamment en langue vivante. À l'image du maître transmetteur correspond l'image de l'élève, consommateur d'un savoir qui lui est extérieur, mais qu'il peut s'approprier par répétition et mémorisation.

Mais dès longtemps, cette façon de voir a été battue en brèche et a cohabité avec une conception qu'on pourrait dire socratique de l'enseignant comme un accoucheur de savoir. Dans cette conception, le savoir n'est pas l'apanage du maître. Il est déjà, sans qu'il le sache, présent chez l'élève, et la méthode maïeutique permet à celui-ci de le découvrir. À l'image du maître accoucheur de savoir correspond l'image du disciple, découvreur d'un savoir qui lui est intérieur.

Dans ces deux cas, le savoir est conçu comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage.

Aujourd'hui, notamment avec l'approche communicative et les théories cognitives, prévaut une conception plus éclatée de l'enseignant. Dans cette conception, le savoir n'est pas conçu comme préexistant à l'action d'ensei-

gnement et d'apprentissage. Il est conçu comme une coconstruction, et son appropriation dépend à la fois des stratégies déployées par l'apprenant et des méthodologies convoquées par l'enseignant. Selon Jean-Paul Narcy⁹¹, le rôle de l'enseignant est triple. Il doit être :

- organisateur et gestionnaire de formations ;
- conseiller des apprenants (ou encore « tuteur ») ;
- interlocuteur des apprenants.

Ces diverses fonctions de l'enseignant moderne ont été développées par les chercheurs du CRAPEL de Nancy. Pour cette équipe, l'évolution de l'apprenant vers une plus grande autonomie rend nécessaire une évolution comparable de l'enseignant Henri Holec⁹² le décrit comme un formateur et un conseiller, qui doit bien sûr avoir des connaissances sur la langue et son fonctionnement, mais aussi savoir conduire un groupe et gérer des programmes, et surtout savoir ce qu'est l'apprentissage autodirigé. Il doit par conséquent faire preuve de savoir-faire technique mais avoir surtout un rôle de fournisseur de matériel. Pour Marie-José Gremmo en effet, « le conseiller a pour tâche :

- d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, dans le cadre du conseil ;
- d'organiser la mise à disposition des ressources aux demandes des apprenants⁹³.

Dans ce rôle de conseiller, où l'individualisation prend totalement le pas sur le groupe classe, on touche aux limites mêmes de l'enseignement, puisque, comme le dit Marie-José Gremmo « conseiller n'est pas enseigner ».

4.6.2. La formation de l'enseignant de FLES

4.6.2.1. De la formation initiale à la formation continue et à l'autoformation

Une des caractéristiques du champ du FLES est l'évolution particulière de la formation de ses acteurs, à savoir une évolution de la formation continue à la formation initiale. À la revendication scientifique de la didactique correspond en effet une véritable professionnalisation du métier d'enseignant de FLES. Il est aujourd'hui admis que ces enseignants sont des

91. Narcy J.-P., *Apprendre une langue étrangère*, Éditions d'organisation, 1990.

92. Holec H., « L'apprentissage autodirigé, une autre offre de formation », *Éducation, Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Conseil de l'Europe, 1996, p. 77-96.

93. Gremmo M.-J., « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges CRAPEL*, n° 22, 1995, p. 34.

professeurs de langue vivante : il ne s'agit pas pour ces professeurs d'enseigner la grammaire et la littérature à de jeunes francophones, mais d'enseigner à écrire et à parler français à de jeunes étrangers, et à les rendre ainsi francophones, objectifs que les formations traditionnelles au métier d'enseignant de français ne prennent pratiquement pas en charge.

Il s'est donc agi pour l'université, en France tout du moins, d'opérer une vraie révolution dans son offre de formation en matière d'enseignement du français, et, plus largement peut-être, de reconnaître la valeur de sa mission de formation à côté de ses missions d'enseignement et de recherche. La préparation au CAPES et à l'agrégation est, on le sait, très centrée sur les contenus littéraires et, dans une moindre mesure, grammaticaux, tous deux liés à des champs de recherche répertoriés dans les universités littéraires. L'apparition dans un cursus de spécialistes de la problématique « pédagogique », avec ses odeurs de préaux et d'encre violette, ne pouvait qu'être vécue en termes d'abandon, de recul dans la qualité de la formation, par des universitaires eux-mêmes généralement peu portés sur cette question. Avant d'avoir une (modeste) place dans l'université, la pédagogie de l'enseignement des langues en général, et du français en particulier, devait acquérir quelques quartiers de noblesse, c'est-à-dire montrer qu'elle pouvait constituer un véritable champ de recherche : elle devint la didactique des langues.

C'est dans un premier temps en marge de l'université, au Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (BELC), lié au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, et au Centre de recherches et de diffusion du français (Crédif) de l'ENS de Saint-Cloud, que se firent les premières formations en français langue étrangère (FLE)⁹⁴. Les formations proposées, sous forme de stages⁹⁵, s'adressaient pour l'essentiel à des enseignants des deux premiers cycles : instituteurs, professeurs de français des collèges et des lycées, mais aussi professeurs d'autres langues vivantes. Elles relevaient donc de ce qu'on appelle la formation continue.

De façon générale, la formation continue a pour objectif de permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques, mais elle ne saurait cependant se réduire à un enseignement de recettes pédagogiques différentes. Elle doit aussi se fonder sur « une réflexion approfondie concernant les

94. Voir chapitre 1.

95. Il y avait les stages dits « courts », organisés un mois l'été, et les stages dits « longs », qui admettaient des enseignants en détachement pendant une année scolaire. C'était essentiellement parmi eux que le MAE recrutait ses attachés linguistiques, directeurs de Centres culturels et d'Alliances françaises.

savoirs à acquérir mais aussi et surtout les modèles⁹⁶. Elle s'est donc elle aussi peu à peu théorisée et les stages de formation encore proposés par le BELC, le Crédif, quelques centres universitaires comme le Centre de linguistique appliquée de Besançon (aujourd'hui CLA) et le Centre universitaire d'études françaises (CUEF) de Grenoble, se sont aussi peu à peu adaptés à la professionnalisation de la demande de formation.

Ces organismes utilisent le plus souvent un modèle venu de la recherche en sciences sociales et de la formation continue des adultes, et appelé *ingénierie de la formation*. Ce modèle propose une certaine conceptualisation des procédures de formation; Régis Cristin le définit ainsi: «l'ingénierie de la formation se présente sous la forme d'une procédure relativement stable qui se développe à partir d'une analyse des besoins fondée sur le contexte professionnel. Elle implique la mise en place d'une démarche basée sur trois moments ou trois étapes qui sont: la conception, la réalisation et le contrôle (l'évaluation) des actions tout au long d'un processus dynamique de réflexion-action⁹⁷.» L'ingénierie de la formation fait largement appel à l'analyse des cultures en présence (comparaison des cultures éducatives, systèmes de formation) et des identités professionnelles, qui dépendent largement de la fonction symbolique évoquée au chapitre II.

D'autre part, il faut souligner que le BELC et le Crédif ne se contentèrent pas de faire de la formation: ils créèrent aussi des matériels pédagogiques et, surtout, initièrent un grand nombre de réflexions qui sont encore au centre des préoccupations didactiques d'aujourd'hui. Mais, plus peut-être que l'émergence d'un champ de recherche spécifique, ce fut la forte demande de certification de la part des enseignants qui précipita la didactique des langues dans le giron universitaire.

Quels que soient par ailleurs leurs mérites, les stages de formation avaient en effet le défaut de n'être pas diplômants et n'assuraient donc à ceux qui les avaient suivis ni véritable valorisation professionnelle, ni possibilité de validation des compétences en cas de désir de poursuivre des études à un niveau supérieur. Compte tenu à la fois de la progression scientifique de la didactique et d'une demande de plus en plus pressante de certifications reconnues par le ministère de l'Éducation nationale, les universités reprirent donc, au début des années quatre-vingt, la charge des formations et de la recherche en FLE.

96. Cristin R., *Ingénierie de la formation, un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère.*, thèse de doctorat, dir. Coste D., Paris 3-Sorbonne, 2000. Citation extraite du résumé de thèse.

97. Cristin R., *ibidem*.

C'est en effet en 1984 qu'a été créée la maîtrise de français langue étrangère, qui, sans être le seul diplôme offert, a été pendant vingt ans le centre du dispositif universitaire en matière de formation en FLE. Aujourd'hui, presque toutes les universités de lettres de France sont habilitées à délivrer une certification en FLE, suivant la réforme dite licence-master-doctorat (LMD). L'ancienne maîtrise est devenue master 1. En master 2, les étudiants peuvent choisir une formation professionnalisante ou une initiation à la recherche préparant au doctorat. Ces formations à la recherche accueillent largement les étudiants étrangers. La filière professionnalisante prépare bien sûr aux métiers de l'enseignement, mais aussi à des métiers adjacents, tels que l'édition pédagogique, l'ingénierie de l'enseignement, la politique linguistique et éducative, etc. Malheureusement, les regroupements exigés par le ministère de l'éducation nationale rendent souvent moins visibles qu'avant ces formations, qui sont souvent fondues au sein des diplômes de sciences du langage. Malgré ces difficultés, on voit tout de même apparaître dans les universités françaises, bouclant la boucle de la formation, des enseignants chercheurs de FLES qui ont une véritable formation dans ce domaine.

Beaucoup d'universités délivrent aussi, sous différentes appellations, un diplôme universitaire d'aptitude à l'enseignement du FLES. Ce diplôme est généralement destiné à des personnes qui n'ont pas le niveau requis pour l'entrée en M1, mais qui ont besoin d'une formation complémentaire : instituteurs étrangers ou non licenciés par exemple.

Il existe également aujourd'hui au niveau des académies un examen visant à attribuer aux personnels titulaires du premier et second degré une certification complémentaire en français langue seconde⁹⁸.

Enfin, comme l'apprenant, l'enseignant est aujourd'hui amené à compléter son information et même sa formation à l'extérieur des systèmes institutionnels. Le travail traditionnel en bibliothèque est complété voire concurrencé par Internet, et la formation de l'enseignant doit aussi comprendre un volet d'apprentissage de l'utilisation de ces technologies modernes. De cette façon, on pourra passer, après celles de la formation initiale puis de la formation continue, à l'époque de l'autoformation.

98. Arrêté du 23-12-03, publié au Journal officiel de la république française le 06-01-04 et note de service n° 2004-175 du 19-10-04, publiée au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale n° 39 du 28-10-04.

4.6.2.2. La théorisation de la formation

Louis Porcher fut un des premiers à juger absolument nécessaire une véritable formation de l'enseignant de FLE. En 1976, dans un article resté célèbre, «Monsieur Thibaut et le bec Bunsen⁹⁹», il préconisait, pour la formation de l'enseignant de français sur objectifs spécifiques¹⁰⁰ mais aussi des autres enseignants, des éléments qui allaient se retrouver, quelques années plus tard, au fondement de la formation générale des maîtrises de FLE :

- «une initiation théorique et pratique approfondie à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie»;
- une connaissance des théories de l'apprentissage;
- l'abord, sur le plan linguistique des «modes de description d'une langue», avec un «privilège à accorder aux actes de parole et aux fonctions du langage, (aux) notions de compétence de communication, de réception et de production écrite».

Et, plus spécialement destiné aux enseignants de français sur objectif spécifique :

- une initiation à l'épistémologie. Cette initiation devait, selon lui, permettre de résoudre l'apparent dilemme : «l'enseignement doit-il être assuré par un professeur de français initié à la discipline visée, ou par un professeur de cette discipline initié à l'enseignement du français?»;
- une initiation à la sémiologie (schémas, graphiques, tableaux, cartes, etc.).

On devait ainsi aller, selon Louis Porcher, vers le «développement d'une autoformation assistée», c'est-à-dire que le stagiaire, ou l'enseignant en formation, devait devenir un partenaire actif de sa formation.

Pourtant, plus de vingt ans plus tard, et malgré l'institution des maîtrises de FLE, Michel Dabène¹⁰¹ notait qu'il existait encore un décalage entre la formation et la recherche. Selon lui, les formations initiale et continue devraient comprendre :

- «une formation disciplinaire. Mais, ajoute-t-il, se pose alors le problème des frontières de cette discipline. (...) Outre la maîtrise de la langue qui doit être à la fois langagière et linguistique, faut-il aussi

99. Porcher L., «Monsieur Thibaut et le bec Bunsen», *Études de Linguistique Appliquée*, 23, 1976, p. 6-18.

100. Voir partie II, chapitre IV.

101. Dabène M., «La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues», dans Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier, LAL, 1994., p. 193-206.

être spécialiste de la littérature, de la civilisation, de l'histoire, etc. de la communauté ou des communautés de référence?;

- «une formation sur la discipline (...) réflexion de type épistémologique, sur l'enseignement des langues, son histoire, la politique linguistique, leur rôle dans les sociétés, etc.;
- «une formation en didactique des disciplines (...);
- «une formation professionnelle au métier d'enseignant: techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation (...);
- «une formation à l'interdisciplinarité, notamment, en ce qui nous concerne, en direction de la langue maternelle des élèves.»

Au carrefour de la recherche, de l'enseignement, de certaines certifications, et de l'économie, la formation de l'enseignant se positionne donc comme une partie importante du champ de la DDLES.

Pour en savoir plus

- Alliaume J., Hesling I., *Le Langage et les deux cerveaux*, Carilang, éd. du Céralec, 1998.
- Anderson P., *La Didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- Dausensdschön-Gay U., Kraft U. (éd.), «Interaction et acquisition d'une langue étrangère», *Aile*, n° 2, 1993.
- Delamotte E., *Le Commerce des langues*, Didier-Crédif, «Essais», 1999.
- Delorme Ch., *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Chronique sociale, 1982.
- Duda R., Riley Ph., *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, 1990.
- Gaonac'h D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Credif-Hatier, LAL, 1987.
- Hameline D., *Les Objectifs pédagogiques en formation continue*, ESF, Entreprise moderne d'édition, Paris, 1979.
- Kail M., Fayol M., *L'Acquisition du langage*, 2 t., PUF, «Psychologie et sciences de la pensée», 2000.
- Krashen S.D., *Second Language acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
- Nuchèze V. de, *Sous les discours, l'interaction*, L'Harmattan, «Sémantiques», 1998.
- Pochard J.-Ch. (éd.), *Profils d'apprenants*, Publications de l'université de Saint-Étienne, 1994.
- Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, «F», 1985.
- Véronique D. (éd.), *Études de Linguistique appliquée*, n° 120, *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, 2000.
- Vion R., *La Communication verbale, Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, 1992.

Revues

Études de Linguistique Appliquée, n° 120

Éducation et francophonie, revue scientifique virtuelle de l'ACELF:
<http://acelf.ca/revue>

PARTIE II

LE NIVEAU MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre 1

Les compétences fondamentales

1.0. GÉNÉRALITÉS

Comme il a été dit au chapitre iv de la première partie, le concept de compétence¹ est difficile à cerner et est susceptible de plusieurs interprétations. Pourtant la compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues. C'est un savoir de type procédural, dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, *écrit* et *oral*, et de deux manières différentes, *compréhension* et *expression*. Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation.

Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence, transversale aux quatre autres : c'est la compétence d'évaluation. En effet, toute communication implique évaluation. Quand on parle, quand on écrit, l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production. Quand on lit ou quand on écoute, on évalue la production des autres. Accent, débit, particularités de la syntaxe et du vocabulaire, tout dévoile l'origine provinciale ou étrangère, l'appartenance sociale, les intentions... La compétence évaluative est donc, au même titre que les quatre compétences classiques, une composante fondamentale de la communication. Au fur et à mesure que progressent les compétences de compréhension et d'expression, progresse aussi la compétence d'évaluation, et il est bon que l'enseignant prévoie des activités qui la mettent en évidence tout au long du parcours de l'apprenant.

Tous les travaux portant sur la communication ont montré les interactions incessantes et continues entre l'oral et l'écrit et entre la compréhension et la production. Certes, le langage oral diffère du langage écrit et il est vrai que les processus, notamment cognitifs, engagés par les

1. Pour une analyse des déclinaisons multiples de cette notion, cf. Castellotti V. et Py B., *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, Lyon, 2002.

actes de saisie ou d'expression sont différents. Mais ce sont là des questions de spécialistes et de théoriciens qui, du reste, à l'heure actuelle, les résistent dans un continuum; le pédagogue, conscient des différences qui existent entre l'oral et l'écrit, entre la compréhension et l'expression, les aborde plutôt de manière dialectique tentant de reproduire, dans la communication scolaire, les traits authentiques de la communication de la vie quotidienne, où le passage de l'un à l'autre est non seulement naturel, mais permanent. Les problèmes posés par les inévitables découpages théoriques ou pédagogiques sont donc bien arbitraires et, plutôt que de polémiquer sur l'artificialité de cette double dichotomisation, mieux vaut tirer profit de ces oppositions qui structurent les programmes éducatifs pour favoriser des activités communicatives, proches de l'authentique. Du reste, les pratiques pédagogiques sont loin d'être aussi balisées: une activité orale peut déboucher sur une activité écrite et toutes les analyses qui profitent à la compréhension des écrits favorisent la production écrite. De plus, privilégier le développement d'une compétence ou d'un domaine en fonction de l'analyse des besoins des apprenants ne signifie pas qu'on occulte entièrement le reste. Les programmes de spécialisation en français langue étrangère sont exemplaires à ce propos: s'ils visent à préparer les étudiants dans la poursuite de leurs études de spécialité dans un pays étranger et les entraînent donc particulièrement à la lecture de discours propres à leur spécialité, ils les préparent également à comprendre et à parler dans les situations de leur vie d'étudiant et dans leur vie quotidienne.

Traiter séparément les situations d'oral et d'écrit, de réception et de production permet donc de mettre en place des objectifs de formation en adéquation à l'analyse des besoins du public concerné. Distinguer des compétences facilite également l'élaboration des programmes communicatifs, même si les distinctions peuvent s'avérer artificielles tant du point de vue théorique que pédagogique. C'est pourquoi, non seulement pour la clarté de l'analyse, mais aussi pour des raisons pédagogiques, nous distinguerons les quatre compétences fondamentales qui, en réalité, s'entremêlent dans toute situation d'échange, qu'elle soit scolaire ou qu'elle se situe hors de la classe. Par ailleurs, l'enseignement d'une langue étrangère vise dans tous les cas un objectif capital, celui de faire acquérir une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée par les diverses composantes qu'elle implique; Sophie Moirand en distingue quatre qui sont essentielles²:

- la composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages;

2. Cf. Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, «F», 1990.

- la composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication;
- la composante référentielle qui concerne, de manière générale, la connaissance des domaines d'expérience et de référence;
- la composante socioculturelle qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.

Analyser le rôle de ces différentes composantes de la compétence de communication dans la réception comme dans la production permet d'instaurer des *progressions* et de mettre en place des activités d'utilisation «authentique» de la langue, qui engagent les apprenants à mettre réellement en œuvre leurs diverses connaissances dans des situations de communication de plus en plus complexes.

1.1. LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION

Comprendre, que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré, car, dans tous les cas, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. De plus, toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent. L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation.

Il existe plusieurs manières d'aborder le problème de la compréhension. De nombreuses constructions théoriques³ tentent d'expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un message. Elles empruntent les

3. Pour une synthèse des divers modèles de compréhension, cf. Cornaire C., *La Compréhension orale*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1998, p. 33-51 et *Le Point sur la lecture*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1999, p. 11-35.

résultats de recherches menées sur les phénomènes de l'attention et du décodage, sur le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement, sur le rôle joué par les connaissances antérieures et, bien évidemment, sur les caractéristiques du récepteur. Mais les recherches conduites en psycholinguistique⁴ sont probablement les plus porteuses : elles décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèle onomasiologique (du sens à la forme). Ces modèles s'intègrent plus ou moins dans une pléiade d'autres constructions que l'on regroupe généralement autour de deux grands types : le premier, qui fait appel à des opérations de bas niveau, est appelé modèle *du bas vers le haut* (*bottom-up* ou *base-sommet*), car le sujet s'appuie sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter l'information ; le second, qui implique des opérations de haut niveau, est appelé modèle « du haut vers le bas » (*top-down* ou *sommet-base*) et il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information.

• Le modèle sémasiologique

Dans ce modèle, qui recoupe en partie le type « de bas en haut » et qui donne la priorité à la perception des formes du message, le processus de compréhension met en jeu quatre grandes opérations qui se déroulent, grosso modo, selon quatre temps :

- une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,
- une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases,
- une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases,
- et, enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.

Ce type de modèle présente une conception linéaire du processus de compréhension et rend probablement compte de la démarche mise en œuvre par un auditeur ou un lecteur peu expérimenté ou par un récepteur dans certaines circonstances (par exemple, face à un document difficile dont il ne maîtrise pas les données globales).

4. Cf. notamment Clark H.H. et E.V., *Psychology and Language*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1977, et l'article de Gremmo M.-J. et Holec H. dont nous nous inspirons largement : « La compréhension orale : un processus et un comportement », *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Recherches et Applications, février-mars 1990, p. 30-40.

• Le modèle onomasiologique

D'après le modèle onomasiologique, plus complet et plus rentable, semble-t-il, dans certains cas et qui a influencé de nombreuses démarches pédagogiques, le processus de compréhension, qui s'opère selon le type «de haut en bas», résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message par le récepteur, qui établit un certain nombre d'hypothèses et les vérifie ensuite :

- les premières hypothèses que l'on formule à l'origine de toute situation de réception sont d'ordre sémantique : elles se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont le récepteur dispose *a priori* de la situation de communication et des informations qu'il capte au cours du déroulement du message. Elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global qu'au niveau plus restreint, puisqu'elles prennent en compte les unités de sens qui résultent des unités formelles de surface ;
- la vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ;
- la dernière phase du processus, étroitement liée à l'étape précédente, concerne le résultat de la vérification. Trois situations, bien typiques de la classe de langue, sont possibles : soit les hypothèses sont attestées et la préconstruction du sens s'inscrit alors dans le processus global de signification, soit les hypothèses sont démenties et le récepteur reprend alors la démarche en établissant de nouvelles hypothèses ou utilise la procédure sémasiologique pour accéder au sens ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'autres indices peut différer la construction du sens ou entraîner l'abandon de la recherche de la construction du sens.

Ce modèle, fondé sur le couple construction/vérification d'hypothèses et dont on trouve des applications dans la vie quotidienne (saisie d'un message avant la fin de l'émission de celui-ci, compréhension de messages masqués par des bruitages importants, etc.), fait appel à des connaissances de différents ordres et le degré de validité de la préconstruction du sens dépend du niveau et de la somme de ces connaissances. Parmi celles-ci, outre la connaissance attendue des règles sociolinguistiques de la situation de communication et des règles discursives du type de discours ou des règles textuelles du type de texte, la connaissance du référent, la familiarité du thème ainsi que les connaissances socioculturelles qui lient la langue à sa culture, jouent un rôle capital. Ce type de modèle, qui caractériserait le récepteur expérimenté, met donc au premier plan les

connaissances préalables du sujet: c'est à partir de sa connaissance qui relève de son expérience générale du monde qu'il fait des hypothèses globales et approche le sens jusque dans les unités restreintes.

De ces deux modèles, le second a initié des activités de classe que nous verrons par la suite, mais il est impossible d'affirmer qu'il est supérieur à l'autre, les deux intervenant probablement à tour de rôle ou en fonction de l'individu, voire même de sa culture. C'est probablement par la conjugaison de ces deux modèles, par l'interaction continue entre ses connaissances antérieures et les éléments qui lui sont apportés par le document sonore ou textuel, que l'auditeur ou le lecteur construit le sens dans sa langue maternelle, mais aussi dans la langue étrangère.

Ainsi, les travaux conduits à ce jour sur les activités mentales intervenant dans le processus de la compréhension ont permis de mieux cerner les démarches mises en œuvre dans le traitement de l'information et d'élaborer des procédures particulières de compréhension afin de faciliter les tâches qui restent souvent bien difficiles pour l'apprenant.

1.1.1. La compréhension de l'oral

Longtemps négligée, la compréhension de l'oral a retenu toute l'attention dans les années 1970 et a connu un rayonnement particulier avec l'entrée des *documents authentiques* dans la classe de langue. La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer diverses stratégies de compréhension, a entraîné des études approfondies dans le domaine. La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence. Mais, comme l'affirme Louis Porcher, «la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique"⁵.»

1.1.1.1. La perception auditive

Une des principales difficultés, dans l'accès au sens de l'oral, pour un apprenant débutant, réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les

5. Porcher L., *Le Français langue étrangère*, Hachette Éducation, CNDP/Ressources Formation, 1995, p. 45.

traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières. Des approches peuvent être mises en place pour une pédagogie de l'écoute avec pour seul objectif « d'apprivoiser l'oreille⁶ » des apprenants : la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, le repérage des pauses, etc., sont autant d'éléments qui ne se préoccupent pas vraiment du contenu informatif, mais permettent d'apprendre à entendre et à percevoir l'oral dans sa matérialité même. Cette étape, bien qu'elle soit conduite sans objectif véritable de compréhension, peut, cependant, déjà révéler des éléments d'information non négligeables : un débutant, qui, après plusieurs séances d'écoute de bulletins d'informations radiophoniques enregistrés sur la même station, parvient à compter le nombre de titres qui seront développés par la suite, n'a plus l'oreille étrangère au système phonologique, d'autant plus que ce type de document est un des plus difficiles à comprendre parmi les divers supports sonores. Toutes les activités qui favorisent le temps d'exposition à la langue étrangère ainsi que les exercices plus classiques de phonétique éduquent l'oreille et contribuent à une meilleure discrimination auditive. Mais, que ce soit pour l'oral comme pour l'écrit, le sens ne se trouve ni dans les sons, ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les mots, mais résulte de leurs organisations et des liens que ces éléments instaurent entre eux : d'où la nécessité de mettre en place des stratégies de compréhension pour l'accès au sens.

1.1.1.2. *Les types de discours*

Pour la compréhension de l'oral, il est nécessaire de distinguer les situations de face à face aux indices contextuels très forts, dans lesquelles l'auditeur est impliqué directement, des situations sur lesquelles il n'a aucune prise, comme par exemple les enregistrements audio ou audiovisuels. Dans la première catégorie, l'ancrage de la situation de communication et la perception des variations intonatives contribuent bien évidemment à la construction de la compréhension globale ; d'autres aides sont fournies par la dimension non verbale du message comme la gestuelle qui accompagne la parole et la possibilité du récepteur d'intervenir auprès

6. Lebre-Peytard M., *Décrire et découper la parole* 2, BELC, 1982, p. 136.

du locuteur pour demander de répéter, de préciser ses propos, etc. Le développement de la compréhension, dans ce cas-là, se fait généralement en corrélation étroite avec celui de l'expression orale. La seconde catégorie regroupe tous les documents sonores qui offrent un échantillonnage très varié des différents genres de discours que l'on retrouve notamment dans les diverses émissions radiophoniques ou télévisuelles: du discours oral spontané (conversation prise sur le vif ou débat) ou préparé (certaines interviews) à l'écrit oralisé (informations), voire même au discours écrit pour être lu ou entendu (conférences, récits, pièces de théâtre), l'éventail des types de discours est si vaste qu'il peut laisser l'enseignant perplexe quant à la sélection des documents à utiliser. Si ceux-ci sont télévisés, il ne faut pas négliger les atouts de l'image: non seulement elle constitue une aide indéniable à la compréhension, mais elle permet également l'étude simultanée des éléments paralinguistiques (gestes et mimiques) et des éléments phonétiques (phénomènes prosodiques, accents, etc.) que l'on peut également conjuguer avec l'analyse des traits d'oralité (comme la construction segmentée) ou les registres de langue.

1.1.1.3. *Les objectifs d'écoute*

Il va de soi que, dans la vie quotidienne, on n'écoute pas de la même manière tout ce que l'on entend. Dans la classe de langue, l'enseignant active les différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise de manière automatique. Les objectifs d'écoute qu'Élisabeth Lhote⁷ relève comme pertinents dans une situation d'apprentissage sont: écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire, pour juger. Il est donc possible de déterminer plusieurs types d'écoute:

- l'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention: par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose;
- l'écoute globale grâce à laquelle on découvre la signification générale du «texte»;
- l'écoute sélective: l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages;
- l'écoute détaillée qui consiste à reconstituer mot à mot le document.

Ces objectifs d'écoute déterminent différents modes d'accès au sens; dans tous les cas, il s'agit de déclencher la motivation et de focaliser l'attention sur un objectif précis grâce à la mise en place d'un projet d'écoute.

7. Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Écouter, Comprendre*, Hachette, «F» Autoformation, 1995, p. 69-72.

1.1.1.4. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute

Diverses stratégies permettent de favoriser une compréhension partielle ou totale, globale ou détaillée du message. Dans tous les cas, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. Il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges que l'enseignant met en place à partir des spécificités du document choisi : discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, activités ludiques centrées sur le vocabulaire comme les associations de mot à partir d'un mot donné, mise en relation du thème sonore par l'analyse d'une photo, etc. Cette stratégie établit une connivence propice à une situation active d'écoute. S'il est nécessaire de varier les types de discours, il est également nécessaire de varier les activités⁸ de réception dont les matrices sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Réactions spontanées : attitude, gestes, mimique, sourire, etc.	Réactions spontanées : remarques, commentaires, etc.	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale
Activités ludiques : illustrer, dessiner, mimer	Activités ludiques : mise en scène, jeux de rôle, dramatisation	Pour la compréhension globale ou détaillée
Mise en relation iconique		Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schéma, etc.
	Questions ouvertes	La plus ancienne et la plus utilisée : valable aussi bien pour la compréhension globale que pour la compréhension détaillée
	Questions orientées ou activité de justification/élucidation	Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montrer leur bien-fondé ou non

8. Pour plus de détails, voir partie III, chapitre III.

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Questions fermées ou Grille d'écoute/lecture		Du type «vrai ou faux» ou «oui ou non» ou «mettre une croix dans la colonne...». Cette procédure implique un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention
Questionnaire à choix multiple (QCM)		Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les distracteurs permettent d'affiner la compréhension
	Activité de reformulation ou paraphrase	Bannie du système scolaire français, cette procédure a été mise en valeur par la méthodologie SGAV
	Résumé	Il ne s'agit pas de l'exercice scolaire tel qu'il est enseigné en français langue maternelle, mais plutôt d'une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document
	Explications/Commentaire	Il s'agit d'expliquer les idées et de les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le système éducatif français
Exercice à trous		Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.)

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Puzzle ou activité de reconstruction		Activité qui relève de la grammaire de texte et qui consiste à faire retrouver l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mises dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, etc.)
Activité de repérage ou de relevé		Stratégie souvent utilisée au cours de la 2 ^e vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever tous les indices d'un document se rapportant à une indication donnée
Grille à compléter		Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension

Ces différentes propositions méthodologiques, qui permettent de varier le type de compréhension et d'élaborer des activités en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et en fonction des spécificités des documents, peuvent se conjuguer : par exemple, il est possible de présenter plusieurs résumés, qui n'engageront donc pas la production, et de demander à l'apprenant de choisir, comme pour un QCM, celui qui correspond au document ; ces procédures ont également pour fonction de faire automatiser les processus de saisie. Un principe capital : toujours favoriser des entrées qui partent du connu des apprenants et ne pas sélectionner, dans un premier temps, des documents où l'opacité culturelle ou la polysémie des discours ou les implicites véhiculés soient trop importants. Les aides à la compréhension doivent guider l'apprenant à l'accès au sens et le conduire vers l'autonomie.

1.1.2. La compréhension des écrits

La didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent avec l'approche communicative : la grammaire de texte, les travaux sur les situations d'écrits et la linguistique textuelle, qui se sont intéressés soit au cadre dans lequel se réalise l'énonciation, soit aux règles de fabrication des textes, ont permis, d'une part, de rénover des pratiques d'enseignement de la communication écrite et, d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lecture qui se sont nettement élargis : la lecture littéraire n'est plus le mode dominant ; de plus, les textes fabriqués à des fins pédagogiques, qui sont censés correspondre au niveau de compétence linguistique de l'apprenant, prennent en compte la dimension textuelle des documents authentiques et tentent de reproduire des situations réelles de communication. Par ailleurs, les théories sur la réception des textes se sont enrichies et ont contribué à mettre en place une véritable méthodologie de la lecture : les itinéraires proposés favorisent ainsi la rencontre du lecteur et du texte.

L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle⁹), et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel. Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte : l'accès au sens se réalise par tâtonnements, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive. La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur ; le rôle de l'enseignant est donc d'encourager l'apprenant à être le coconstructeur qu'il est dans sa langue maternelle par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation, au niveau des apprenants, mais aussi par rapport aux spécificités des supports.

9. Dans le cas contraire, la situation relève de l'alphabétisation des adultes. En français langue seconde toutefois, le problème peut se poser différemment, mais la problématique est plutôt celle de l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

1.1.2.1. *L'approche globale des textes écrits: une méthode spécifique*

Au cours de la décennie 1980 et sous l'influence des publics scientifiques¹⁰, la didactique du FLE a dû appréhender le problème de la lecture qui avait été plus ou moins évincé jusqu'alors. Lire en langue étrangère, si on savait lire dans sa langue maternelle, allait de soi: il n'était question que de transposition d'un code purement graphique et, pour l'essentiel, lire consistait à être capable d'établir des correspondances (mots et structures grammaticales) par le biais de la traduction. Avec la méthodologie SGAV, la lecture a toujours été subordonnée à l'oral (*cf.* rythme, intonation, prononciation, correction phonétique, etc.) et a servi à renforcer les acquisitions orales. L'introduction des documents authentiques dans la classe de langue a notamment mis en lumière la complexité de l'apprentissage de la lecture, qui met en jeu des composantes multiples, et l'inadéquation de certains types d'activité utilisés jusqu'alors avec les textes littéraires: lecture linéaire ou déchiffrement des pages d'auteur et explication de texte. Découlant des recherches menées en didactique de l'écrit et bénéficiant des apports de l'approche cognitive, qui a notamment mis en valeur l'importance des connaissances préalables de l'apprenant et sa perception du monde dans sa quête du sens, une démarche particulièrement opératoire a été mise en place en didactique du FLE: il s'agit de la lecture globale qui vise à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle: perception globale des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extra-linguistique, intentions de lecture, etc. Le titre d'un des articles de la spécialiste du domaine, Sophie Moirand, illustre bien, du reste, un des principes de cette démarche: «Les textes sont aussi des images¹¹...»

L'hypothèse de départ indique que «le "sens" d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques¹².»

10. De nombreux chercheurs spécialisés dans un domaine particulier sont venus en France faire une thèse de doctorat et ne pouvaient se permettre de passer par toutes les étapes de l'itinéraire traditionnel. Généralement, de niveau faux débutant en langue, mais experts dans leur spécialité, ils devaient lire au plus tôt des ouvrages en français dans leur domaine scientifique afin de mener leurs recherches. Le renouveau méthodologique amorcé en français fonctionnel ou en français instrumental s'est ainsi étendu à l'enseignement du français en général.

11. Moirand S., «Les textes sont aussi des images...», *Le français dans le monde*, n° 137, p. 38-52.

12. Moirand S., *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1979, p. 23.

Pour éviter une lecture mot à mot au profit d'une lecture balayage du texte, pour initier une construction globale du sens et favoriser la découverte du message, Sophie Moirand¹³ propose plusieurs stratégies. Grosso modo, la démarche peut se décomposer en deux phases et se déroule généralement comme suit :

1. Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, intertitre, éléments de typographie (caractère gras, majuscules, italiques, guillemets, etc.), photo, etc. ; cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte et peut lui fournir des informations qui lui permettent de reconnaître à quel genre appartient le texte.

2. Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension :

- repérage des mots clés grâce à des questions clés ou des consignes de lecture très précises ;
- perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture : articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc. ;
- attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes ;
- recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatif (qui écrit ? pour qui ?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de paroles).

À la fin de cette étape, l'apprenant doit être en mesure de répondre aux fameuses questions remises au goût du jour par les praticiens de la communication : qui ?, quoi ?, à qui ?, où ?, quand ?, comment ?, pourquoi ?.

Cette démarche¹⁴ a donc pour objectif de conduire le lecteur à construire le sens global sans effectuer de lecture linéaire ou de déchiffrage et à développer un savoir-faire. Il est évident qu'elle fait appel à sa propre stratégie de compréhension en langue maternelle, à ses connaissances antérieures et qu'elle vise à établir une connivence entre le texte et l'apprenant. En réitérant cette technique avec des documents authentiques divers, on lui donne ainsi des outils d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite de façon autonome. Il est donc nécessaire d'entraîner le plus tôt possible l'apprenant

13. Pour l'essentiel, consulter Moirand S., « Approche globale de textes écrits », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 23, 1976, p. 88-105 ; *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, op. cit.

14. *Situations d'écrits* offre de nombreux exemples développés de manière précise et le fascicule *Le français actuel – Documents et textes authentiques* (Moirand S. et Porquier R., Hatier, 1979) propose, entre autres, cette technique dans l'exploitation des supports.

à affronter des textes qui dépassent ses compétences linguistiques et à développer ainsi ses capacités de compréhension globale quitte à choisir, au départ, des textes dont la familiarité avec le domaine référentiel du support est plus grande. Il va sans dire que cette stratégie est toujours utilisée, qu'elle constitue un précieux apport pour la pédagogie de la lecture et qu'elle inspire bon nombre d'activités.

1.1.2.2. Les types de lecture

Il existe d'autres stratégies de lecture qui définissent d'autres types de compréhension. Parmi les plus courants, on peut citer :

- la lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire : ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent et que nous lisons par la suite ;
- la lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste ; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique au quotidien : parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité, son horaire, par exemple ;
- la lecture critique qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision : elle peut entraîner le commentaire ;
- la lecture intensive ou studieuse qui vise à retenir le maximum d'informations et qui, par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi mémorisation du texte.

Le lecteur averti passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de textes. Ces différents types de lecture répondent à des objectifs différents et il est nécessaire de les introduire selon une progression dans la classe de langue étrangère et de ne pas se limiter à la lecture globale, comme c'est trop souvent le cas dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE. Des lectures sélectives, orientées vers la recherche d'éléments pertinents, sont des aides non négligeables pour favoriser l'interaction entre le texte et l'apprenant et le conduire vers une compréhension plus approfondie et plus fine.

1.1.2.3. Le projet de lecture et les étapes de la lecture

Aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture, défini par des objectifs, qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active. Pour développer l'apprentissage de la compréhension, il est important de mettre en place un parcours tout en segmentant les diverses activités à accomplir selon une progression. Les différentes étapes pourraient être, en fonction des spécificités du texte, les suivantes :

1. La prélecture : c'est une étape essentielle qui facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses. Avant même de lire le texte, on peut mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente par une activité de remue-méninges qui peut consister à répondre à une question, à pratiquer un jeu lexical, à réagir par rapport à une image, etc.

2. L'observation du texte, si sa physionomie est pertinente : lecture-balayage afin de considérer la présentation typographique, le titre, le sous-titre, la photo, etc., et de conduire l'apprenant à anticiper sur le sens et à formuler des hypothèses plus fines.

3. La lecture silencieuse en fonction d'un projet : il s'agit d'une lecture guidée par une ou plusieurs consignes qui favorisent les entrées dans le texte et orientent le lecteur à construire le sens. Les activités proposées peuvent appeler plusieurs lectures successives et être conduites de manière différente selon la densité du texte (la classe dans sa totalité et/ou répartition en petits groupes avec une tâche identique à accomplir pour tous ou avec des tâches différentes, etc.). La finalité de cette étape est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité.

4. Après la lecture, il est important de faire réagir le lecteur par rapport aux diverses informations délivrées par le texte dans sa forme ou son contenu sous la forme de discussion, de commentaire ou de toute autre activité de manière à élargir ses connaissances antérieures et fixer les nouvelles.

Dans tous les cas, il faut encourager les échanges entre les apprenants et tenir compte de la culture de chacun dans la construction du sens.

1.1.2.4. L'expérience des textes et les types de textes

Comme pour l'oral, les connaissances préalables du lecteur, qui résultent de son expérience du monde, constituent une composante majeure pour la construction du sens. Parmi ces connaissances, les connaissances textuel-

les, qui concernent la représentation de l'organisation des différents types de textes, sont fondamentales et l'approche didactisée à partir de la typologie des textes, qui a été généralisée dans les programmes des collèges et des lycées en français langue maternelle, mériterait d'être systématisée en FLE.

Il est vrai que la typologie des textes a été source de discussions; de plus, il existe différents types de classifications qui renvoient à des cadres théoriques différents et qui, en fonction du foyer conceptuel sur lequel elles reposent, parlent de types de textes, de types de discours, de types d'intention communicationnelle, de types de situations communicationnelles, de genres de textes, etc. La multiplicité des définitions, des désignations et des délimitations ainsi que le nombre de classifications¹⁵, s'ils montrent la diversité des points de vue et l'intérêt du domaine, peuvent, cependant, entraîner des confusions ou décourager le non averti. Mais, l'enjeu didactique et pédagogique est important et, sans entrer dans le débat théorique des divers champs appréhendés, pour la compréhension des textes, on peut affirmer que la typologie textuelle, fondée sur la corrélation de la forme globale d'organisation des textes et de leurs manifestations linguistiques, offre de multiples possibilités de «pédagogisation» et permet de développer une réelle compétence textuelle tant en réception qu'en production.

La perspective pragmatique de la textualité souligne bien que le texte n'est pas un produit fini aux formes achevées et immuables et, contrairement à ce qu'ont affirmé certains chercheurs, la typologie des textes, loin d'enfermer le texte dans une conception statique, met en valeur sa dynamique: tout texte, par les règles qui le régissent et les constituants qui le structurent et le composent, appartient à un ensemble plus vaste auquel il est intimement lié, même s'il actualise ou peut actualiser en même temps plusieurs autres types textuels. L'exemple le plus significatif concerne la description qui se développe souvent à l'intérieur de la narration. Autre exemple frappant qui engage des entrées bien particulières dans un texte commençant par «Il était une fois...». Cette expression l'inscrit directement

15. Pour une présentation succincte des différents types de classification, voir Petitjean A., «Les typologies textuelles», *Pratiques*, n° 62, *Classer les textes*, juin 1989, p. 86-121, et pour un débat plus général, voir les numéros 56, *Les types de textes*, et 62 de *Pratiques* (1987 et 1989), le numéro 74 de *Langue Française*, *La typologie des discours*, (1987), le numéro 79 du *Français Aujourd'hui*, *Classes de textes/Textes en classe*, et le numéro 83 des *Études de Linguistique Appliquée* (1991). Pour des ouvrages de synthèse, voir la bibliographie générale et surtout Adam J.-M., *Les Textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan Université, Linguistique, 1992 ou Jeandillou J.-F., *L'Analyse textuelle*, Armand Colin, «Cursus Linguistique/Littérature», 1997.

dans un modèle narratif qui plonge le lecteur, de manière systématique, pour peu qu'il ait une expérience minimale du récit, dans un monde fictionnel qui obéit à une logique qui lui est propre, celle du merveilleux. Cette formule «magique» instaure d'emblée le lecteur dans une superstructure gouvernée par des règles canoniques qu'il perçoit inconsciemment, bien qu'il ne capte que l'originalité du conte en question sans prêter attention aux contraintes énonciatives qu'engage ce signal narratif. On reconnaît donc souvent un texte avant même de le lire dans son intégralité et on le classe de manière intuitive dans un dispositif plus global. N'importe quel lecteur quelque peu avisé repère spontanément des passages descriptifs dans une séquence narrative et ce repérage détermine des types de lecture : un lecteur, captivé par les actions, survolera ou... «sautera» tout simplement les descriptions pour n'être attentif qu'aux péripéties. Il importe donc, en lecture, de savoir reconnaître les schémas d'organisation des textes, de déterminer la dominante du texte pour en dégager son organisation intrinsèque et de percevoir son hétérogénéité compositionnelle.

Jean-Michel Adam, dans son analyse des schémas textuels prototypiques, met en valeur un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles qui lui permettent de définir cinq schémas prototypiques des séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. D'autres linguistes, pour ne rester que dans le cadre des classifications homogènes, dégagent d'autres critères pour définir d'autres bases typologiques qui permettent d'appréhender d'autres types de discours comme le type prédictif qui se réalise, par exemple, dans le bulletin météorologique ou l'horoscope, le type injonctif qui s'actualise dans la recette de cuisine et dans toutes les notices de montage, etc.

Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes.

1.1.2.5. Outils pour l'élaboration d'une grille de lecture : les attentes textuelles

Parmi les faisceaux d'indices caractéristiques de chaque cadre canonique et dégagés par la linguistique textuelle, il est possible de sélectionner les plus pertinents par rapport à l'extrait et de les utiliser comme vecteurs pour orienter l'apprenant vers la construction du sens :

1. Pour lire le texte narratif

– La temporalité: le récit, par définition, raconte une suite d'actions ou d'événements, réels ou imaginaires, qu'il inscrit dans le temps, que ce temps soit lui aussi réel ou imaginaire. L'expression du temps occupe donc une place centrale: les embrayeurs temporels, les expressions indiquant une progression, les verbes exprimant le début ou la fin d'une action, la variation des temps verbaux (passé simple, passé composé, présent de narration), l'expression de la succession, de l'antériorité et de la postériorité, tous ces repères sont au service de la progression du texte narratif et leur étude pourrait favoriser l'appréhension de la chronologie ou le déroulement de l'histoire.

– Le repérage du schéma narratif, qui constitue la logique de tout récit: il permet l'analyse de la structure, aide à résumer l'histoire ou à situer l'extrait. Pour mémoire, rappelons les cinq étapes constitutives:

- la situation initiale,
- la complication de cette situation avec un élément perturbateur qui rompt l'état initial,
- le déséquilibre qui enclenche un processus de transformation,
- l'intervention d'éléments de résolution,
- la situation finale avec un retour à l'équilibre.

Ce schéma quinaire peut être ramené à trois phases (situation initiale, processus de transformation et situation finale) ou amplifié et détaillé comme cela a été fait pour le conte¹⁶.

– L'action ou la suite d'actions, moteur de tout récit: le repérage des verbes peut servir de repères pour appréhender la conduite du récit.

– Le mode de narration, le système énonciatif et le mode de focalisation: leur étude permet la saisie du statut du narrateur par rapport au récit (distanciation/implication personnelle).

– Les acteurs du texte narratif: les distinguer permet de déterminer les forces agissantes ou actants qui permettent à l'action d'évoluer, de différencier les adjuvants (ceux qui aident) des opposants, de désigner le héros, animé par des mobiles et qui tend vers un certain but, etc.

– Le vocabulaire (appréciatif/dépréciatif/neutre), les connotations: ils indiquent si le récit est objectif ou non.

16. Propp V., *La Morphologie du conte*, trad. fr., le Seuil, «Points», 1970. Pour une application pédagogique, voir Debyser F., «Le tarot des mille et un contes», *Pratiques* n° 11-12; *Le Récit*, novembre 1976, p. 109-114: il propose un canevas structural de composition de contes en treize points.

– Etc., car il y a d'autres ingrédients et tous ne sont pas forcément pertinents pour le même texte. Tout texte appartenant à un même type est à la fois unique et identifiable ou semblable à d'autres.

Le récit est l'unité textuelle qui a été la plus étudiée, probablement en raison de son importance dans le domaine littéraire et de son étendue dans différents genres d'écrits : romans, contes, nouvelles, mais aussi fables, pièces de théâtre, poésies, faits divers, publicités, histoires drôles, reportages, etc. Les travaux de narratologie se sont multipliés depuis l'ère structurale, *La Morphologie du conte* ayant engendré toute une série de recherches.

2. Pour lire le texte descriptif

– Le thème-titre, donné par le terme générique : d'entrée de jeu, le lecteur peut savoir quel est l'«objet» dont il va être question même si, quelquefois, il est nommé uniquement à la fin de la description, créant ainsi un effet d'attente. S'il est indiqué en début de séquence, le lecteur peut faire appel à ses connaissances antérieures, il est en attente d'un certain champ lexical et il peut ainsi comparer son savoir à ce qu'il découvre. L'objet, le personnage ou le paysage ainsi nommé, est ensuite décomposé en ses différentes parties.

– Les marqueurs d'énumération et de reformulation, qui soulignent la structure généralement arborescente du texte descriptif.

– La spatialité, car la description représente ce qui se situe dans l'espace : le repérage des indicateurs de lieux, qui organisent l'ensemble de la description, favorise l'analyse de la structure.

– Les sensations : liée à l'espace, la description comporte de nombreux éléments d'ordre visuel (lumières, volumes, couleurs, formes, etc.), mais, pour rendre plus présent ou concret ce qui est présenté, elle met en jeu les autres sensations (notations auditives et olfactives notamment).

– Le champ lexical, qui assure l'organisation thématique : la description s'organise autour d'un même champ lexical et le texte descriptif est, par excellence, le texte de l'expansion nominale : les divers objets sont nommés pour être qualifiés et représentés avec leurs propriétés ou leurs qualités ; d'où l'importance des adjectifs, des propositions relatives, etc.

– Le vocabulaire (appréciatif, dépréciatif, neutre), qui permet de dire si la description est objective, subjective, réaliste, idéalisée, fantastique, etc.

– La constance de choix stylistiques : les réseaux lexicaux sont généralement soulignés par des figures de style ; les comparaisons, les métaphores,

les hyperboles et les connotations sont des figures que développe toute description : elles fonctionnent comme des facteurs de cohésion et indiquent l'isotopie développée.

- Les fonctions de la description : ornementale, référentielle, explicative ou documentaire, métaphorique et symbolique.

- Le point de vue : focalisation externe (les « objets » sont montrés de l'extérieur, de façon neutre et objective), focalisation interne (ils sont présentés à travers le regard et la subjectivité d'un personnage et la réalité est donc limitée à sa vision), focalisation zéro ou le point de vue omniscient (les « objets » sont décrits accompagnés du savoir du narrateur qui voit tout et qui sait tout).

- Etc.

Le texte descriptif a souvent été privilégié dans la plupart des manuels et des méthodes de la tradition classique, probablement en raison des propriétés didactiques qu'il possède¹⁷ et d'une certaine conception linguistique, qui entretenait d'étroites relations avec la taxinomie et qui considérait la langue comme une nomenclature, un inventaire possible de dénominations du monde : les fameuses listes de mots à apprendre dans la langue étrangère illustrent bien cette vision du langage comme calque de la réalité. Cependant, si la description favorise le savoir et la mémoire, la mise en scène du vocabulaire et sa distribution thématique répondent à des règles textuelles qui différencient l'énumération de la description.

3. Pour lire le texte argumentatif

- Les indices d'énonciation, car tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant de manière implicite ou explicite à ceux qui pensent le contraire. L'implication de l'argumentateur est plus ou moins manifeste et la présence des tenants de la thèse qu'il s'agit de réfuter est plus ou moins discrète. Le caractère dialogique souvent entretenu par le texte argumentatif peut être source de confusions, voire même de contresens. L'analyse des indices d'énonciation permet d'éviter cet écueil.

Les principaux traits qui marquent la subjectivité sont notamment mis en valeur par le jeu sur les pronoms personnels (première et deuxième personne), l'emploi d'un vocabulaire persuasif (termes affectifs, catégoriques et très souvent évaluatifs), la présence de verbes d'opinion, l'utilisation massive de modalisateurs comme les adverbes (assurément,

17. Cf. Hamon P., *Introduction à l'analyse du descriptif*, Hachette, «Langue-Linguistique-Communication», Paris, 1981.

sans aucun doute, etc.), des expressions introductives (il est certain que), l'emploi de l'impératif pour rendre complice le lecteur, etc.

La présence du point de vue adverse peut se révéler par le discours direct, la parole rapportée, la concession qui permet d'accorder quelque crédit aux arguments adverses pour mieux défendre ensuite les arguments de l'auteur, les appels directs de l'argumentateur, etc.

Cette entrée linguistique dans le texte permet de percevoir les deux «voix» en présence et de ne pas attribuer les pensées de l'un à l'autre.

– L'organisation du texte, qui aide à identifier la thèse et l'agencement des arguments, grâce à l'étude des connecteurs logiques (cause/conséquence, déduction/induction, opposition, etc.) ou des expressions à valeur argumentative (cela montre bien que) et grâce à l'appréciation de la ponctuation dont le rôle est particulièrement pertinent. Le schéma argumentatif mis ainsi à jour met en valeur la stratégie utilisée et peut permettre de déceler des relations implicites ou des passages elliptiques ou manquants. Il marque également le type de raisonnement choisi: déductif, concessif, raisonnement par analogie. Il existe de nombreux plans possibles:

- affirmer la thèse proposée, puis enchaîner les arguments pour la prouver et, enfin, reformuler la thèse en conclusion pour en montrer la véracité;
- présenter la thèse adverse, puis enchaîner les arguments pour la réfuter et, enfin, affirmer la thèse proposée;
- faire dialoguer les deux thèses en présence et dérouler argument et contre argument afin d'asseoir la thèse proposée;

– Les fonctions du texte argumentatif, mises en valeur par son organisation: fonction persuasive (l'émetteur cherche à convaincre et à persuader le lecteur) ou polémique (il s'oppose à celui ou ceux avec lesquels il n'est pas d'accord souvent en les ridiculisant ou par le jeu de l'ironie).

– Le développement et la répartition des champs lexicaux, qui révèlent le thème traité, mais aussi les oppositions (thèse proposée/thèse rejetée). Les connotations (positives/négatives), les images, les répétitions, les exagérations, les gradations sont autant de moyens utilisés pour renforcer l'efficacité de l'argumentation.

– La hiérarchie des arguments et les exemples, deux ingrédients fondamentaux du texte argumentatif qui sont souvent présentés selon un aller-retour subtil. Les arguments peuvent prendre la forme d'assertions, de raisonnements, s'appuyer sur des anecdotes, des faits, etc., faire appel à la raison ou à l'affect.

Tous ces éléments ont une valeur argumentative : ils forment un tout au service d'une thèse à défendre. Prendre appui sur certains de ces indices permet de bien dégager les prémisses et d'établir le circuit argumentatif propre au texte en question.

1.1.2.6. Conclusion

Traiter des marques textuelles pour situer le texte d'un point de vue intratextuel a toute sa cohérence dans une classe de langue : faire relever par les apprenants les indices qui relient un texte à un type favorise des entrées cohérentes en harmonie avec des assises théoriques variées, mais complémentaires. La didactique a beaucoup à gagner encore des recherches conduites en typologie et, que ce soit en expression ou en compréhension, les diverses approches dont elle se nourrit peuvent vivifier les stratégies à mettre en place pour appréhender l'écrit et développer des procédures qui conduisent l'apprenant à mettre en pratique ses acquis dans des contextes autres que la salle de classe. La reconnaissance de schémas formels sous-entend des scénarios de contenus qui actualisent alors l'encyclopédie du lecteur : ce processus crée un horizon d'attente et rend la lecture particulièrement active. Les lacunes que l'apprenant peut avoir dans le domaine linguistique et qui risquent de le conduire dans une lecture déchiffrement ou à un blocage devant des unités lexicales inconnues sont surmontées par la perception de la structure textuelle et la connivence qu'instaure cette perception avec le texte : ses capacités de prédiction et d'interprétation seront renforcées. Il pourra alors déployer des stratégies de compréhension et mettre à l'œuvre des pratiques face aux termes nouveaux : ou bien il évitera la difficulté en continuant sa lecture, ou bien il donnera un sens approximatif à l'aide du contexte et vérifiera si son hypothèse est correcte à chaque apparition du mot ; dans tous les cas, il aura présent à l'esprit ses connaissances antérieures sur les types de textes et fera appel aux indices situationnels révélés par le texte en question : titre, image, sous-titre, typographie, etc.. À ce propos, rappelons qu'il est nécessaire de respecter la physionomie authentique du support, de conserver l'image du texte par la photocopie et non pas la dénaturer par une transcription graphique.

Pour développer une véritable compétence lectorale, il est nécessaire de faire exercer la compréhension sur les textes les plus variés et provenant de sources diverses et d'introduire au plus tôt des unités textuelles qui forment un tout et dont la longueur soit conséquente au fil de l'apprentissage. Un des écueils dû au recours aux extraits réside dans le fait qu'ils ne parviennent pas à éveiller l'attention de l'apprenant, ni sa motivation ; de

plus, cette pratique ne favorise pas une approche textuelle et l'apprenant peut percevoir le texte comme un morceau de langue isolé qui lui est imposé à des fins d'apprentissage de langue et non comme un texte qui peut l'interpeller par son message ou ses centres d'intérêt.

Les mutations matérielles, avec notamment la banalisation des nouvelles technologies, vont générer de nouveaux types d'écrit, des écrits sur l'écran, et peuvent transformer dans un proche avenir certaines pratiques.

1.2. LES COMPÉTENCES D'EXPRESSION OU DE PRODUCTION

Pour l'analyse et pour des raisons de clarté, l'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel. De plus, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler. Comprendre aide à s'exprimer et ce postulat, qui n'a pas de véritable assise théorique, perd son caractère hypothétique face à l'expérience de la classe. Toujours est-il qu'à l'heure actuelle, la didactique des langues favorise l'intégration maximale des quatre savoir-faire langagiers et, si une activité est centrée plus particulièrement sur une aptitude, son traitement efficace demandera souvent à l'apprenant de faire appel à d'autres aspects de sa compétence de communication. Tout ce qui a été retenu pour appréhender la réception et la compréhension est transposable aux compétences de production ; c'est pourquoi, nous n'aborderons dans cette partie que les spécificités importantes de l'expression.

1.2.1. L'expression orale

L'expression orale a connu un fort engouement avec la méthodologie SGAV et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités. De nombreuses recherches ont permis une meilleure connaissance du fonctionnement de l'oral et les répercussions sont très nettes dans le matériel pédagogique : les méthodes et le matériel complémentaire s'efforcent de présenter les différents types de situations de communication et, s'ils ne peuvent couvrir la grande diversité des oraux, ils tentent néanmoins de favoriser des échanges qui sont plus authentiques et de développer des comportements constitutifs de la compétence de communication. L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit

dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger.

La maîtrise de la langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires: habileté à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées. Il ne faut cependant pas négliger les diverses formes de textualité orale, plus élaborées que tout Francophone pratique au quotidien.

1.2.1.1. La phonétique et l'enseignement de l'oral

L'enseignement de la prononciation, lui aussi quelque peu délaissé par la didactique des langues depuis la décennie 1970, a connu un regain d'intérêt à partir des années 1990 et, si l'époque actuelle est encore à l'éclectisme, de nouvelles propositions, dont certaines s'enrichissent des recherches conduites en psychologie sur les processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage, inscrivent ce retour dans des pratiques nouvelles. Par ailleurs, aucune méthode récente ne fait plus l'impasse sur la prononciation et le matériel complémentaire tente, grâce à une approche pratique et à des activités attrayantes, d'encourager l'étude de la phonétique, trop souvent jugée ennuyeuse par les apprenants et considérée comme une science rébarbative par les enseignants. Cette discipline est, cependant, à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales.

Savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc., sont autant d'éléments difficiles à acquérir et à gérer en situation de parole et qui constituent, cependant, le b-a ba d'un seuil minimal de communication.

La correction de la prononciation, si elle s'est particulièrement développée avec la mise au point de l'alphabet phonétique à la fin du XIX^e siècle, a été une préoccupation constante dans l'enseignement des langues vivantes: cette focalisation sur la forme s'est réalisée à travers diverses écoles qui ont puisé leurs techniques dans les théories de l'époque. Parmi les plus importantes et qui perdurent d'une manière ou d'une autre à l'heure actuelle, on peut retenir:

– la méthode articulatoire, qui repose sur une connaissance approfondie du fonctionnement de l'appareil phonatoire: pour émettre un son, il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et le point exact d'articulation. Cette méthode, fondée sur l'explication des problèmes et des mécanismes articulatoires, a favorisé l'apparition dans les méthodes des schémas de la cavité buccale, nasale et pharyngale; d'autre part, l'appropriation, quasiment théoriqué, du système phonologique de la langue oriente l'apprentissage vers un travail «physique» de la voix et une pratique consciente de la production des sons;

– la méthode des oppositions phonologiques, qui s'appuie sur l'opposition de phonèmes et qui a entraîné un apprentissage par paires minimales et des exercices de discrimination essentiellement de type binaire. L'absence d'intonation et la décontextualisation des paires présentées pour exercer l'oreille constituent les deux inconvénients de cette approche;

– la méthode verbo-tonale, au cœur de la méthodologie SGAV. Ce sont les expériences menées sur les malentendants qui ont conduit Petar Guberina à proposer une stratégie de correction phonétique pour l'enseignement qui s'appuie en partie sur ce que Troubetzkoy appelle *le crible phonologique* et dont l'analyse montre qu'un individu, placé au contact d'une langue étrangère, perçoit les sons en étant conditionné par la structure phonologique de sa langue maternelle sans pouvoir toujours apprécier la différence qui existe avec la structure phonologique de la langue étrangère. Par exemple, un Japonais ne peut distinguer l'opposition [r]/[l], un Arabe [p]/[b], un Anglais [y]/[u], etc., car ces oppositions n'existent pas dans la langue source. Il est donc difficile de reproduire un son si on ne le perçoit pas dans ses caractéristiques propres: un des principes moteurs de cette méthode consiste donc à éduquer l'audition et à faire reproduire un modèle par l'imitation et la répétition. Le moyen fondamental préconisé pour la correction consiste, cependant, à replacer le son dans un contexte facilitant, plus favorable pour le percevoir (par exemple, une autre combinaison de phonèmes ou une déformation du modèle fautif dans le sens opposé de la faute) et à faire appel aux structures rythmico-mélodiques. Avec les méthodologies audios, la plus grande partie de cet apprentissage se déroulait dans le laboratoire de langue par l'intermédiaire d'exercices structuraux;

– l'approche prosodique ou l'approche rythmique intonative et expressive, qui privilégie l'apprentissage du rythme et des schémas mélodiques pour la perception et la production. Dérivée de la théorie verbo-tonale et mise en place lors de la deuxième génération de la méthodologie SGAV, cette thèse, qui affirme que l'acquisition des structures prosodiques facilite celle des éléments phonétiques et contribue fortement à donner le sens

général de l'interprétation, ouvre, cependant, une nouvelle voie en liant notamment des schémas intonatifs à des attitudes et des expressions faciales ou gestuelles.

Il est vrai que le rôle de l'intonation est fondamental dans le processus de compréhension¹⁸. L'intonation, qui organise l'ensemble de l'énonciation et exprime l'état intellectuel et émotionnel du locuteur, révèle le sens général de l'énoncé et oriente celui qui écoute non seulement vers la compréhension, mais également vers l'interprétation, car une bonne perception de l'intonation traduit généralement l'implicite qui régit toute communication, en particulier celle qui se déroule en face à face, et permet de comprendre le non-dit que véhicule la langue parlée.

Les tendances actuelles pour la correction phonétique relèvent, comme pour les autres domaines, de l'éclectisme et le matériel pédagogique croise les points forts des divers courants qui ont marqué les différents dispositifs méthodologiques. Dans tous les cas, la phonétique ne constitue plus un moment de la classe : elle est intégrée à chaque phase et est contextualisée. De nouvelles orientations pourraient s'inspirer des pratiques théâtrales qui, comme l'indique Élisabeth Guimbretière¹⁹, relient les plans phoniques, prosodiques et gestuels, et surtout du système phono-gestuel que développent Geneviève Calbris et Jacques Montredon²⁰ : le geste, au même titre que l'intonation, délivre un message verbal et geste et parole sont intimement liés. La gestuelle de l'énonciation, qui intègre les schémas corporels à la culture de la langue cible, favorise cependant essentiellement l'interprétation même si elle peut aider l'expression.

Ainsi, force est de constater que la phonétique, dont le retour est incontestable dans les pratiques de classe, continue à être utilisée pour favoriser la perception au détriment de l'expression dans la plupart des méthodes d'apprentissage. Il est vrai qu'une erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension qu'une erreur de production. À noter, toutefois, que le matériel périphérique instaure un équilibre et combine des exercices d'entraînement articulatoire, des

18. Pour une analyse exhaustive des fonctions de l'intonation et de sa pertinence dans la notion de paysage sonore d'une langue qu'elle développe, voir Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Hachette, «F» Autoformation, 1995, notamment les pages 129-133.

19. Guimbretière E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier-Hatier, «Didactique du Français», 1994.

20. Calbris G. et Montredon J., *Des gestes et des mots pour le dire*, CLÉ International, 1986, mais voir aussi le matériel pédagogique : *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère, C'est le printemps*, CLÉ International, 1975 et *Oh là là ! Expression intonative et mimique*, CLÉ International, 1981.

activités d'acquisition des schémas intonatifs de base et des caractéristiques rythmiques et accentuelles sans oublier les problèmes de liaison et d'enchaînement.

1.2.1.2. *La production orale*

L'oral, qui implique tout un travail sur la voix, sur les sons distinctifs de la langue, le rythme, l'intonation, l'accent, etc., et qui est finalement très proche du travail du comédien, se déploie au moyen de diverses techniques dont la plus originale est certainement le *jeu de rôle*.

Cette pratique s'inscrit dans l'orientation des travaux du Conseil de l'Europe sur l'apprentissage de la langue comme outil de communication et qui ont mis en valeur les actes de parole véhiculés par les acteurs dans les situations de communication. Elle se différencie des saynètes de la méthodologie SGAV qui se situaient au niveau de la structure et qui fractionnaient le contenu linguistique en éléments simples qu'il fallait mémoriser et réemployer dans l'immédiat. Après une phase de perception, l'approche communicative préconise le réinvestissement et la rétention par l'intermédiaire de canevas de jeux de rôle qui placent les apprenants au niveau et au centre de la communication, leur permettent de réemployer leurs acquisitions suite aux exploitations des dialogues et d'individualiser, dans une certaine mesure, leurs productions. On propose donc aux apprenants des scénarios fonctionnels qui leur fournissent la situation (le lieu, l'action), les rôles (profil des personnages qui sont impliqués) et des séquences d'actes à réaliser. Les apprenants, après un temps de préparation, produisent leur dialogue en groupe et la règle essentielle est de maintenir la conformité des échanges par rapport aux éléments caractéristiques de la situation donnée et surtout du personnage incarné, de traduire par le rythme, l'intonation, la mimique et des attitudes corporelles les intentions de communication et, enfin, de suivre les règles pragmatiques des formes linguistiques mises en situation. Lorsque les apprenants ont acquis un certain niveau, ils peuvent développer la matrice proposée, voire même s'en écarter à condition qu'ils respectent les données de la situation de communication et les interactions que ces modifications entraînent. D'une manière générale, la rigueur situationnelle limite la liberté d'expression afin de rester dans les limites du jeu de rôle. Les différents canevas proposés sensibilisent l'apprenant aux variantes psychologiques et sociolinguistiques des énoncés : si, au début de l'apprentissage, ils fournissent l'occasion d'exprimer des besoins de communication élémentaires et supposés, ils peuvent ensuite favoriser la prise en compte des intentions de communication et développer ainsi les manières différentes de réaliser les actes de parole, voire même véhiculer l'implicite que renferme toute communication orale authentique.

L'autre activité de production, conçue pour conduire l'apprenant à une production plus libre à partir de contraintes, est la *simulation globale*²¹. Proche du jeu de rôle, la simulation est cependant plus complexe, car les personnages, plus nombreux, entretiennent des rapports directement liés à la situation et ce sont les apprenants eux-mêmes qui réinventent le monde dans sa globalité par la création d'un décor, de personnages et d'un événement. Les contraintes laissent également la possibilité de développements imprévisibles dus aux interactions de tous et à la créativité de chacun. La simulation permet davantage de libérer et d'individualiser la parole que le jeu de rôle qui vise davantage à l'acquisition d'une compétence de communication minimale.

Outre les jeux de rôle, la didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc., qui couvrent toute une gamme de situations discursives, plus ou moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression. Elle concentre l'enseignement sur les situations de la vie de tous les jours et sur les genres de la vie publique en général comme, par exemple, l'explication, le débat ou la négociation, sans négliger les genres dits académiques comme l'exposé ou le compte rendu.

Si elle s'est développée autour de la linguistique appliquée avec notamment les exercices structuraux et les classes de conversation²² qui ont constitué le fleuron de l'enseignement de l'oral au cours des décennies 1960-1970, la didactique de l'oral s'est nettement enrichie sous l'influence des théories communicatives et de la linguistique poststructuraliste pour fonder de nouvelles propositions d'enseignement, préconiser des référentiels de compétences clairement définis et favoriser la variation langagière. Développer l'expression orale, donc de nouveaux comportements langagiers, en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit, reste l'objectif premier de tout apprentissage de l'oral. À retenir que la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange : pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils

21. Pour des analyses, voir Caré J.-M. et Debyser F., *Simulations globales*, CIEP, 1997 ou Yaiche F., *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996. Pour des applications, voir Debyser F., *L'Immeuble*, Hachette, 1980 ; Caré J.-M. et Barreiro C., *Le Cirque*, Hachette, 1986 et Caré J.-M., Debyser F. et Estrade C., *Îles*, CIEP, 1980. Pour une synthèse, voir troisième partie, chapitre III.

22. Burney P. et Damoiseau R., *La Classe de conversation*, Hachette-Larousse, *Le français dans le monde*-BELC, 1969.

sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire. À cet effet, l'utilisation de la situation d'apprentissage comme situation de communication en classe constitue un des premiers supports de communication et les interactionnistes en ont déjà montré les atouts: la classe reste un lieu privilégié d'un usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage.

1.2.2. L'expression écrite

Comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises, la didactique du FLE a profité des progrès de la recherche dans différents domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension. Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production de l'écrit ont pris, cependant, un essor nouveau, mais les retombées dans le matériel pédagogique restent mineures: il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle. Il serait opportun de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère et de s'inspirer de diverses théories, notamment typologiques, pour instaurer une didactique de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase ou du paragraphe. La didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante dépendent essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle. Nous n'évoquerons ici que les principaux paramètres et les composantes spécifiques qui interviennent dans l'apprentissage de l'écrit et renvoyons aux pages précédentes pour compléter l'aperçu sur la production.

1.2.2.1. *Quelques modèles du processus d'écriture*

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.

Du côté des théories, il existe plusieurs modèles qui, depuis la fin des années 1970, décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. Sans entrer dans les

détails, il n'est pas inutile de rappeler les composantes qui entrent en jeu dans le processus de production de textes : les travaux de John R. Hayes et L.S. Flower²³, qui ont engendré d'autres modèles²⁴, tous s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive, fournissent un cadre qui a l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite. Ils distinguent trois composantes :

- l'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase ;

- la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée : connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture ;

- les processus de production, qui comprennent trois sous-processus importants :

- la planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le processus du *planning* sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre ;
- la mise en texte ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire ;
- la révision ou l'édition, qui permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autres, etc.) et de finaliser la rédaction ; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.

23. Pour une réactualisation du modèle que nous proposons et une analyse plus détaillée, voir Hayes J.-R., «Un nouveau modèle du processus d'écriture», dans Boyer J.-Y., Dionne J.-P. et Raymond P. (dir.), *La Production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1995, p. 49-72.

24. Pour un aperçu des différents modèles de production, voir Fayol M. et Heurley L., «Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte», dans Boyer J.-Y., Dionne J.-P. et Raymond P., *op. cit.*, p. 17-48 et Cornaire C. et Raymond P. M., *La Production écrite*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1999, p. 25-40.

Ce modèle, qui bien évidemment illustre plus le cheminement du scripteur adulte ou avisé que celui de l'enfant, a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire et de montrer que le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Il a également le mérite d'intégrer une composante importante, la révision qui conditionne toute production qui est bien le résultat d'une série de corrections, de retours sur le texte écrit, avant une évaluation finale qui peut engendrer une recreation du texte ou de nouvelles recherches sur le domaine à traiter. Tous ces processus cognitifs, dissociés pour les besoins de l'analyse, sont en réalité tous reliés les uns aux autres en situation d'écriture et leur interaction permet d'accomplir la tâche demandée. De toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.

1.2.2.2. La production écrite et la production de texte

Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe. S'il reste encore quelques traces de cette tradition pédagogique, notamment dans les méthodes destinées aux débutants ou au niveau moyen, les tendances actuelles ancrent, cependant, cet apprentissage dans la grammaire de texte : maniement des anaphores pronominales ou lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique, etc. Mais, les supports pour la lecture sont de dimension réduite et les exercices de communication proposés n'offrent pas d'ambition poussée : ils ne s'accompagnent pas toujours de règles explicites ou de commentaires sur la structuration syntaxique des schémas textuels ou sur les phénomènes de cohésion et de cohérence textuelles. Exposer les règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluriphrastique et mettre en forme un enchaînement de séquences ne sont pas chose aisée ; de plus, une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou une théorie qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de texte dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour. Il est toutefois possible de mettre en place un modèle d'ensemble, en puisant dans diverses sources, pour fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases plus solides.

L'enseignement de type communicatif a, toutefois, rénové certaines pratiques en mettant fin au cloisonnement qui isole la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans cette perspective, l'écrit n'est généralement plus entièrement décontextualisé et les écrits fonctionnels permettent d'ancrer l'écrit dans une situation de communication bien

définie. On propose donc, dès les débuts de l'apprentissage, de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes, comme, par exemple, répondre à une invitation, demander une information, donner un conseil, etc. Progressivement, on complexifie les consignes et on introduit d'autres activités afin de mettre l'apprenant dans une situation de production authentique et de l'exercer à produire différents écrits en fonction d'objectifs clairement définis ou en polarisant l'attention de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte.

Mais, dans tous les cas, la compétence scripturale, même si elle ne se confond pas avec elle, ne peut ignorer la dimension textuelle. À ce titre, comme nous l'avons vu pour la compréhension des écrits, la typologie des textes, à partir d'assises théoriques variées mais complémentaires, permettrait de renouveler le matériel pédagogique et la didactique de l'écrit pourrait être vivifiée par les recherches typologiques et les essais pratiques réalisés en français langue maternelle. Certes, certaines de ces options se retrouvent dans le matériel complémentaire ou dans les manuels qui s'adressent à des niveaux avancés²⁵ ; elles gagneraient à être mises en place plus systématiquement et à être intégrées progressivement dans les unités didactiques non seulement pour assurer une appropriation plus étalée dans le temps, mais aussi pour donner très vite des outils fondamentaux que l'apprenant peut utiliser pour mieux comprendre et produire : on a tort de penser qu'une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées. S'il est préférable d'enseigner la production de texte dans sa globalité, il n'en demeure pas moins possible d'instaurer une progression et de mettre en place divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit : l'apprentissage collaboratif où les apprenants construisent des textes en groupes en est un exemple ; l'articulation lecture-écriture, l'explicitation des paramètres généraux de la production ou l'exposé précis et succinct d'une des règles dans la consigne en sont d'autres. L'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous son angle général. À la fois différée, distancée et construite, la communication écrite doit rendre compte de ces aspects : par exemple, mettre en mots les éléments de la situation d'énonciation ou compenser par des procédés linguistiques

25. Voir notamment Vigner G., *La Machine à écriture*, CLÉ International, «Pratique des langues étrangères», 1985 (3 volumes : *Les éléments du texte*, *Les types de texte*, *Les variations du texte*).

et discursifs l'implicite que véhicule l'oral, etc. De nombreux apprenants de bon niveau n'ont pas toujours conscience du statut d'un texte qui, par définition, doit être autonome et accessible à n'importe quel lecteur: il leur arrive de négliger les éléments contextuels pour introduire l'objet de la production alors que ceux-ci doivent suppléer à la situation d'énonciation qu'engage notamment l'oral de manière tacite.

1.2.2.3. *L'articulation lecture/écriture*

Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage, la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture: compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. Dans cette perspective, on ne s'occupe plus autant des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui ont un message complet à transmettre; les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, «ordinaires» ou «extraordinaires» selon la célèbre formule instaurée par Michel Dabène²⁶, et qui servent d'embrayeurs ou de «modèles». S'appuyer sur l'exploitation de modèles types rend explicites les règles de fonctionnement d'un texte et assure la récupération et le transfert de celles-ci pour la production. Combiné à la lecture, écrire établit une distanciation par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en «ouvrier» de la langue et du texte.

Cette pratique peut s'inscrire également dans des opérations de type intertextuel: montrer qu'un texte appartient à un champ plus vaste mais connu du scripteur ravive des connaissances latentes qu'il possède en langue maternelle. Cela dédramatise la situation d'écriture, un texte étant en quelque sorte une réécriture et non une création (produire un texte *ex*

26. Dabène M., «Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale», dans Dabène M. (coord.), *Des écrits (extra)ordinaires*, *Lidil* n° 3 (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues), Université Stendhal de Grenoble, septembre 1990, p. 9-26.

*nihil*o accentue la situation anxiogène que soulève bien souvent l'écrit) et établit une connivence entre le texte source, le scripteur et le texte à produire.

1.2.2.4. L'écriture créative

L'écriture créative²⁷, qui s'est développée sous la forme d'ateliers en divers lieux ou institutions scolaires ou parascolaires et qui a connu un grand succès auprès de différents publics, repose en partie sur deux postulats : tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit et une contrainte stricte permet de débloquent l'écriture, d'aménager un espace de liberté et de susciter la créativité. Centrés autour d'une progression, du mot à la phrase au texte, les exercices proposent des manipulations diverses sur des textes et des productions à partir de textes supports ou de matrices pour fabriquer un texte original, mais combien semblable à beaucoup d'autres. Ces pratiques, qui n'envisagent pas l'écrit en fonction du seul objectif académique et qui désacralisent l'acte d'écriture, permettent de maîtriser les aspects fondamentaux de la production de textes : en théâtralisant certains mécanismes langagiers, elles les rendent plus compréhensibles. Si elles font appel à la créativité de l'apprenti rédacteur, les pratiques de l'écriture créative sont fondées, cependant, sur la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évaluation formative : il s'agit plus d'apprendre, de s'emparer de savoirs théoriques et de savoir-faire et de développer des compétences que de réussir une œuvre qui aurait des prétentions artistiques. Si, généralement, les textes supports sont d'origine littéraire, rien n'empêche de les puiser dans les documents authentiques et d'instaurer, non pas une « petite fabrique de littérature²⁸ », mais un véritable laboratoire de langue ou mieux une véritable « grammaire de l'imagination²⁹ ».

1.3. CONCLUSION

A l'issue de cette synthèse sur les quatre compétences, il apparaît que la psychologie cognitive et les linguistiques textuelles peuvent apporter de sérieuses contributions à la didactique du FLE. Faire acquérir des

27. Pour plus d'informations sur les ateliers d'écriture créative, voir les différents numéros de la revue *TEM, Texte en main*, (Grenoble) et différents numéros de la revue *Pratiques*, plus particulièrement le numéro 61, *Ateliers d'écriture*, mars 1989.

28. Duchesne A. et Legay T., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1985.

29. Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, Éditions Messidor, 1979.

compétences en langue étrangère met en jeu des facteurs complexes et multiformes que les théories peuvent appréhender de manière isolée, mais il est vrai que leur interaction reste encore sinon mystérieuse, du moins quelquefois obscure. Du point de vue pédagogique, la spécialisation des activités par rapport à la distinction des aptitudes permet de développer les compétences sans forcément installer des coupures entre elles. Au contraire, favoriser l'interaction entre plusieurs compétences conduit à placer l'apprenant dans des situations proches de la vie courante et l'amener à gérer simultanément plusieurs opérations. Comprendre ou produire ne peuvent se développer que dans des conditions favorables qui réclament la participation active de l'apprenant et supposent donc, en premier lieu, son désir d'écouter, de lire, donc de comprendre, ou son besoin de dire et d'écrire : on n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer et dire quelque chose et les propositions méthodologiques doivent donc s'efforcer d'initier et de motiver une communication réelle en langue étrangère.

Pour en savoir plus

- Adam J.-M., *Les Textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Série «Linguistique», 1992.
- Ancelin-Schutzenberger A., *Le Jeu de rôle*, ESF Éditeur, 1995.
- Calbris G., Porcher L., *Geste et communication*, Crédif-Hatier, LAL, 1989.
- Callamand M., *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1981.
- Caré J.-M., «Inventer pour apprendre: les simulations globales», dans Abry D. et Gruca I. (coord.), *Lidil*, n° 16, *L'Apport des Centres de FLE à la didactique des langues*, Université Stendhal-Grenoble 3, décembre 1997, p. 107-126.
- Castellotti V., Py B. (coord.), *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, «Notions en Questions», n° 6, 2002.
- Cicurel F., *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette, «F», 1991.
- Cornaire C., *La Compréhension orale*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1998.
- Cornaire C., *Le Point sur la lecture*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1999.
- Dabène M. (coord.), *Des écrits (extra)ordinaires*, *Lidil*, n° 3, Université Stendhal-Grenoble 3, septembre 1990.
- Gineste M.-D., Le Ny J.-F., *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, 2002.
- Gremmo M.-J., Holec H., «La compréhension orale: un processus et un comportement», dans *Le français dans le monde, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Hachette, «Recherches et Applications», février-mars 1990, p. 30-40.
- Guimbretière E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier-Hatier, «Didactique du français», 1994.
- Jeandillou J.-F., *L'Analyse textuelle*, Armand Colin, «Cursus», 1997.
- Lebre-Peytard M., *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1990.
- Léon P., Léon M., *Introduction à la phonétique corrective*, Hachette-Larousse, 1964.

- Moirand S., *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Clé International, «Didactique des langues étrangères», 1979.
- Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, «F», 1990.
- Pendanx M., *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, «F», 1998.
- Péry-Woodley M.-P., *Les Écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*, Hachette, «F», Références, 1993.
- Renard R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, 1971.
- Yaiche F., *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996.

Chapitre II

Quelques concepts méthodologiques et outils de référence

2.1. LA PROGRESSION

La progression¹ est l'exemple type d'un concept qui a failli disparaître, d'une part sans doute sous l'influence très forte du courant Freinet qui se prononçait contre les programmes et les progressions, et d'autre part avec la montée en puissance de l'approche communicative, mais il a survécu en se complexifiant. La progression établit un rapport entre l'apprenant et son objet d'apprentissage. C'est, dit Rémi Porquier, «un agencement d'étapes et de contenus» qui «est destiné à mettre en œuvre et gérer» la progression de l'élève².

On peut dire, pour schématiser, qu'on est passé d'une conception linéaire, à une conception en spirale et, aujourd'hui, à une conception polycentrée, plus complexe, voire, selon Danielle Bailly³ «multidimensionnelle».

Le concept de progression est resté traditionnellement très important jusqu'aux méthodologies audio-orales et aux théories SGAV. La conception qui prévalait peut être qualifiée de linéaire parce qu'on tentait d'étager les items selon plusieurs axes: du facile au difficile, du simple au complexe, du semblable au différent, du régulier à l'irrégulier, de l'utile à l'accessoire⁴. La progression était centrée sur l'objet d'apprentissage. Il s'agissait de définir un parcours dans un champ déterminé de connaissance, surtout la grammaire ou le vocabulaire, dans lequel on pratiquait un découpage systématisé. Le modèle extrême de ce parcours est celui de Skinner.

1. Du latin *progredi*, signifiant avancer.

2. Porquier R., «Progression didactique et progression d'apprentissage: quels critères?», *ELA*, n° 16, 1974, p. 110.

3. Bailly D., «Fallait-il tuer la progression en classe de L2?», dans Coste D., Véronique D., (coord.), *La Notion de progression*, Notions en Question n°3, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris 3-Sorbonne nouvelle, 2000, p. 119-131.

4. Vriendt M.-J. et Vriendt S. de, «Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues», *ELA*, n° 16, 1974, p. 33-40.

Cependant, remarque Daniel Coste⁵ si «les images classiques de progressions d'apprentissage/enseignement comme idéalement linéaires, continues et homogènes doivent certes beaucoup, pour ce qui est des langues, à une détermination des contenus et des objectifs linguistiques selon les analyses canoniques, les catégorisations et les mises en ordre issues des descriptions grammaticales ayant traversé les siècles, (...) elles résultent tout autant d'un type d'organisation scolaire et disciplinaire dont l'idéologie a aussi un passé prolongé». Comme beaucoup de concepts en didactique, la progression a donc un lien étroit avec la société qui la génère.

Avec les propositions d'*Un niveau-seuil*, et l'approche communicative, l'idée qu'il est nécessaire que l'apprenant construise lui-même ses savoirs et ses savoir-faire a profondément modifié la conception de la progression : elle ne pouvait plus être centrée sur l'objet d'apprentissage, mais sur l'apprenant. Or l'autonomisation progressive de l'apprenant relativise en proportion l'importance de la progression. Plusieurs auteurs l'admettent pour démarrer les apprentissages mais minimisent son importance très vite après le début du processus d'acquisition : «passé un seuil minimal utilitaire d'acquisition (le niveau 1 par exemple), la progression apparaît moins importante», écrivait Rémi Porquier en 1974⁶. Mais, bien qu'on soit généralement plus attentif à la progression au niveau 1 qu'au niveau 2, certains auteurs de méthodes communicatives, comme ceux d'*Archipel* par exemple, ont même réfuté son utilité dès le niveau 1. Avec cette méthode, l'offre passait en quelque sorte du menu à la carte, comme on dirait en restauration, et la spirale a remplacé l'axe comme symbole de la progression. Dans une telle représentation, écrit Jean-Marie Zemb⁷, «la distance croissante de la courbe par rapport à l'origine peut symboliser à la fois la reprise des connaissances antérieures et leur enrichissement par des données nouvelles choisies dans le même domaine».

On s'accorde aujourd'hui pour dire que le concept de progression ne concerne pas seulement l'objet d'apprentissage ou l'apprenant : pour Jean-Louis Chiss⁸, «d'une part existent des principes généraux de sélection, d'organisation, de représentation d'un objet d'enseignement, et d'autre part, interviennent les variables que constituent par exemple le développement

5. Coste D., «Le proche et le propre; remarques sur la notion de progression», dans Coste D., Véronique D. (coord.), *La Notion de progression*, op. cit., pp. 9-21.

6. Porquier R., op. cit.

7. Zemb J.-M., «Les deux sens d'une spirale», *ELA*, n° 16, 1974, p. 41-49.

8. Chiss, J.-L., «Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français», dans Galisson R., Roulet E. (éd.), *Vers une didactique du français, Langue Française*, n° 82, mai 1989 p. 44-52.

langagier de l'apprenant, les conditions concrètes et aléatoires de la situation de classe, l'opposition entre la diversité des apprentissages et la forme passe-partout des manuels et des méthodes». Cette idée avait déjà été développée par Louis Porcher⁹ : «une progression pédagogique, écrivait-il dès 1974, peut être centrée soit sur la matière enseignée, soit sur l'enseigné, soit sur l'enseignant, soit sur l'instrument éducatif, soit sur la méthode, soit sur l'objectif à évaluer». Il en conclut que le concept de progression ne peut être que polycentré, c'est-à-dire qu'il doit être conçu à partir de plusieurs centrations. On aboutit donc à une relativisation forte de la centration sur l'apprenant.

Cette notion de polycentrisme a été reprise récemment par Serge Borg¹⁰. Selon lui, alors que l'approche en spirale, liée au courant communicatif restait malgré tout très centrée sur la matière, le polycentrisme dynamique «permet d'ajuster en fonction d'un système éducatif donné les centrations les plus adéquates¹¹». Cependant, certains auteurs, comme Francine Cicurel¹², considèrent que le problème de «l'articulation entre les paradigmes communicatifs (ou syllabus notionnel/fonctionnel) et les unités morpho-syntaxiques (ou syllabus lexico-grammatical)» n'est pas encore résolu. Malgré l'apport de certains concepts, comme celui de référentiel, le rapport entre la mise en ordre des éléments d'un cours et les objectifs visés reste donc largement à établir.

2.1.1. Une proposition de parcours d'appropriation linguistique

Mais à l'heure où la connaissance de plusieurs langues est une nécessité éducative, la progression, voire le curriculum, doivent être conçus à un niveau plus large : sans doute sur l'ensemble de la vie, mais au moins sur l'ensemble de la période scolarisée, et en prenant en compte non pas une mais plusieurs langues. Compte tenu de ce qu'on croit savoir actuellement sur l'appropriation d'une langue étrangère, voici un modèle possible de schéma chrono-didactique d'appropriation de LE pour une personne scolarisée en Europe :

Classes maternelles et premier cycle primaire : éveil au langage.

Second cycle primaire : initiation à une langue étrangère (niveau A1).

9. Porcher L., «Qui progresse vers quoi?», *ELA*, n° 16, 1974, p. 6-13.

10. Borg S., *La Notion de progression*, Didier, Studio didactique, 2001.

11. Borg S., «Pour une lecture polycentrique de la notion de progression», dans Coste D., Véronique D., coord., *La Notion de progression*, *op. cit.*, pp. 132-143.

12. Cicurel F., «La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable», dans Coste D., Véronique D. (coord.), *op. cit.*, p. 103-117.

Premier cycle secondaire: développement de la L.E.1 (niveaux A2-B1) et appropriation de compétences restreintes en une ou plusieurs langues de la même famille; séjour linguistique.

Second cycle secondaire: perfectionnement en L.E.1 (niveau B2); choix d'une L.E.2. Initiation aux techniques d'autoenseignement; séjour linguistique.

Université et après: autoenseignement; éventuellement perfectionnement (niveau C) et choix d'une L.E.3; séjour linguistique.

2.2. DES OUTILS DE RÉFÉRENCE

Parmi les divers outils qui ont marqué l'évolution de la didactique du FLE, il en est trois, qui chacun à leur manière, peuvent être considérés comme des moteurs principaux ou des agents essentiels du changement, notamment en ce qui concerne la langue à enseigner ou la conception de l'enseignement: il s'agit du *français fondamental*, du *niveau-seuil* et, tout récemment, du *cadre européen commun de référence*.

2.2.1. Le français fondamental

L'élaboration du français fondamental s'est réalisée au cours de la décennie 1950 sous l'égide de l'Éducation nationale et à partir des préoccupations initiales de l'UNESCO. Ce projet a été mis en place pour faire face essentiellement à trois problèmes politiques de la France au lendemain de la Seconde Guerre mondiale: reconquérir un certain attrait à l'étranger en diffusant une langue aisée à acquérir, répandre cette langue dans les territoires d'outre-mer et remédier ainsi aux insuffisances de la scolarisation dans ces colonies et, enfin, l'enseigner à une nouvelle vague d'immigrants afin de favoriser leur intégration. Le programme est remis en 1951 au Centre d'étude du français élémentaire, chargé d'effectuer, à partir d'une analyse de la langue parlée, une base sélective dans le vocabulaire et la grammaire pour le premier stade d'un enseignement. C'est ainsi qu'est né *le français fondamental*¹³, «conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française¹⁴». C'est essentiellement à une équipe de linguistes qu'est confiée cette mission: Aurélien Sauvageot, René

13. *Le Français Fondamental Premier degré*, publié par le ministère de l'Éducation nationale (Direction de la coopération avec l'étranger), publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1959.

14. *Le français fondamental premier degré*, *ibidem*, p. 7.

Michéa, Émile Benvéniste, Paul Rivenc, pour ne citer que les plus connus, vont mettre en place, sous la direction de Georges Gougenheim et sur des bases scientifiques, un français simplifié qui soit tout aussi efficace que le *Basic English*¹⁵, sans être une langue artificielle ou un français au rabais, pour une première étape de l'apprentissage de la langue. Toutes les méthodes audiovisuelles vont prendre appui sur cette matière ainsi délimitée et la progression qu'elles vont instaurer respectera les données des listes de fréquence établies.

L'originalité de cette enquête réside probablement dans le fait qu'elle porte uniquement sur la langue parlée: considérer le fondement d'une langue dans sa forme orale était pour le moins particulièrement audacieux pour l'époque, d'autant plus que les travaux de Ferdinand Saussure et ceux de Georges Gougenheim n'étaient connus que de quelques spécialistes et que tout le système éducatif était tourné vers l'écrit. Cette prise en compte de l'oral témoigne d'une première démarcation dans la didactique du français langue étrangère et du français langue maternelle, les institutions scolaires favorisant l'écrit, l'orthographe et l'enseignement d'un français plutôt soutenu ou corrigeant les écarts de l'oral. Elle soulève également le problème de la norme, jusque-là représentée par les références littéraires, et, si elle souligne l'existence de plusieurs français, elle marque nettement la volonté de différencier le français de l'oral de celui de l'écrit.

Le corpus de l'enquête comprend 163 conversations, aussi naturelles et aussi étendues que possible, qui ont été enregistrées au magnétophone dans différentes catégories sociales; elles ont été ensuite transcrites intégralement et tous les mots utilisés dépouillés, puis rassemblés dans des listes de *fréquences*. Les résultats de cette étude seront publiés sous la forme de deux recueils: un *français fondamental premier degré* de 1475 mots (désormais FF1), puis un *français fondamental second degré*¹⁶ de 3000 mots (FF2). D'après la liste du FF1, on constate que les mots dits concrets ou utiles sont loin d'être les plus fréquents, mais que ce sont les mots grammaticaux et les verbes, notamment les verbes irréguliers, qui ont une fréquence plus importante. Ce fait explique pourquoi, dans les méthodes SGAV, les verbes être et avoir, bien que plus complexes morphologiquement que d'autres, sont introduits dès les premières leçons.

15. Le *Basic English*, (British American Scientific International Commercial), avec son bagage de 850 mots, puis 1993 suite aux additions successives, offrait une grammaire simple et permettait d'acquérir cette langue en très peu de temps. Cette entreprise, qui avait fait ses preuves, a conforté la réflexion dans la présentation simplifiée d'une langue vivante.

16. *Le français fondamental second degré*, publié par le ministère de l'Éducation nationale (Direction de la coopération avec l'étranger), Institut pédagogique national, service d'édition et de vente des publications de l'Éducation nationale (SEVPEN), 1974.

Au principe de la *fréquence*, les linguistes de l'école normale de Saint-Cloud ont ajouté celui de la *disponibilité*, liée à l'intérêt que présentent les notions exprimées par les mots. Pour évaluer le degré de disponibilité des mots, ils ont eu recours à la méthode des centres d'intérêt. Une enquête a donc été effectuée auprès d'écoliers de quatre départements éloignés: ils devaient écrire les 20 mots qui leur semblaient les plus utiles en fonction des 15 centres d'intérêt dénombrés par les membres de la commission: les parties du corps, les vêtements, la maison, les meubles de la maison, les aliments et les boissons des repas, la vaisselle, les ustensiles de cuisine, l'école et le matériel correspondant, la ville, le village, les moyens de transport, les travaux des champs et du jardinage, les animaux, les jeux et les distractions et, enfin, les différents métiers.

On comprend mieux alors l'étrange monotonie des thèmes et des événements de la vie quotidienne ancrée dans une idéologie particulière, pour ne pas dire bourgeoise, qui scande les différentes méthodes struturo-globales-audiovisuelles. D'une méthode à l'autre, les leçons mettent en scène ces centres d'intérêt dont l'enquête n'a pas pu éviter l'importance du lexique descriptif et la présentation des mots sous forme de nomenclatures. Les auteurs¹⁷ du FF1, lors d'un bilan quelque vingt-cinq ans après, conscients de cet impair, affirment que d'autres centres d'intérêt, plus liés à des modes de vie ou à des expériences collectives, ont été proposés dans les enquêtes postérieures menées sur l'espagnol et le portugais. De plus, et tout particulièrement pour la première génération des méthodes SGAV, comme la progression grammaticale et les dialogues des saynètes ont tous été élaborés sous l'égide de la liste de fréquence du FF1, la langue véhiculée semble aseptisée. D'ailleurs, les éliminations ou les rajouts pratiqués par les membres de la Commission accentuent l'impression d'un français normé, standard, loin d'un oral représentatif tel que pouvaient le suggérer les conditions de l'enquête, qui souligne l'artifice des échanges des personnages fictifs et de l'histoire présentée.

Le second degré du français fondamental instaure bien évidemment une progression dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire et doit permettre l'accès à la langue écrite. Si elle utilise les résultats des enquêtes antérieures, l'équipe du Crédif a également dépouillé la langue des journaux et des revues et s'est servi du dépouillement de G. Van der Beke¹⁸, fondé sur les textes étudiés dans les classes (textes littéraires et journaux) et effectué en 1926-1927.

17. Rivenc P., «Le français fondamental vingt-cinq ans après», *Le français dans le monde*, n° 148, octobre 1979, p. 15-22.

18. Van der Beke G., *French Word Book*, Mac Millan, New York, 1935.

Par la suite, le Crédif a greffé sur le tronc commun du FF1 et du FF2 divers vocabulaires spécialisés dans le but de favoriser l'apprentissage de la langue en fonction d'objectifs spécifiques. C'est ainsi qu'a été réalisé, pour les apprenants qui entreprenaient des études littéraires, un vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire. C'est ainsi surtout qu'a été établi un vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS) destiné aux étudiants se spécialisant dans les sciences ou les techniques.

L'ensemble du projet, qui ne s'est pas réalisé sans heurts, a été à l'origine d'un vif débat médiatique¹⁹ essentiellement dans les années 1951-1952 et a soulevé des déclarations intempestives de la part d'écrivains, de critiques littéraires et de personnalités politiques. Cette attitude passionnelle est somme toute classique de la part des Français : cet attachement profond à leur langue ou à la représentation qu'ils s'en font se manifeste à chaque tentative de réformes, mais, parmi les récriminations et les craintes exprimées au cours de la décennie 1950, certaines vont se confirmer et se réaliser avec des applications du FF1 et du FF2 sur la littérature. Les adaptations des œuvres littéraires vont fleurir avec la méthodologie SGAV. Le rayonnement des collections «En français facile²⁰», généralement structurées en trois séries (800 ou 1 200 mots, 1 500 mots, plus de 2 500 mots), s'il s'explique par des raisons pédagogiques, repose, cependant, sur des falsifications ou des mutilations qui prétendent distribuer un enseignement culturel. À souligner que cette pratique perdure à l'heure actuelle comme si ces livrets pouvaient constituer la base d'une bibliothèque ou préparer la lecture des œuvres intégrales, une fois les rudiments linguistiques acquis.

Ainsi, la mise en place du français fondamental a permis de décanter les contenus d'enseignement, de faire face à l'inflation, notamment lexicale, dans les débuts de l'apprentissage et de mettre en valeur les points linguistiques essentiels, révélés par les principes de fréquence et de disponibilité. Mais, malgré les atouts ambitieux et cohérents du projet, l'élaboration du français fondamental n'a pas échappé à certains travers didactiques en contribuant au report de l'écrit à une phase avancée du niveau 1, en favorisant un enseignement particulier de la civilisation par les centres d'intérêt et en n'échappant pas aux manipulations de certains concepteurs de matériel didactique.

19. Pour plus d'informations, voir Gruca I., *Les Textes littéraires dans l'enseignement du français – Étude de didactique comparée*, thèse de doctorat, Grenoble, 1993, tome 1, p. 150-168.

20. Pour une analyse détaillée, voir Gruca I., *op. cit.*, p. 185-199.

2.2.2. Un niveau-seuil

Les travaux qui ont servi de base aux programmes de l'approche communicative, outre les apports de différents domaines ou disciplines sont, sans nul doute, ceux qui ont été réunis sous le titre d'*Un niveau-seuil*²¹. La description d'un niveau-seuil de compétence de communication en français s'inscrit dans le vaste projet, développé par le Conseil de l'Europe dès 1971, d'élaborer des systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes selon les principes des unités capitalisables; elle s'inspire des suggestions de *The Threshold Level*²², étend les premières applications faites en anglais et systématise les idées esquissées dans *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*²³. Elle va profondément modifier la perspective SGAV et accaparer la réflexion didactique. Cet outil de travail, fruit des nouvelles théories linguistiques, prend en compte à la fois les diverses composantes de tout échange langagier et la diversité des publics, comme en témoignent ses cinq sections, solidaires les unes des autres. Il constitue le noyau dur de la théorie communicative et le matériel didactique élaboré doit beaucoup aux opérations qu'il propose.

Après la présentation des concepts opératoires de l'analyse et l'illustration de leur fonctionnement, tout un chapitre centre l'apprentissage sur l'apprenant et ses besoins en dressant une typologie croisée entre les cinq grandes catégories d'apprenants retenues et les cinq domaines relationnels majeurs dans lesquels pourront s'exercer les opérations langagières. La partie centrale est entièrement consacrée aux actes de parole et elle est suivie d'une grammaire qui n'énonce pas de règles, mais qui s'efforce, dans une perspective notionnelle, de décrire les réseaux sémantiques sous-jacents aux besoins d'expression dans le domaine grammatical. Le dernier chapitre, «Objets et notions», concepts que l'apprenant peut avoir besoin d'exprimer ou tout simplement de comprendre à travers des réalisations langagières, répertorie les notions générales comme l'espace, la durée, l'inclusion et les notions spécifiques comme le restaurant, la circulation automobile: il définit également le lexique pour les exprimer. L'ouvrage se termine par un index récapitulatif avec de nombreux renvois, montrant

21. Coste D., Courtyllon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E. et Roulet E., *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1976; Porcher L., Huart M. et Mariet F., *Adaptation de «Un niveau-seuil» pour des contextes scolaires*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1979.
22. Van Ek J. A., *The Threshold Level*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975; *The Threshold Level for Schools*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.
23. Trim J. L. M., Richterich R., Van Ek J. A. et Wilkins D. A., *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973.

ainsi la complémentarité importante des différents concepts et notions analysés.

Le chapitre II, «Publics et domaines», distingue donc cinq grandes catégories potentielles d'apprenants : les touristes et voyageurs, les travailleurs migrants et leur famille, les spécialistes et les professionnels qui ont besoin de la langue étrangère mais qui restent dans leur pays d'origine, les adolescents en système scolaire, et, enfin, les grands adolescents et les jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire. D'après cette classification, qui invite à distinguer des sous-groupes et des situations mixtes, il est possible soit de définir un niveau-seuil par rapport à une catégorie donnée d'apprenants, soit, et ce sera souvent la formule retenue par les concepteurs de méthodes, de définir «un niveau-seuil qui garde suffisamment de flexibilité pour répondre à ce qu'on estime être les besoins des différents publics inventoriés, à charge pour les auteurs de cours d'opérer les adaptations qu'ils jugent utiles en fonction des apprenants auxquels ils s'adressent²⁴». La prise en compte de la diversité des publics et la volonté de s'adresser à une catégorie précise vont déterminer l'élaboration des méthodes même si certaines, jouant notamment sur l'âge des apprenants (adolescents/adultes), pèchent dans le choix des supports d'apprentissage et dans la progression qu'elles établissent.

À cet inventaire, qui dresse des objectifs d'apprentissage, correspond, dans la perspective d'un niveau-seuil de communication, un répertoire de domaines sociaux dans lesquels s'exercent les activités de parole. Bien qu'il soit délicat de catégoriser les circonstances d'usage d'une langue, il est possible, cependant, de les regrouper selon le champ des relations humaines. Ainsi, cinq domaines ont été retenus : les relations familiales, les relations professionnelles, les relations grégaires, les relations commerciales et civiles et, enfin, la fréquentation des médias. Chacune de ces zones est examinée en détail sous différents angles : statuts déterminés par le type de relation considérée et rôles qu'elle est susceptible d'entraîner, intentions énonciatives plausibles, catégories d'actes de parole qui en découlent, situations de communication qui la caractérisent, et, enfin, champs de référence et notions qu'elle peut mobiliser. En croisant ces domaines d'activité langagière avec les différents types de public, il est possible de relever les aspects communs les plus probables et de définir des profils de base identiques à plusieurs catégories. Par exemple, le niveau-seuil esquissé pour répondre aux besoins des touristes et des voyageurs met l'accent sur les relations commerciales et civiles ainsi que sur les relations grégaires ; mais celles-ci peuvent convenir aussi aux élèves, puisque tout projet éducatif exige d'assurer l'initiation aux échanges sociaux simples liés à la survie et

24. Coste D., «Publics et domaines», *Un niveau-seuil*, op. cit., p. 50.

de donner des connaissances élémentaires sur la civilisation du quotidien; elles peuvent même occuper une place importante dans l'apprentissage si l'on tient compte de l'existence des échanges scolaires appelés à se développer notamment dans le cadre de l'Europe. Ces domaines peuvent intéresser également les étudiants si l'on prend en compte l'éventualité d'un séjour d'études ou d'un stage professionnel. Ainsi, des bases langagières peuvent être identiques à plusieurs catégories d'apprenants et ces pistes tracent un tronc commun et suggèrent de pondérer certains domaines d'activité langagière en fonction d'une analyse plus fine des besoins linguistiques et des objectifs de chaque groupe d'apprenants. Nombreuses sont les méthodes de l'approche communicative qui proposeront un réseau de parcours différenciés²⁵, résultat des propositions contenues dans le chapitre II d'*Un niveau-seuil*.

Afin de répondre aux finalités ébauchées par ce cadre, étant donné qu'il s'agit dans tous les cas d'assurer un niveau-seuil de compétence de communication et qu'il importe «de donner à l'apprenant les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère²⁶», l'inventaire des actes de parole constitue une donnée particulièrement précieuse qui va inspirer en profondeur tous les cours à orientation communicative. Michel Martins-Baltar répertorie l'ensemble des énoncés possibles et les regroupe selon cinq notions: «Intentions énonciatives» qui met l'accent sur la fonction instrumentale de l'énoncé dans l'énonciation et sensibilise au problème de l'implicite, «Actes d'ordre (1)», «Actes d'ordre (2)», «Actes sociaux», toutes trois divisées en sous-ensembles et, enfin «Opérations discursives». L'ensemble est sous l'égide de l'approche pragmatique du langage qui révèle que la langue ne sert pas seulement à écrire ou à raconter, mais qu'elle sert aussi, et peut-être surtout, à faire des demandes, à donner des ordres, à porter un jugement, à exprimer des opinions et des sentiments, bref à effectuer toute une série d'opérations appelées «actes de parole» ou

25. *Archipel* (Courtyllon J. et Raillard S., Didier-Hatier International, 1982) en est un des exemples les plus réussis: conçue, à l'origine, pour les débutants adultes inscrits dans les établissements d'enseignement du français en Grèce, cette méthode s'adresse, néanmoins, à un public différencié, car elle offre, à l'intérieur de chaque unité didactique, un nombre important de matériaux extrêmement diversifiés parmi lesquels l'enseignant choisit d'exploiter ceux qui correspondent aux attentes de sa classe; de plus, une fois dépassé le niveau du dossier 2, des trajets différents à travers les diverses unités peuvent être suivis de manière non linéaire afin de tracer une progression plus adéquate et de mieux ajuster, pour un groupe donné, les contenus et les moyens d'enseignement à la nature des diverses demandes et des objectifs multiples qui sous-tendent l'apprentissage du français. Dans cet «archipel» de matériaux et d'unités, chacun doit apprendre à naviguer.

26. Martins-Baltar M., «Actes de parole», *Un niveau-seuil*, op. cit., troisième section, p. 88.

«actes de langage». Cette grammaire de l'énonciation prend comme point de départ l'emploi de la langue dans des situations de communication, qui peuvent varier à l'infini, mais qu'un certain nombre de paramètres caractérise: ce sont, d'une part, les aspects socioculturels comme le lieu, les circonstances, le canal utilisé, les domaines de référence, le statut social et les caractéristiques des locuteurs, la nature de l'acte de l'énonciation et, d'autre part, les aspects psycholinguistiques comme la finalité de la prise de parole, le degré d'implication de celle-ci, les rôles réciproques assumés par les interlocuteurs. Toutes ces composantes ont des incidences majeures sur les réalisations langagières et, dès lors, apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation. C'est pourquoi, à l'intérieur d'une rubrique consacrée à un acte de parole, la troisième section d'*Un niveau-seuil* propose une liste de formulations possibles. Par exemple, pour la rubrique «proposer à autrui de faire ensemble», dans la sous-rubrique «proposer, suggérer²⁷», on trouve:

- Si on allait au cinéma?
- On pourrait aller au cinéma.
- Si tu veux, on pourrait aller au cinéma.
- Si tu veux, on peut aller au cinéma.
- Si tu veux, on va au cinéma.
- Qu'est-ce que tu dirais d'aller au cinéma?
- Ça te dirait d'aller au cinéma?
- Tu aimerais aller au cinéma?
- Ça te ferait plaisir d'aller (...) ?
- Tu aurais envie d'aller (...) ?
- Tu voudrais qu'on aille au cinéma?
- Tu veux qu'on aille au cinéma?
- On va au cinéma?

Ces variations semblent applicables telles quelles en fonction des domaines d'expérience et des situations de communication, car il suffit de puiser celle qui correspond le mieux aux caractéristiques qui définissent la situation de communication spécifique envisagée: la forme et le contenu du message doivent s'adapter aux locuteurs, au lieu, au moment, bref aux circonstances de l'énonciation. Mais il faut se garder, néanmoins, de certaines simplifications si l'on ne saisit pas la complexité des rapports liant la forme d'un énoncé et la valeur de l'acte de parole qu'il réalise. Un énoncé

27. *Un niveau-seuil*, op. cit., p. 119.

peut être interprété de diverses façons et avoir plusieurs valeurs énonciatives. Par exemple, «ça va?» peut aussi bien servir à demander l'avis de quelqu'un qu'à saluer sans pour autant être les deux seules formes possibles pour signifier ces deux intentions. Il faut se garder également de réduire des actes de parole à leur pure structure syntaxique ou à une forme canonique : par exemple, une demande d'information à la forme interrogative ou l'ordre à l'impératif, car, dans la communication quotidienne, le locuteur français utilise d'autres expressions qui sont autant de reflets des facettes de sa personnalité et des rapports sociaux et affectifs qu'il entretient avec son locuteur, la présence du sujet parlant dans son discours étant souvent plus fondamentale que l'objet même de la discussion. *Un niveau-seuil* offre donc un éventail de variables possibles pour que les utilisateurs puissent construire une véritable grammaire de la communication en fonction des besoins du public et des objectifs d'apprentissage.

La grammaire, elle aussi, est conforme à la perspective adoptée pour décrire un niveau-seuil de communication. L'intérêt majeur de cette grammaire notionnelle, dont les moyens d'expression ont été inventoriés d'après des entrées sémantiques et analysés par Janine Courtillon, réside probablement dans la subordination de la forme au contenu à communiquer. L'impact de cette conception sera, cependant mineur, car, à l'exception d'*Archipel*, qui introduit la grammaire selon une optique pragmatique et sémantique ou notionnelle sans évincer l'orientation morpho-syntaxique, et dans une certaine mesure de *Cartes sur table*²⁸, toutes les autres méthodes maintiendront l'approche classique tout en nuancant les inventaires formels traditionnels et favoriseront les exercices de types syntaxique et morpho-syntaxique.

Contrairement aux travaux menés sur le français fondamental, les matériaux proposés par cette nouvelle approche ne présentent ni un caractère fermé, ni une série de contraintes ou d'obligations, mais plutôt un passage obligé qui offre le choix des parcours à tracer et à opérer en fonction des besoins du public visé. Comme le souligne Daniel Coste, «*Un niveau-seuil* n'a pas été conçu et ne doit pas être utilisé comme un ensemble complet, (...), parfaitement cohérent et intégré. (...) À la fois pléthorique et lacunaire, *Un niveau-seuil* ne saurait devenir une nouvelle bible prescrivant des contenus à enseigner et à apprendre partout et par tous²⁹.» Cet outil de référence, souvent complexe à manipuler et qui peut dérouter plus d'un néophyte, propose un éventail de possibilités pour l'accès à une compétence minimale de communication et met l'accent sur les notions d'acte de

28. Richterich R. et Suter B., *Cartes sur table 1 et 2*, Hachette, 1981-1983.

29. Coste D., «Un niveau-seuil», dans *Le français dans le monde*, n° 126, janvier 1977, p. 17-22.

langage et de besoin et sur la diversité des apprenants. Il a orienté les cours, conduit les enseignants, les concepteurs de méthodes, les institutions spécialisées vers la prise en compte de tous les éléments qui jouent un rôle important dans la communication et recentré l'apprentissage sur l'acteur essentiel, à savoir l'apprenant lui-même.

Dernière remarque qui témoigne à la fois de la volonté politique du Conseil de l'Europe pour l'extension des langues vivantes, soit nationales, soit régionales, soit minoritaires, et de la vitalité et des atouts d'un niveau-seuil de communication tel qu'il a été défini dans les années 1970 : des descriptions de niveau-seuil ont été élaborées pour de nombreuses langues. L'allemand, le basque, le catalan, le danois, l'espagnol, l'estonien, le galicien, le gallois, le grec, le hongrois, l'italien, le letton, le lituanien, le maltais, le néerlandais, le norvégien, le portugais, le roumain, le russe, le slovène, le suédois et le tchèque ont fait l'objet d'une spécification de niveau-seuil. D'autres langues sont en préparation. Dans tous les cas, on présente des modèles opératoires ou des inventaires pratiques de savoirs et de savoir-faire nécessaires pour parvenir à un niveau-seuil de communication dans la vie quotidienne de la langue étrangère.

2.2.3. Le cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues

Suite à un symposium intergouvernemental sur le thème « Transparence et Cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification », qui s'est tenu à l'initiative du gouvernement fédéral helvétique en novembre 1991 à Rüschlikon, le Conseil de l'Europe a été chargé de l'analyse des systèmes éducatifs des divers pays afin de mettre en place un cadre commun de référence pour la description de l'apprentissage et de l'enseignement des langues à tous les niveaux. Le but général de ce projet est de fournir une base commune de référence pour la comparaison des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage des langues afin de faciliter la mobilité personnelle et professionnelle en Europe. Il doit également servir d'instrument de référence pour la coordination des politiques linguistiques des pays membres pour une Europe multilingue et multiculturelle. Ainsi, l'élaboration d'un cadre commun de référence s'inscrit dans la volonté d'intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues, de promouvoir et de faciliter la coopération entre tous les acteurs de l'enseignement des langues, de permettre la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues.

Le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*³⁰, s'il répond au besoin actuel de transparence et de cohérence dans le domaine de l'enseignement en Europe, ne tend pas nécessairement à l'élaboration d'un système unique et uniforme, mais cherche à rester ouvert et flexible pour pouvoir être appliqué à des situations particulières qui nécessitent des adaptations: s'il vise l'exhaustivité, la transparence et la cohérence, il entend également répondre aux exigences de la flexibilité et de la diversité.

La conception de l'apprentissage ou des emplois d'une langue, développée dans le *Cadre européen commun de référence*, se situe dans une perspective actionnelle: «L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des *compétences générales individuelles*, et notamment une *compétence à communiquer langagièrement*, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'*activités langagières* lui permettant de traiter (en réception et en production) des *textes* à l'intérieur de *domaines* particuliers, en mobilisant les *stratégies* qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour³¹.» Les expressions mises en italiques par les membres du Conseil de l'Europe définissent le corps du programme d'analyse et ces concepts sont l'objet d'une étude approfondie. Ils mettent en valeur tous les éléments qui interviennent dans les usages d'une langue et qui structurent les programmes d'enseignement: ces derniers mettent davantage l'accent sur l'une ou l'autre de ces dimensions selon les objectifs qu'ils s'assignent.

Le *Cadre européen commun de référence* se présente comme un instrument de planification qui fournit des repères, une base et un langage communs pour la description d'objectifs et de méthodes ainsi que pour l'évaluation. Il permet donc d'élaborer des programmes de langues, des examens, des manuels pédagogiques³² et des programmes de formation

30. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Projet 1 d'une proposition de Cadre, Comité de l'éducation, Strasbourg, 1996; *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001 (version restructurée).

31. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, *op. cit.*, chap. 3, «Approche retenue», p. 10.

32. De nouvelles méthodes s'appuyant sur les recherches décrites dans le *Cadre européen commun de référence* ou mettant en œuvre les éléments de réflexion ont été publiées dès 2001, Année européenne des langues: *Studio 60* et *Studio 100* (Lavenne C., Bérard E., Breton G., Canier Y. et Tagliante C., Didier), *Forum 1, 2, 3* (Baylon C., Campa A., Mestreit C., Murillo J. et Tost M., Hachette); depuis, toutes les méthodes se réclament du *Cadre*: cf. annexe du chapitre 3.

des enseignants. Des scénarios curriculaires différenciés, multidimensionnels et modulaires, sont proposés à titre d'exemples et prennent en compte soit la variation des options pour un même dispositif scolaire, soit la reconfiguration des objectifs à l'intérieur même de ce dispositif. Tous les facteurs de l'expérience de la pluralité linguistique et culturelle sont envisagés et offrent ainsi la possibilité d'insérer avec cohérence l'apprentissage d'une langue à l'intérieur d'un vaste curriculum qui prend en charge l'apprentissage ou l'expérience d'autres langues et cultures. Ce décloisonnement ne peut qu'être bénéfique à tous les niveaux et dans tous les domaines.

En outre, le *Cadre européen commun de référence* définit des niveaux de compétences³³ qui permettent d'évaluer, tout au long de la vie, les compétences de chaque apprenant et de comparer les qualifications obtenues. Les ressources pour la description des outils d'évaluation et les critères énoncés en fonction des différents types d'évaluation devraient permettre de mettre en place une harmonisation dans les certifications.

Cet instrument permet aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence. Il permet également aux différents partenaires concernés par l'enseignement des langues de décrire leurs propres systèmes en terme d'objectifs, d'approches, de compétences, de pratiques, de finalités et d'évaluations dans un langage commun. Ces partenaires ont ainsi la possibilité de situer et coordonner leurs efforts et de s'informer mutuellement, mais aussi de concevoir et expliquer leurs choix d'autant plus que des guides³⁴ d'utilisation sont prévus.

Si les parcours scolaires doivent être pensés étape par étape, ils doivent également s'inscrire dans une visée beaucoup plus large. Les expériences personnelles et professionnelles, extra-scolaires, mais surtout postsecondaires, influent beaucoup sur les divers éléments de la configuration linguistique et/ou culturelle. Le projet du Portfolio, permettant d'apprécier les acquis langagiers et les compétences pluriculturelles, permettrait de concilier ces deux domaines de contact de la langue étrangère et d'unir plus étroitement les curriculums scolaire et existentiel. Il offre la possibilité à l'apprenant de gérer ses parcours et de les faire valoir.

Le *Cadre européen commun de référence* se veut donc à usages multiples, souple, ouvert, non dogmatique, descriptif et non prescriptif, construit sur la pratique réelle, l'innovation et les apports de la recherche. Il illustre bien les avancées de la recherche européenne dans le domaine de l'ensei-

33. Pour un descriptif des niveaux définis, cf. chapitre 2.5.2.

34. Par exemple, *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1998.

gnement/apprentissage des langues vivantes. Il constitue sans nul doute, dans sa contribution au développement d'une certaine conscience linguistique et dans sa promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, un facteur de changement en matière d'enseignement des langues dans la planification couvrant la diversité des systèmes éducatifs et des méthodologies. Un tel cadre n'est pas sans conséquences sur la dynamique de l'enseignement/apprentissage du FLE et il fait date dans l'évolution de la didactique des langues.

2.2.4. Le Portfolio européen des langues

La résolution sur le Portfolio européen des langues a été adoptée lors de la *xx^e* session de la conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe (Cracovie, 15-17 octobre 2000). Le concept est donc reconnu à cette occasion, soit neuf ans après le lancement de l'idée par le *Cadre européen commun de référence* et quelques mois avant le début de l'Année européenne des langues 2001.

Le *Portfolio européen des langues*³⁵ est un document personnel utilisable par chaque apprenant en langues. Il lui permet de gérer son parcours tout au long de sa vie en y inscrivant ses qualifications et ses autres expériences linguistiques et culturelles significatives. Le *portfolio* utilise les niveaux de compétences présentés dans un *Cadre européen commun de référence*. Il a également pour objectif de favoriser la mobilité des citoyens en Europe et de promouvoir la citoyenneté européenne.

Il comprend trois parties :

- une *biographie langagière* de l'apprenant : elle a pour objectif de favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage et dans l'autoévaluation de ses progrès dans divers domaines : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire. La grille pour évaluer les compétences de communication et les savoir-faire langagiers est celle proposée par le *Cadre européen commun de référence* ;
- un *dossier* contenant ses travaux personnels représentatifs du niveau de performance ;
- un *passeport* qui résume la biographie langagière et recense les qualifications formelles ; il donne donc une vision d'ensemble des capacités de l'apprenant en termes de compétences langagières dans différentes langues

35. Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues. Lycées*, Didier, 2001 ; *Mon premier portfolio. Primaire*, Didier, 2001 ; *Portfolio européen des langues. Collège*, Didier, 2002.

à un moment donné, des certifications officielles, des expériences d'apprentissages linguistiques et interculturelles.

Dans le contexte européen, le *portfolio*, par son minimum de caractéristiques communes à l'ensemble des États membres, doit permettre de promouvoir la cohérence et la transparence des divers programmes de langues et de développer un certain consensus sur les principes et les objectifs de l'enseignement des langues.

Des études sont en cours au Conseil de l'Europe pour servir d'exemples à la mise en œuvre de programmes pour des cours modulaires et pour la reconnaissance des compétences partielles. Elles concernent l'enseignement secondaire, l'éducation à orientation professionnelle et l'éducation des adultes ainsi que l'enseignement supérieur.

2.2.5. Conclusion

Ainsi, des études significatives ont joué un rôle très important en didactique des langues et ont contribué à introduire des innovations profondes, qui ont progressivement évolué à la lumière de l'expérience. Le *français fondamental*, un *niveau-seuil*, le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* et le *Portfolio européen des langues* ont servi de modèles opérationnels pour l'élaboration de nouveaux programmes et méthodes. Le développement d'une approche communicative de l'enseignement des langues et de systèmes d'évaluation plus pertinents et transparents, plus apte à favoriser la libre circulation des personnes et des idées, aide et aidera sans nul doute à l'extension du plurilinguisme par l'apprentissage d'une plus grande variété de langues, particulièrement européennes. Le débat sur les différents concepts abordés par le *Cadre européen commun de référence* n'a pas épargné la didactique du français langue étrangère qui semble connaître un renouveau dans ses orientations méthodologiques.

2.3. L'ÉVALUATION

Bien qu'elle s'inscrive dans une tradition d'enseignement propre à chaque pays, l'évaluation n'en demeure pas moins, dans tous les cas, un rapport central que toute formation instaure entre des objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissances à acquérir, et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments

considérés comme particulièrement fiables. Longtemps cantonnée dans son propre domaine et reposant sur un système de contrôle plus ou moins figé, l'évaluation est devenue, au cours de la décennie 1990, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE; elle a connu ainsi, ces derniers temps, des transformations importantes aussi bien dans son esprit que dans sa méthodologie et dans ses pratiques et l'année 2005 concrétise ce renouvellement avec la refonte des principales certifications. Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelquefois même d'exclusion, elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage; la conjoncture pédagogique actuelle, centrée sur l'apprenant, donne à penser que l'évolution dans ce domaine se réalisera essentiellement du côté de l'autoévaluation.

2.3.1. Les différents types d'évaluation

Il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes³⁶:

– L'évaluation *sommative*: portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement. L'inventaire, qui sert principalement à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type.

– L'évaluation *formative*: centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score.

36. Voir Delorme Ch., *L'Évaluation en questions*, ESF éditeur, 2^e édition, 1987 et Hadji C., *L'Évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF éditeur, 1989.

C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'autoformation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

– L'évaluation *prospective* ou *pronostique*: orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation. À partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Ce type de diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l'on retrouve, par exemple, dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientation scolaire. Menés en cours d'apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelquefois à situer.

Ces trois grandes catégories d'évaluation se retrouvent généralement dans toute formation, quelquefois bien séparées, quelquefois mêlées; elles permettent de vérifier non seulement le passage d'un état initial à un état final, mais aussi le cheminement de cette transformation: elles donnent des informations sur comment s'est effectué le passage ou pourquoi il ne s'est pas effectué.

Il existe, cependant, d'autres façons d'envisager l'évaluation qui se définissent à partir d'autres traits distinctifs et qui peuvent être incorporées aux trois grands types pour y enrichir les données, les étaler dans le temps, préciser ou mieux cibler les domaines, les performances ou les capacités à évaluer:

- l'évaluation *interne* (quand elle est réalisée par le formateur)/ *externe* (quand elle est prise en charge par des personnes extérieures au dispositif de formation);
- l'évaluation *continue* (la note finale reflète l'ensemble des travaux effectués au cours de l'apprentissage)/ *ponctuelle* (une note obtenue à un moment donné sur un domaine particulier);
- l'évaluation *directe* (qui évalue ce que le candidat est en train de faire, donc en interaction comme, par exemple, lors de l'entretien ou d'un travail en groupe)/ *indirecte* (qui utilise un test);
- l'évaluation *de la performance* qui exige la production d'un discours oral ou écrit/l'évaluation *des connaissances*: l'apprenant doit répondre à des questions afin de prouver ses connaissances et le contrôle qu'il a de la langue;
- l'évaluation *normative* qui classe les apprenants les uns par rapport aux autres/l'évaluation *critériée* qui évalue l'apprenant uniquement en

fonction de son niveau de maîtrise des objectifs de formation, indépendamment des capacités des autres;
– etc.³⁷

On choisit parmi ces différents types d'évaluation celui ou ceux qui sont les plus appropriés aux besoins de l'apprenant et aux objectifs fixés tout en tenant compte de la culture pédagogique du système qui propose la formation. On recherche également l'équilibre entre ces différents modes de manière à évaluer une formation complète sous différents angles et avec des outils variés: savoir général, savoir linguistique, performance communicative, etc. Mais de toutes ces méthodes, à l'heure actuelle, c'est l'évaluation formative³⁸, qui donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique, car s'il est aisé de constater les difficultés d'apprentissage d'un apprenant, il n'est pas toujours facile d'y remédier. L'évaluation formative s'accompagne souvent d'une évaluation formatrice qui donne à l'apprenant une représentation des buts poursuivis et une planification des acquisitions à atteindre.

2.3.2. L'évaluation et les objectifs de l'éducation

L'évaluation, que ce soit en étape initiale, continue ou finale, n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, définis par une analyse détaillée des besoins et, inversement et de manière complémentaire, un objectif n'est cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation. L'évaluation englobe donc tous les mécanismes intellectuels qui entrent en jeu tout au long de l'apprentissage.

De nombreux spécialistes ont dressé des taxonomies d'objectifs de l'éducation et une des premières, celle de Bloom³⁹ et de ses collaborateurs, publiée en 1956, bien que souvent contestée, reste une source d'inspiration et une référence capitale. Elle repose sur la distinction de trois domaines d'objectifs: le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Le cognitif, domaine sur lequel repose l'étude de Bloom, rassemble six catégories qui sont:

37. Pour plus d'informations, voir Conseil de l'Europe, *Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, 1998, chap. 9 «Évaluation», p. 149-169.
38. Tagliante Ch., *L'Évaluation*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1991.
39. Bloom B.-S., *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay, New York, 1956. La taxonomie apparaît dans de Landsheere V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1984, p. 69-99 et elle a inspiré d'autres taxonomies qui figurent dans cet ouvrage et qui ont été conçues soit du point de vue cognitif, soit d'après les domaines affectif et psychomoteur (p. 99-230).

- la connaissance et la compréhension qui constituent deux domaines de niveau inférieur;
- l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation appartiennent, d'après cette taxonomie, à des niveaux moyens et supérieurs.

Chacune d'entre elles comprend des sous-catégories classées selon leur complexité. Parmi ces catégories, Bloom distingue les connaissances, savoirs mémorisés, des habiletés et des capacités intellectuelles qui rendent compte des processus de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Tous ces phénomènes interviennent dans les processus d'apprentissage, mais sont aussi, selon une progression définie, des domaines appelés à être évalués. Malgré d'indéniables faiblesses, cette taxonomie des objectifs cognitifs de l'éducation aide à mettre en lumière les activités éducatives en relation avec des comportements mentaux et suggère des directions à prendre en compte aussi bien pour l'apprentissage que pour l'évaluation.

Les travaux de Viviane et Gilbert de Landsheere⁴⁰, qui visent à intégrer entièrement l'évaluation à l'apprentissage, reclassent ces données en trois objectifs généraux :

- la maîtrise, qui englobe la connaissance et la compréhension et dont l'objectif principal est l'acquisition des matériaux indispensables pour aborder des niveaux supérieurs;
- le transfert qui correspond aux activités d'analyse et de synthèse dans la taxonomie de Bloom;
- l'expression, qui fait appel, outre aux connaissances et aux savoir-faire, à la personnalité de l'apprenant.

Dans cette trilogie d'objectifs qui sont à considérer dans un continuum, les deux derniers groupes, qui appartiennent aux niveaux supérieurs, ne se laissent pas entièrement cerner par des critères simples et précis et sont donc plus difficiles à évaluer : l'évaluation ne se base plus sur une seule réponse attendue ou prévisible, mais attend une diversité de réponses et de productions qui engagent l'application du savoir ou une recreation de ce savoir ; ces dernières ne peuvent être évaluées que par la réflexion et les moyens de mesure, pour être fiables et objectifs, doivent être particulièrement définis. Dans ces cas-là, certains types d'épreuves, en fonction de leur ouverture, nécessitent des grilles d'évaluation très rigoureuses, qui distinguent les objets de l'évaluation comme le style, la démarche d'un raisonnement, la progression discursive, sa cohésion, etc., et les affectent de critères pour les mesurer et d'un barème de notation pour avoir des résultats chiffrés.

40. Landsheere V. et G. de, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1984.

2.3.3. La démultiplication des objectifs

L'analyse par objectifs, si elle a contribué à définir de manière cohérente les éléments constitutifs d'un cursus éducatif notamment en ce qui concerne un programme et les objectifs généraux, a beaucoup apporté également à l'évaluation. Que ce soit pour la fiabilité de l'évaluation ou la validité du test, le principe de rigueur est un principe clé. La décomposition ou la démultiplication d'un objectif général, qui structure de manière intrinsèque l'enseignement, en objectifs spécifiques facilite l'évaluation. Les spécialistes distinguent :

- les objectifs spécifiques qui combinent une attitude et un contenu particulier et limité, comme, par exemple, se présenter, demander son chemin ; l'ensemble de ces objectifs compose les objectifs généraux ;
- les objectifs opérationnels qui résultent de la décomposition des objectifs spécifiques et qui reformulent ceux-ci en fonction de l'évaluation : ils définissent à la fois un comportement attendu ou une performance, les conditions dans lesquelles cette performance doit de réaliser et les critères d'un niveau de performance acceptable ; par exemple, écrire une lettre de candidature en respectant des contraintes énoncées (entête, formules d'attaque de la lettre, motivation, expériences passées, salutations finales, etc.).

Ces différents types d'objectifs se retrouvent dans l'évaluation des langues étrangères qui a longtemps posé problème : il n'est pas aisé de définir une compétence unique, la compétence communicative notamment, car elle se déploie de manière diverse et elle utilise diverses composantes. Cette situation se reflète bien dans les différentes rubriques des certifications officielles où l'objet langue est décomposé, voire même parcellisé : il est traditionnel d'évaluer d'abord des domaines comme la grammaire ou le vocabulaire ou la prononciation, puis les quatre compétences en les distinguant les unes des autres et, enfin, les savoir-faire qui mettent en œuvre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en fonction d'objectifs précis, des connaissances socioculturelles qui conditionnent la compétence discursive.

Par ce découpage, on pense évaluer une compétence générale à la base de tout comportement langagier et la moyenne obtenue permet de rendre compte d'un niveau global, qui englobe la combinaison de plusieurs performances, plus ou moins éclatées, mais toutes au service de la compétence communicative, et qui peut se mesurer sur une échelle de niveaux. Il va de soi que ce système a subi des modifications en fonction de l'éclairage méthodologique dominant. Par exemple, le secteur grammatical n'a pas la même ampleur que par le passé ; de plus, les épreuves favorisent les supports authentiques ou utilisent des procédures engageant des interac-

tions langagières possibles dans un contexte situationnel de la vie courante afin de tester la langue dans une situation proche de la communication réelle. Cette décomposition, bien qu'insatisfaisante, évite le flou ou l'impressionnisme qui peuvent présider à l'évaluation de la compétence de communication, si elle se réduit à une utilisation de formules plus ou moins attendues sans la maîtrise d'autres pratiques.

2.3.4. Les outils de l'évaluation de la compréhension de l'oral, des écrits et de l'expression écrite

Dans la pratique, les outils méthodologiques ont connu une grande diversification, l'approche communicative ayant fortement contribué à concevoir de nouveaux instruments plus adaptés aux objectifs qu'elle a mis à jour. La grande nouveauté réside probablement en l'établissement de nombreuses activités dites fermées, qui consistent à mettre un signe (souvent une croix dans une case) face à la réponse attendue (une seule et sans ambiguïté); elles sont donc particulièrement mesurables et adaptées aux niveaux inférieurs définis par Bloom (connaissance et compréhension). D'autres outils, dits ouverts, permettent d'évaluer d'autres habiletés comme l'analyse ou la synthèse. Ainsi, n'importe quel auxiliaire ne convient pas forcément à l'évaluation de différentes capacités, l'expression étant certainement le domaine le plus difficile à apprécier; de plus, chaque instrument a ses propres limites qu'il faut connaître pour bien l'utiliser.

Sans prétendre à un inventaire et parmi une gamme de procédures⁴¹ maintenant classiques, pour pouvoir sélectionner l'instrument le plus approprié ou le plus productif aux domaines et aux objectifs d'apprentissage à évaluer, on peut relever les instruments suivants:

- le questionnaire à choix multiple;
- les questions fermées;
- le texte lacunaire ou à trous;
- le test de closure;
- le test d'appariement;
- le puzzle;
- le questionnaire à réponses ouvertes;
- le texte guidé ou la production d'un texte à partir d'une matrice textuelle imposée;

41. Cet inventaire reprend certaines procédures d'exploitation de documents et les aides à la compréhension: pour plus d'informations, voir 2^e partie, chapitre I et pour une analyse détaillée, voir 3^e partie, chapitre III.

- les activités d'analyse et de synthèse : le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents.

Ces outils peuvent connaître de grandes variantes qui permettent, d'une part, de mieux appréhender le ou les documents supports et, d'autre part, de cerner avec plus de précisions les compétences et les performances à évaluer ainsi que les savoir-faire requis. Ils autorisent l'évaluation de divers domaines et s'adaptent particulièrement à l'évaluation de la compréhension de l'oral, de la compréhension des écrits et certains englobent l'expression écrite.

2.3.5. Les principaux outils pour l'évaluation de la production orale

L'évaluation de l'expression orale et de la compétence communicative se fait généralement par l'intermédiaire de grilles mais on utilise aussi d'autres méthodes. Dans tous les cas, et quel que soit le niveau, la phonétique joue un rôle important : la prononciation, l'intonation, le rythme et la fluidité de la parole sont des facteurs clés pour évaluer le discours oral ; pour tester le niveau-seuil de la compétence communicative, le jeu de rôle, qui se déroule sur l'interaction candidat/jury, est de plus en plus répandu. D'autres tâches, simples comme présenter un point de vue, ou complexes comme présenter et commenter les informations contenues dans un document, complètent la panoplie des activités d'évaluation pour des niveaux intermédiaires. À un niveau avancé, l'argumentation, avec la défense d'un point de vue, et l'exposé, avec le respect plus ou moins grand de son rituel en fonction du niveau de l'épreuve, restent les pierres de touche de la production orale en situation d'évaluation. Différents supports, visuels (image, photo), textuels ou audio ou audiovisuels, et diverses stratégies (du jeu à l'activité scolaire) peuvent être des déclencheurs d'activité pour susciter l'expression orale.

2.3.6. Les grilles d'évaluation et le barème

L'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grilles que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus ou moins complexes que l'on demande à l'apprenant de réaliser. Formaliser par une grille les principaux critères relatifs à l'oral ou à l'écrit ne peut se faire de manière générale et unique, car tout dépend du type d'échange, de la tâche demandée, du niveau de l'épreuve et des objectifs pédagogiques et/ou institutionnels. Il ne peut donc y avoir un seul modèle d'évaluation

pour une compétence. Des matrices⁴² ont été conçues et on s'en inspire en les adaptant ou en les étoffant. Pour construire sa propre grille et l'élargir ou l'ajuster aux critères de la performance attendue ou aux paramètres de l'activité proposée, il est important de différencier les compétences linguistiques du contenu demandé et de détailler chaque rubrique, afin d'affiner l'évaluation et de mesurer ce qui est quelquefois difficile à mesurer. Par exemple, pour apprécier la qualité linguistique (la forme), il est judicieux de prendre en compte la phonétique (prosodie, rythme, fluidité, aisance), la morpho-syntaxe, le degré d'élaboration du discours (élaboration de phrases et présence d'éléments introducteurs pertinents, d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement), la richesse du lexique et l'aptitude à varier l'expression.

Dans tous les cas, à l'entrée d'un tel tableau, doit figurer l'adéquation de la tâche à la consigne et le barème général doit être établi en fonction de l'importance des questions et doit être gradué pour distinguer les connaissances linguistiques des savoir-faire requis.

Tout cela doit permettre une évaluation aisée. Cependant, malgré le développement d'instruments objectifs, fondés sur le morcellement méthodologique de l'objet linguistique et sur des principes de quantification qui paraissent en garantir l'objectivité, on doit bien admettre que mesurer de façon fiable le degré d'acquisition des compétences d'un apprenant reste une opération aux résultats pratiques bien incertains.

2.3.7. L'autoévaluation

La centration sur l'apprenant, sur ses besoins et ses stratégies d'acquisition, a mis en valeur une réalité courante et permanente : il s'agit de l'autoévaluation, pratique toujours présente, mais généralement inconsciente, et qui accompagne tout apprentissage. Avec l'approche communicative et les travaux menés dans le domaine de l'évaluation, l'évaluation fait partie intégrante de l'espace de la formation et s'inscrit dans une pédagogie de la réussite. Dans cette perspective, il ne s'agit plus de se borner à la préparation et à la correction d'épreuves ponctuelles, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui engage la

42. Les plus pertinentes et détaillées en fonction des objectifs et du niveau ont été conçues pour l'évaluation des unités du DELF et du DALF (voir paragraphe « Les certifications ») et se trouvent explicitées dans Dayez Y. et Monnerie A., *Guide de l'examineur*, Commission nationale du DELF et du DALF, Didier, 1993. Ces grilles d'évaluation, plus ou moins renouvelées, président toujours la conception des nouveaux DELF et DALF et sont l'objet de multiples analyses. Pour des exemples précis, cf. Veltcheff C. et Hilton S., *L'évaluation en FLE*, Hachette, « F », 2003.

responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie. D'où l'importance, pour ce dernier, de pouvoir s'autoévaluer, soit de manière libre, soit de manière guidée. Tester son propre niveau d'avancement et valider ses capacités acquises se réalise le plus souvent par rapport à un référentiel qui regroupe les savoirs et les savoir-faire à acquérir et qui précise une hiérarchisation de ceux-ci.

La représentation que se fait l'apprenant de son niveau dans la langue étrangère fait partie de l'autoévaluation, mais pour affiner cette représentation et la rendre plus formelle, il existe des questionnaires d'autoévaluation⁴³. La plupart porte sur les quatre habiletés traditionnelles, énumère les objectifs définis en terme de tâches et propose pour chaque étape des entrées du type: «Je peux...»; ils sont souvent accompagnés d'une échelle qui va de «Pas du tout» à «Complètement», selon une gradation plus ou moins détaillée.

Il va de soi que, dans un contexte d'autoformation, l'autoévaluation doit faire partie du processus d'apprentissage: l'apprenant doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qui a été mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d'être sanctionné par l'évaluation institutionnelle.

Si la pratique évaluative s'articule de plus en plus autour du travail en classe et des travaux réalisés en cours d'apprentissage, l'utilisation de l'autoévaluation de manière effective en classe pourrait non seulement être source de reconnaissance de progrès, mais aussi devenir un facteur important de motivation.

2.3.8. Conclusion

Les approches communicative et notionnelle-fonctionnelle, qui ont renouvelé l'enseignement des langues modernes, ont accentué la disparité qui existait entre un enseignement moderne et une pratique évaluative restée longtemps classique. Les avancées réalisées dans le domaine de la recherche ont permis de repenser l'évaluation en termes positifs et ont donné naissance en 1985 à deux nouvelles certifications, le *Diplôme d'étude de langue française* et le *Diplôme approfondi de langue française*⁴⁴, qui témoignent de l'esprit nouveau que connaît le domaine. Les propositions contenues dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

43. Le dernier en date est le *Portfolio européen des langues*, voir *supra*.

44. Voir *infra*.

confirment cette progression et redynamisent aussi bien la réflexion que les pratiques évaluatives⁴⁵.

Évaluer signifie déterminer précisément ce qu'on veut évaluer et mesurer, c'est-à-dire définir au préalable les objectifs, les situations et les tâches, dresser un inventaire d'actes de parole, définir les niveaux à atteindre ou une hiérarchie de niveaux, définir les critères d'évaluation et les critères de passation des tests, etc. L'évaluation d'une langue est donc un processus complexe, d'autant plus qu'il faut évaluer la compétence des apprenants non seulement en fonction de la maîtrise du code linguistique et des savoir-faire communicatifs, mais aussi en fonction d'une composante socio-culturelle et des composantes disciplinaires.

Mais, l'évaluation est avant tout un acte formatif, qui se situe dans le continuum de l'apprentissage et qui apporte une contribution importante à l'appropriation d'une langue étrangère. Évaluer ne doit pas être une fin, mais un moyen.

2.4. LES CERTIFICATIONS EN FLE

Comme on vient de le voir, le problème de l'évaluation des compétences langagières n'est pas nouveau et l'enseignement/apprentissage des langues a toujours été validé dans le système éducatif: la pléthore de certifications en FLE montre combien l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement et de la formation, même s'il ne faut pas confondre évaluation et certification. Avec la multiplication des échanges à l'échelle internationale et le développement du monde du travail, qui a développé de nouvelles techniques et a créé de nouveaux besoins langagiers, le champ de l'évaluation a éclaté. Dans l'évaluation certificative, aux anciennes certifications se sont ajoutés de nouveaux diplômes ce qui a eu pour effet d'accentuer le foisonnement des examens et de rendre, quelquefois, nébuleux le paysage des certifications en FLE.

En effet, l'enseignement du français langue étrangère s'effectue dans différents lieux d'interventions pédagogiques: les deux principaux sont l'Alliance Française et les centres universitaires. Ces deux structures ont donné naissance à des certifications qui ne correspondaient pas toujours au même découpage de l'enseignement, ni à un démarquage identique des niveaux: elles n'avaient donc pas des valeurs identiques et il était souvent

45. Pour de plus amples informations, cf. Tagliante Ch., *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLÉ International, "Techniques de classe", 2005.

difficile de se reconnaître dans les degrés qu'elles dispensaient pour valider des niveaux atteints et des compétences acquises. De plus, d'autres instances, comme la chambre de commerce et d'industrie de Paris, pour répondre à des besoins spécifiques du monde international du travail, ont ouvert des formations de français sur objectifs spécifiques et donc de nouvelles certifications.

Cependant, avec les propositions émises dans *Un Cadre européen commun de référence* et d'autres instances, les certifications, qu'elles soient traditionnelles ou plus récentes, ont connu soit quelques modifications et adaptations, soit une réorganisation profonde, pour répondre d'abord à l'internationalisation des mondes scolaire et universitaire qui favorisent de plus en plus les échanges éducatifs, puis aux exigences du monde de l'entreprise et, enfin, pour moderniser les épreuves évaluatives par rapport aux avancées didactiques réalisées dans le domaine de l'évaluation. L'année 2005 marque le renouveau de quasiment l'ensemble des certifications en France avec la mise en place, dans le monde universitaire, du système LMD (licence/master/doctorat)⁴⁶ appelé également 3/5/8 en fonction du nombre d'années impliqué pour l'obtention des diplômes supérieurs : l'organisation des études en trois grades est commune à tous les pays d'Europe. Le but du dispositif est de favoriser la mobilité étudiante. Les certifications en FLE n'échappent pas à cette vaste réforme avec, notamment, la refonte des maquettes du DELF et du DALF à l'échelle européenne.

Pour y voir un peu plus clair dans la mosaïque des certifications, il n'est peut-être pas inutile de passer en revue, dans leur nouvelle version⁴⁷, les principaux diplômes délivrés et les plus reconnus⁴⁸ avant d'aborder

46. Le DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) et la maîtrise disparaissent ; dans le nouveau dispositif, le premier diplôme est la licence et s'obtient après 3 années d'études, le deuxième est le master qui se décline en 2 ans et, enfin, le troisième diplôme est le doctorat qui s'effectue en 3 ans. Ces diplômes sont regroupés autour de domaines et de mentions ; les cours sont tous semestrialisés : chaque semestre correspond à 30 ECTS à obtenir (*European credit transfert system*). Chaque mention propose à l'intérieur de leur maquette des parcours, qui peuvent être transdisciplinaires, ou des spécialités qui sont laissées au choix de l'étudiant qui peut ainsi construire son propre parcours. Le nombre de domaines et de mentions varie d'une université à l'autre. Par exemple, pour le FLE, il apparaît généralement comme parcours des licences et comme mention ou comme spécialité pour le master dans la plupart des universités françaises.

47. Pour le descriptif des épreuves des anciennes moutures des certifications, cf. 1^{re} édition de *Cours de didactique du FLES*, pp. 213-222.

48. Nous négligerons les examens mis en place par les Universités catholiques, de moindre diffusion et dont certains sont en refonte, ainsi que les diplômes particuliers développés par certaines universités.

l'époque contemporaine, particulièrement riche dans le domaine de l'élaboration de tests.

2.4.1. Les examens de l'Alliance française

L'Alliance française dispose actuellement de cinq diplômes de français général qui couvrent l'ensemble de la formation linguistique et les objectifs généraux de l'évaluation s'organisent autour de différents niveaux reconnus par le groupe européen ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), partenaire du Conseil de l'Europe :

- le Certificat d'études de français pratique 1 (CEFP1) qui évalue les compétences langagières nécessaires à la survie, c'est-à-dire équivalentes au niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*;
- le Certificat d'études du français pratique second niveau (CEFP2) atteste des compétences correspondant au niveau B1;
- le Diplôme de langue (DL) sanctionne un niveau B2 (niveau avancé de l'utilisateur indépendant);
- le Diplôme supérieur de langue et culture françaises (DSLCF) correspond au niveau C1 (autonome);
- le Diplôme de hautes études françaises (DHEF) atteste des compétences du niveau C2 (maîtrise) de l'utilisateur expérimenté.

Les trois premiers degrés privilégient l'évaluation des quatre compétences à des niveaux différents alors que les deux autres degrés introduisent, sur des épreuves de perfectionnement linguistique, un programme optionnel de civilisation ou de littérature et mettent l'accent sur l'évaluation de savoir-faire plus complexes.

Il est à noter que ces certifications ont subi de profondes modifications pour répondre à l'harmonisation européenne des niveaux, mais qu'à l'étranger, certaines Alliances françaises répartissent quelquefois différemment ces degrés en fonction des situations d'apprentissage. C'est Paris qui conçoit les sujets et généralement corrige l'écrit, l'expression orale étant évaluée sur place à partir de supports définis par l'Alliance française de Paris. Le type des épreuves a bien évidemment subi des aménagements avec l'évolution des méthodologies et des avancées réalisées dans l'enseignement, mais la classification des domaines et la répartition des compétences demeurent somme toute très traditionnelles.

2.4.2. Les diplômes universitaires de français langue étrangère

Dans les années 1930, trois diplômes de français réservés aux étudiants étrangers ont été conçus par la Sorbonne et officialisés par un arrêté qui les définissait comme « Diplômes d'université à réglementation nationale ». De nombreuses facultés des lettres les avaient adoptés jusqu'à ce que des réformes rendent caduc l'arrêté définissant les trois diplômes. Le risque, alors, était que, par souci d'autonomie, chaque université dotée d'un centre d'enseignement de FLE n'établisse ses propres diplômes sans se soucier de maintenir une structure nationale et que la multiplicité de ces examens ne déroutent les étudiants étrangers, ruinant ainsi le prestige des diplômes universitaires de FLE. Un groupe informel de directeurs de centres universitaires d'enseignement de FLE s'est donc constitué au début des années 1970 et a redéfini les trois diplômes, adoptés par de nombreuses universités. Puis, au cours de la décennie 1980, une Association des directeurs de Centres universitaires d'études françaises pour les étrangers (ADCUEFE) s'est édifiée et a lancé un vaste programme de réflexion et de concertation afin d'aménager les trois diplômes et de définir des critères précis visant à harmoniser les enseignements et les contrôles tout en laissant aux universités contractantes une marge d'autonomie analogue à celle de leurs cursus universitaires traditionnels (DEUG, licences et maîtrises). C'est grâce aux travaux de cette Association que les trois diplômes universitaires ont été pendant trois décennies au moins la pierre de touche des compétences en matière de FLE. Destabilisés quelque peu par le DELF et le DALF, ils jouissent toujours d'un franc succès auprès des étudiants et de certaines universités étrangères, notamment américaines qui se basent sur les matières au programme et sur les résultats obtenus aux épreuves pour établir des « crédits » reconnus par l'université d'origine et qui valident ainsi le séjour linguistique des étudiants américains en France. Par ailleurs, les travaux de la commission pédagogique de l'ADCUEFE⁴⁹ ont conduit à un certain nombre de réaménagements, qui sont devenus effectifs en 2005, afin de moderniser et d'harmoniser ces certifications aux normes européennes et de les ajuster à la semestrialisation des enseignements universitaires, ce qui a eu pour effet d'augmenter le nombre de diplômes proposés. Le positionnement des quatre diplômes universitaires par rapport au *Cadre européen commun de référence* permet de sanctionner quatre niveaux de compétence et chacun de ces diplômes vérifie aussi bien les compétences linguistiques et pragmatiques que des savoirs culturels et disciplinaires.

49. Pour un descriptif des principales épreuves et un exemplier, cf. Abry D. et Fiévet M. (coord.), ADCUEFE, *Diplômes universitaires en langue et culture françaises*, Presses Universitaires de Grenoble, 2004.

Les quatre diplômes⁵⁰ qui jouissent d'une reconnaissance nationale et internationale sont :

- le Certificat pratique de langue française (CPLF) qui sanctionne un semestre universitaire d'études comportant 200 heures effectives; la préparation de cet examen s'adresse à des étudiants dont le niveau linguistique est celui atteint normalement après un apprentissage de 600 heures environ; le niveau d'entrée est donc, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, A2+ (voire B1) et le niveau de sortie sanctionné par l'examen est B1 (voire B2 pour les candidats qui obtiennent les meilleures notes) avec 25 % du total de la note réservé aux savoirs culturels;
- le Diplôme d'études françaises (DEF), qui sanctionne également un semestre de 200 heures environ, peut lui faire suite et valide un niveau de sortie équivalant à B2 (voire C1 en fonction des résultats); les savoirs culturels et disciplinaires correspondent à 33 % des contenus. Dans la plupart des universités, l'obtention du DEF permet l'entrée à l'université (il remplace donc le test d'accès obligatoire pour une inscription en première année);
- le Diplôme avancé d'études françaises (DAEF) se prépare en un semestre de 200 heures environ: il accueille des étudiants de niveau B2 à C1 pour les conduire au niveau C1+ (à début C2 dans certains cas). Il propose une option: soit une formation générale ou DAEF généraliste (cours de littérature, d'histoire, de cinéma, de politique, d'art, de sociologie, etc.), soit une formation de spécialité ou DAEF de spécialité (cours de sciences économiques, de sciences sociales, de didactique des langues, etc.); ces enseignements couvrent 40 % des contenus du DAEF et ils peuvent être soit spécifiques aux centres, soit délivrés par les départements ou les Unités de Formation et de Recherche (UFR) des universités;
- le Diplôme supérieur d'études françaises (DSEF), dont la durée de préparation est d'un semestre d'environ 200 heures, sanctionne un niveau C2 à la sortie et impose des dominantes obligatoires qui couvrent 40 % des contenus: par exemple et en fonction des centres et des universités, les étudiants peuvent choisir entre littérature, linguistique, histoire, langues étrangères appliquées, économie et gestion, politique européenne, etc. Ces cours peuvent être organisés par les centres ou par les UFR; dans ce dernier cas, les étudiants étrangers suivent les mêmes enseignements que les étudiants de l'université.

50. Pour le détail de la nature des épreuves et des coefficients, cf. annexe 1 à la fin de ce chapitre.

Dans certaines universités, des accords passés ou en cours entre le centre et l'université permettent aux étudiants titulaires du DAEF et/ou du DSEF d'obtenir des équivalences d'unités d'enseignement correspondant à la première année de la filière choisie. Certaines universités valident l'ensemble des enseignements si le candidat obtient la mention « Bien » ou proposent une validation partielle pour les cours sanctionnés par l'obtention d'une bonne note.

Le contrôle continu, quant aux modalités et aux pourcentages, est laissé à la discrétion des centres pour les quatre certifications : celles-ci évaluent toujours les quatre compétences fondamentales ainsi que des connaissances en littérature ou en civilisation ; mais les deux derniers, outre les exigences des dominantes obligatoires, mettent également l'accent sur une sensibilisation à la méthodologie des exercices pratiqués dans le monde universitaire : résumé de texte, dissertation, commentaire composé, exposé oral, etc. Cette approche des textes et des discours, tant en compréhension qu'en production, est renforcée au niveau du DSEF.

Ces diplômes correspondent à une formation de type universitaire et les universités qui acceptent la réglementation ADCUEFE valident sans examen de contrôle le capital de connaissances acquis dans d'autres centres universitaires, favorisant ainsi la mobilité des étudiants et leur insertion dans les universités françaises. À noter que ce sont les universités qui décident du niveau pour l'entrée des étudiants étrangers en première année : certaines reconnaissent le DEF, d'autres exigent le DAEF et/ou le DSEF. À retenir aussi que, dans ces examens, l'acquisition de la compétence linguistique, bien que prioritaire, n'occulte jamais l'apprentissage ou l'approfondissement de la culture française. C'est probablement une des raisons qui expliquent le rayonnement de ces diplômes tant auprès des apprenants que des universités étrangères. Il y a tout lieu de penser que les nouveaux référentiels et les nouvelles maquettes⁵¹, définis par rapport aux propositions émises dans *Un cadre européen commun de référence* et mises en place dans les centres en 2005, ancreront davantage la valeur de ces examens et rendront plus lisibles ces diplômes universitaires dans le monde européen.

51. La version proposée peut connaître quelques aménagements après la phase d'expérimentation, mais ceux-ci ne devraient pas affecter l'ensemble du cadre décrit dans l'annexe 1.

2.4.3. Les Diplômes d'études en langue française (DEL F) et les Diplômes approfondis de langue française (DAL F)

Ces diplômes, créés par l'arrêté ministériel du 22 mai 1985, modifiés par l'arrêté du 19 juin 1992, puis du 27 juillet 2000, ont révolutionné le monde des certifications en FLE et ont connu et connaissent un succès croissant en France comme à l'étranger puisqu'ils sont proposés aujourd'hui dans plus de 150 pays afin de répondre à une demande d'inscriptions qui augmente chaque année. Ce sont les seuls diplômes nationaux qui, par un effet de boule-de-neige, ont bousculé les pratiques de classe : nul ne peut contester le rôle fédérateur qu'ils ont joué dans l'expansion de la méthodologie communicative et dans le renouveau de la pédagogie du FLE.

Ces diplômes d'État de langue française, par un nouvel arrêté ministériel, ont été harmonisés sur la norme européenne du Conseil de l'Europe et le nouveau dispositif a pris effet le 1^{er} septembre 2005. Rappelons que l'ancienne formule⁵² proposait trois diplômes : le DELF 1^{er} degré s'obtenait par le cumul de quatre unités capitalisables, le DELF 2^e degré comprenait l'obtention de deux autres unités et, enfin, le DALF réunissait quatre unités, toutes capitalisables. Dans la nouvelle version, six diplômes indépendants, accessibles sans condition préalable, se substituent aux anciennes unités et couvrent l'ensemble des six niveaux définis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ces nouvelles certifications peuvent être présentées dans un même pays ou dans des pays différents sans limitation dans le temps. Par ailleurs, les diplômes acquis dans leur ancienne mouture conservent leur validité et ne donnent donc pas droit à une équivalence aux nouveaux diplômes ; seules, les unités obtenues dans l'ancien dispositif, qui restent acquises, peuvent être validées, sous certaines conditions, selon une échelle de correspondances validée par la Commission nationale du DELF et du DALF⁵³. Plus léger et plus simple dans la gestion comme dans l'organisation des épreuves, le nouveau dispositif DELF/DALF est également plus lisible et s'inscrit nettement dans le vaste projet de l'internalisation des apprentissages.

Cette réforme élargit la logique communicative qui était à la base des anciennes certifications et s'appuie sur les typologies d'exercices qui ont déjà fait leurs preuves. Elle s'inscrit nettement dans la perspective actionnelle du Cadre, qui définit les utilisateurs d'une langue comme des acteurs

52. Pour plus d'informations sur l'ancien dispositif du DELF et du DALF, nous renvoyons à la première édition du *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.

53. La table de correspondances entre l'ancien et le nouveau DELF-DALF figure sur le site du CIEP, siége de la Commission nationale : www.ciep.fr

sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances données, dans un domaine d'action particulier: personnel, public, professionnel, éducationnel. Les épreuves reposent donc sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre. Chaque diplôme est constitué d'épreuves évaluant à valeur égale les quatre compétences: compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites et est nettement calibré sur les niveaux de compétences définis par le *Cadre européen commun de référence*. La Commission nationale a élaboré un descriptif synoptique des contenus attendus et un référentiel très détaillé est d'ores et déjà disponible sur le marché: *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*⁵⁴ et *Niveau B2 pour le français. Textes et références*⁵⁵ qui contient les études qui ont permis la réalisation du référentiel. Cet ensemble d'outils est le premier élément d'une série de référentiels pour l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère ou seconde: le référentiel pour le niveau A1 est en cours d'élaboration.

Les sujets sont conçus par chaque centre d'examen en France comme à l'étranger suivant une réglementation et des modalités normalisées par la Commission nationale installée au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres qui centralise les résultats, harmonise les épreuves entre les différents centres d'examens à l'étranger et entretient avec eux un dialogue permanent afin d'apporter une logistique d'aide tant administrative que pédagogique.

2.4.3.1. Les six diplômes des Diplômes d'études en langue française et des Diplômes approfondis de langue française

– DELF A1: ce diplôme valorise les premiers acquis et sanctionne des connaissances relevant du niveau introductif ou découverte tel qu'il a été défini par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*; il peut être atteint en 60 heures d'apprentissage environ⁵⁶. L'apprenant doit montrer qu'il est capable d'interactions simples; il peut répondre à des questions simples portant sur son monde familial comme il peut intervenir avec des énoncés simples dans des domaines qui le concernent. Les épreuves mettent donc l'accent sur les événements de la vie quotidienne tant en

54. Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R., *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Un référentiel*, Didier, 2004.

55. Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R., *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Textes et références*, Didier, 2004.

56. Le volume horaire est donné à titre indicatif, car il dépend bien évidemment des situations d'apprentissage, du contexte éducatif, de la culture de la langue maternelle, du rythme d'enseignement, etc.

compréhension qu'en production (compléter un formulaire, rédiger des messages, etc.).

– DELF A2: ce niveau, dit intermédiaire ou de survie, peut être atteint en 150 heures d'apprentissage environ et le candidat doit être capable d'entretenir des rapports sociaux (se présenter, s'informer, se renseigner, demander des informations, inviter, remercier, s'excuser, etc.) qui s'établissent dans les situations de la vie quotidienne.

– DELF B1: correspondant à un total de 400 heures environ d'apprentissage, les épreuves du niveau seuil testent à la fois la capacité à poursuivre une interaction et la capacité à faire face aux problèmes de la vie quotidienne.

– DELF B2: le niveau avancé de l'utilisateur indépendant, qui s'atteint en 240 heures d'apprentissage, s'il marque une étape dans la prise de conscience de la langue (par exemple, l'étudiant peut corriger certaines de ses fautes), reste le niveau de l'argumentation; les épreuves se concentrent donc sur la vérification de la maîtrise des outils argumentatifs et de leur efficacité dans les usages aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

– DALF C1: du niveau de l'autonomie qui s'atteint en 200 heures environ, les épreuves exigent une communication aisée et spontanée avec un vaste répertoire lexical, une maîtrise des fonctions des discours et une bonne utilisation des articulateurs. Deux options sont proposées au choix du candidat: lettres et sciences humaines ou sciences.

– DALF C2: ce haut niveau de maîtrise de la langue, qui n'a pas cependant l'ambition d'égaliser la compétence d'un locuteur natif, implique la maîtrise de la langue qui se déploie dans la précision et l'adéquation. Les épreuves font appel à la réalisation de tâches académiques, cognitivement exigeantes, comme le compte rendu ou la synthèse de documents. Les supports changent en fonction de l'option choisie (soit lettres et sciences humaines, soit sciences).

La plupart des universités demandent le niveau DALF C1 ou DALF C2 pour l'entrée directe en première année du cycle de la licence. Si l'on examine de près les maquettes des examens⁵⁷, on se rend compte que

57. Pour un aperçu de l'ensemble, cf. tableau de l'annexe 2 à la fin du chapitre. Pour plus d'informations, cf. le site internet du Pôle évaluation et certifications du Centre international d'études pédagogiques: www.ciep.fr. Pour une analyse détaillée et des données précises, cf. la partie « Formation » du *Français dans le Monde* n° 336, novembre-décembre 2004, entièrement consacrée à la réforme (pp. 25-37) avec notamment les articles du Bureau DELF/DALF du CIEP: Riba P., Lepage S., Chevallier-Wixler D., « La réforme du DELF et du DALF » et Dayez Y., « Des modifications importantes ».

toutes les épreuves sont conçues dans la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence* et qu'une attention particulière est accordée aux exercices relevant de l'interaction et de la médiation. Les recommandations pour l'évaluation mettent l'accent sur les connaissances requises par rapport à un niveau défini et décrit dans les référentiels et vont dans le sens d'une « approche modulaire qui prenne en considération le fait que non seulement l'apprenant a rarement un niveau homogène sur les quatre compétences, mais qu'en plus celles-ci ne lui seront pas d'une égale nécessité » comme le remarquent Patrick Riba, Sylvie Lepage et Dominique Chevallier-Wixler⁵⁸. Ce nouveau dispositif, qui ouvre la validation des acquis aux débutants, s'inscrit dans une réflexion sur le plurilinguisme et se présente comme une des meilleures réalisations pour la promotion de la langue et de la culture françaises. Il y a tout lieu de penser que ces examens favoriseront la modernisation des curricula et redynamiseront la méthodologie communicative et les pratiques de classe.

2.4.3.2. *Les Diplômes d'études en langue française pour des publics d'âge scolaire : le DELF junior et le DELF scolaire*

Le DELF existe également dans une version adaptée à des publics jeunes en âge de scolarisation : le DELF junior s'adresse aux jeunes qui se présentent aux sessions organisées par les centres d'examens officiels DELF/DALF, alors que le DELF scolaire est réservé aux jeunes qui passent les examens dans des établissements scolaires, publics ou privés, dans le cadre d'une convention signée entre les autorités éducatives locales et le poste diplomatique. Dans tous les cas, la mention « junior » ou « scolaire » n'apparaît pas sur le diplôme et la structure des épreuves est la même que celle du DELF dans sa version pour adultes : seuls les supports et les thématiques sont adaptés à l'âge et aux intérêts des préadolescents ou adolescents.

Ces certifications n'ont pas échappé à la vaste réforme et, depuis septembre 2005, elles se déclinent en quatre diplômes autonomes, correspondant aux quatre premiers niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

- DELF A1 : utilisateur élémentaire – niveau introductif ou découverte
- DELF A2 : utilisateur élémentaire – niveau intermédiaire ou de survie
- DELF B1 : utilisateur indépendant – niveau seuil
- DELF B2 : utilisateur indépendant – niveau avancé ou indépendant

58. Riba P., Lepage S., Chevallier-Wixler D., « La réforme du DELF et du DALF », *op. cit.*, page 30.

Chaque diplôme est constitué d'épreuves évaluant les quatre compétences et, intégré au cursus des élèves de collège ou de lycée, il peut remplacer des examens existants. De nombreux pays ont déjà intégré le DELF scolaire dans leur système éducatif et le succès qu'il a connu avec l'ancienne formule ne peut qu'être grandissant avec le nouveau cadrage par rapport aux normes européennes.

De plus, cette certification est proposée depuis 2002 en France au public des Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) de deux académies pilotes, celles de Paris et Versailles. Pour les enfants en provenance de l'étranger, le DELF scolaire constitue une expérience très gratifiante et une première attestation de leur intégration dans le pays d'accueil. Ces quatre diplômes, dans leur nouvelle version, pourraient être ouverts rapidement à d'autres académies et proposés à des stades différents de l'apprentissage. Le public de jeunes nouveaux arrivants en France aura ainsi une reconnaissance nationale de leurs progrès en langue et de l'intégration de leur apprentissage dans une dynamique de mobilité internationale.

Comme pour les anciens diplômes⁵⁹, toutes ces nouvelles certifications de français langue étrangère du ministère de l'Éducation nationale sont l'objet de multiples publications. Elles émanent soit de la Commission nationale pour présenter dans le détail le déroulement et les objectifs de chaque unité et offrir des guides de conceptions de sujets et de correction des épreuves, soit de pédagogues⁶⁰ pour offrir des matériaux d'entraînement aux différentes épreuves. Ces matériaux peuvent être utilisés par les

59. Commission nationale du DELF et du DALF, ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, Centre International d'études pédagogiques, *Diplôme élémentaire de langue française*, Didier, 1990;

Dayez Y., Commission nationale du DELF et du DALF, Centre international d'études pédagogiques, *Guide du concepteur de sujets DELF-DALF*, Hatier-Didier, 1994;

Commission nationale du DELF et du DALF, Centre international d'études pédagogiques, *Annales du DALF*, Hatier-Didier, 1996.

60. Il s'agit généralement de livrets qui ciblent un diplôme et un niveau précis. Pour ne citer que les plus importants qui prennent en compte le nouveau dispositif: cf. la collection « Réussir le DELF/DALF » des éditions Didier (2005) où la Commission nationale du DELF-DALF propose un ouvrage par niveau pour la préparation aux nouveaux diplômes; cf. aussi la série « DELF scolaire », Didier, 2005. Aux éditions CLE International, cf. trois nouvelles collections présentent des activités permettant à l'apprenant d'acquérir les compétences correspondant aux différents niveaux du *Cadre*: « Cadre Commun », « Nouveau DELF » et « Nouveau DELF junior et scolaire », 2005. Pour plus des références plus complètes, voir l'annexe du chapitre 3, 2^e partie, « Inventaire du matériel complémentaire centré sur l'auto-évaluation, les tests et les certifications ».

candidats en situation d'autonomie ou comme supports pour un entraînement dirigé en classe.

2.4.4. Le Diplôme initial de langue française ou le DILF

La création en 2006 du Diplôme initial de langue française s'inscrit dans un vaste processus correspondant à une nouvelle politique d'accueil des personnes adultes étrangères sur le territoire national : celle-ci place l'acquisition ou la maîtrise de la langue au cœur du processus d'intégration. En effet, le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) prévoit, lorsque des besoins sont reconnus, une formation de base à la langue française, validée par une certification officielle : il s'agit de valoriser les compétences élémentaires acquises et d'encourager la poursuite de l'apprentissage de la langue dans une dynamique indispensable à la réussite de l'intégration. Le DILF peut ainsi constituer une première étape vers le DELF et le DALF. Le DILF s'appuie sur un *Référentiel pour les premiers acquis en français*⁶¹ qui tient compte des publics peu ou non scolarisés ; ce dernier s'appuie lui-même sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe. Le DILF certifie des compétences décrites par le niveau A1.1 du référentiel, situé à un niveau inférieur au niveau A1. Les épreuves permettent d'évaluer les compétences à l'oral et à l'écrit aussi bien en réception qu'en production et interaction. Ce nouveau diplôme de l'Éducation Nationale est proposé depuis le début de l'année 2006 : il peut être préparé et présenté dans tous les organismes de formation agréés par le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD)⁶².

2.4.5. Les examens de la chambre de commerce et d'industrie de Paris

La chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) est essentiellement connue pour les formations qu'elle dispense dans les domaines du commerce, de la gestion et du management et par son rayonnement international. Elle a mis en place dans les années 1960 des certifications en français commercial, puis, à la fin de la décennie suivante, en français des professions tout en dispensant des stages de formation pour les ensei-

61. Ministère de la Culture et de la Communication – Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *Référentiel pour les premiers acquis en français*, document de travail, 2005.

62. Pour plus d'informations, cf. les deux sites : www.fasild.fr et www.ciep.fr

gnants. Ces examens, qui sont reconnus dans le monde entier et qui connaissent un succès croissant, constituent quasiment les seules certifications en français sur objectifs spécifiques et leur valeur professionnalisante est incontestable dans le monde de l'entreprise en France comme à l'étranger. Généralement, toute institution qui offre une gamme complète de cours de français général propose aussi des préparations à au moins un des examens de français de spécialité de la CCIP⁶³ : il y a environ 800 organismes agréés répartis en France et dans une centaine de pays.

Les sujets des épreuves écrites sont élaborés à Paris et envoyés aux centres d'examen agréés pour la passation. Les épreuves écrites sont corrigées à Paris, alors que les épreuves orales sont organisées par les centres d'examen selon des consignes très précises. L'ensemble des résultats est, cependant, examiné par le jury de la CCIP. Ces examens font généralement l'objet de deux sessions partout dans le monde (mi-janvier et début juin) et, tout en formant deux ensembles, sont au nombre de huit : trois en français des affaires, quatre en français des professions, tous évaluant les capacités en français fonctionnel, et un autre qui constitue un tronc commun ou une porte d'entrée vers les deux filières :

- le Certificat de français professionnel (CFP) articule un niveau de français du niveau seuil ou B1 du *Cadre européen commun de référence* à un contexte professionnel général qui correspond à un ensemble de tâches administratives, commerciales et relationnelles accomplies en situation professionnelle ; il suppose 250 à 300 heures d'apprentissage ;
- le français des affaires : ces certifications permettent d'évaluer, selon une gradation, des compétences linguistiques et des connaissances des structures socio-économiques du monde de l'entreprise :
 - le Diplôme de français des affaires – 1^{er} degré (DFA1) évalue des compétences langagières du niveau B2 du *Cadre* et des capacités à faire face à des tâches courantes de la vie de l'entreprise. Le niveau moyen requis correspond à 450-500 heures d'apprentissage ;
 - le Diplôme de français des affaires – 2^e degré (DFA2) correspond au niveau C1 (utilisateur expérimenté – autonome) pour la langue française, écrite et orale, utilisée en situation de travail, et à des connaissances des mécanismes de l'économie et de l'entreprise en général. 600 heures d'apprentissage peuvent couvrir cette formation et préparer le candidat à obtenir une véritable compétence de travail et à traiter des dossiers complexes ;

63. Pour plus d'informations, consulter le site : <http://www.fda.ccip.fr>

- le Diplôme approfondi de français des affaires (DAFA) s'adresse aux candidats titulaires du DFA 2 et consiste en une recherche spécialisée avec la rédaction d'un mémoire et une soutenance : il atteste des compétences du niveau C2 selon le *Cadre*;
- le français des professions : il se présente sous forme de quatre certifications qui ont été instaurées pour répondre à de nouveaux besoins développés par l'évolution du monde du travail et qui correspondent, grosso modo, à un niveau intermédiaire entre B1 (niveau seuil) et B2 (avancé) de l'utilisateur indépendant (aux alentours de 400 heures d'apprentissage). Elles résultent également des recherches menées sur l'enseignement fonctionnel des langues et évaluent des compétences linguistiques et communicatives ainsi que des performances professionnelles dans quatre domaines ciblés :
 - le Certificat de français du secrétariat (CFS),
 - le Certificat de français scientifique et technique (CFST),
 - le Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie (CFTH),
 - le Certificat de français juridique (CFJ) qui se positionne nettement au niveau B2 du *Cadre*.

2.5. LES NIVEAUX ET LES ÉCHELLES DE NIVEAUX

Toutes ces certifications permettent le positionnement du sujet certifié sur une échelle de niveaux, mais celle-ci ne s'est pas toujours donnée à lire de manière évidente.

2.5.1. Les niveaux

Pour structurer un processus d'apprentissage ou d'évaluation en langue étrangère, il est banal de parler de niveau et, pour ce faire, de se référer à une catégorisation ternaire qui a longtemps prédominé dans les cursus scolaires français : débutant/moyen/avancé. Ce schéma à trois étapes perdure à l'heure actuelle même s'il s'est enrichi de nuances qui établissent des sous-classes à l'intérieur même d'un niveau : débutant/faux débutant/débutant avancé, moyen faible/moyen fort, etc. Face à la diversité des structures d'enseignement et pour affiner davantage le concept de niveau qui se laisse difficilement circonscrire tant de nombreux paramètres interviennent, ce parcours a été redéfini et rendu plus objectif par la précision d'un volume horaire : le niveau 1, qui correspond à l'acquisition des rudiments linguistiques, couvre généralement 400 heures d'apprentissage ;

l'appropriation de la langue qui s'effectue au niveau 2, exige également 300 à 400 heures et permet d'accéder au niveau avancé. Toutes ces indications ne suppriment cependant pas le flou, ni les ambiguïtés que comportent ces désignations et ne correspondent pas forcément aux progressions et aux contenus mis en place par les différentes familles méthodologiques. Il est vrai que le concept de niveau se fonde sur des critères complexes et couvre des situations d'apprentissage très variées.

Les propositions émises par la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle pour appréhender cette notion ont permis de bien définir le niveau 1 dans sa finalité, ses contenus et sa progression, et cela en partie grâce à l'élaboration du français fondamental. Les fondements et les principes pour appréhender le niveau 2⁶⁴ ont cependant plus permis de redéfinir le niveau 1 que d'élaborer un véritable programme. Enfin, le niveau 3⁶⁵, dit avancé, sert de fourre-tout pour désigner toute phase finale d'une formation sans vraiment proposer de méthodologie précise, ni envisager les différents sous-niveaux qui le structurent. À l'heure actuelle et si l'on en reste à ces différentes catégories et aux aspects qu'elles renferment, on pourrait s'interroger sur la définition d'un niveau 4 qui serait proche du bilinguisme.

La notion de niveau a cependant éclaté avec l'approche communicative et, bien qu'elle ne permette que des approximations, elle demeure un moyen commode et nécessaire pour structurer un parcours, situer un apprenant et choisir un matériel pédagogique adéquat. À l'heure actuelle, avec les travaux du Conseil de l'Europe, elle est redéfinie en termes de capacités, de compétences et non plus d'acquisitions linguistiques.

2.5.2. Les échelles de niveaux

Pour appréhender avec plus de rigueur le concept de niveau et pour rendre plus lisibles les certifications dans le « marché » de la formation en langues étrangères, des enquêtes ont été engagées et l'analyse a déjà donné des cadres descriptifs permettant de comparer les certificats de langues, notamment en Europe où la multiplicité des organismes de validation, des diplômes eux-mêmes et de leurs niveaux rend particulièrement opaque la lecture des quelques... cinquante certifications recensées en FLE. Parmi les travaux effectués par les différents acteurs travaillant dans ce domaine, il faut noter ceux de LangCred (LANGuage

64. Nataf R. (coord.), *Le français dans le monde* n° 73, *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, juin 1970.

65. Ali Bouacha A. (coord.), *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Vers un niveau 3*, Recherches et Applications, février-mars 1987.

CREdits/CREDibility), ceux de l'association ALTE (Association of language Testers in Europe) qui réunit diverses organisations de certification de langues en Europe et, enfin, le Conseil de l'Europe. Ces trois structures ont pour objectif la mise en place d'un système européen de validation des compétences linguistiques visant à établir des niveaux semblables de maîtrise des langues pour promouvoir la reconnaissance des certifications en Europe et pour définir des normes communes d'évaluation des connaissances linguistiques.

– LangCred⁶⁶ a fixé une échelle de cinq niveaux, qui s'appuie, en partie, sur ceux définis dans le cadre du Conseil de l'Europe: survie, coopération/échange, autonomie, intermédiaire avancé et avancé pour les niveaux de qualification professionnelle; ces niveaux prennent en considération la langue générale mais surtout la langue de spécialité. Ainsi, d'après cette étude, le Certificat du français du secrétariat et le Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie relèvent du niveau 2, le Diplôme de français des affaires – 1^{er} degré du niveau 3, le Diplôme de français des affaires – 2^e degré du niveau 4 alors que le Diplôme approfondi de français des affaires correspond au niveau 5.

– ALTE⁶⁷, qui a collaboré au *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe, a également fourni une grille détaillée à cinq niveaux d'aptitude linguistique avec des descripteurs de niveaux bien précis concernant huit langues: l'allemand, l'anglais, le catalan, l'espagnol, le français, l'italien, le néerlandais et le portugais. Cette association, dont l'analyse prend pour base des examens de langue existant depuis de nombreuses années, a également pour ambition de définir des normes communes d'évaluation.

– Le Conseil de l'Europe: tous les organismes qui travaillent à l'heure actuelle sur les validations et qui tentent de ramener à un dénominateur commun des diplômes d'origine, de statut et de finalité différents, prennent appui sur un outil de référence particulièrement dense et riche: il s'agit des données développées et analysées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁶⁸. Il est impossible de synthétiser l'ensemble des points de référence étudiés et décrits avec beaucoup de détails en fonction

66. Pour de plus amples informations, consulter le serveur 36 15 GIL.

67. Pour plus d'informations, consulter le site www.alte.org

68. Conseil de l'Europe: *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Projet 1 d'une proposition de Cadre*, Strasbourg, 1996; *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, 1998; *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001.

des compétences et des savoir-faire⁶⁹, mais pour présenter rapidement le cadre dégagé, il n'est pas inutile de donner un aperçu de l'échelle proposée qui s'articule sur six niveaux⁷⁰:

- A1, niveau *introductif* ou *découverte* (utilisateur élémentaire): ce niveau correspond à l'apprenant qui peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes et des phrases très simples qui visent à satisfaire des besoins simples et concrets (se présenter, savoir poser des questions simples, etc.);
- A2, niveau *intermédiaire* ou *survie* (utilisateur élémentaire): ce stade désigne le niveau d'un apprenant qui peut communiquer dans une situation courante simple (échanges d'informations sur des sujets familiers), décrire un objet ou une personne avec des moyens simples, comprendre des phrases portant sur des domaines immédiats de priorité (environnement familial, achats, travail, etc.);
- B1, niveau *seuil* (utilisateur indépendant): l'apprenant peut se débrouiller dans la plupart des situations concrètes de la vie quotidienne, comprendre l'essentiel d'un langage standard, produire un discours cohérent dans ses domaines d'intérêt, raconter un événement, décrire un but et donner de brèves explications pour une idée;
- B2, niveau *avancé* ou *indépendant* (utilisateur indépendant): à ce niveau, l'utilisateur de la langue étrangère peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe ou dans une discussion, communiquer avec aisance, s'exprimer de façon claire sur divers sujets, émettre un avis, développer une argumentation, etc.;
- C1, niveau *autonome* (utilisateur expérimenté): l'utilisateur a une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours, il peut comprendre des textes longs et saisir des significations implicites; il peut s'exprimer couramment sur des sujets complexes, décrire, rapporter, etc., et utiliser la langue de manière efficace et souple dans différents domaines tout en contrôlant l'articulation et la cohésion de son discours;
- C2, niveau *maîtrise* (utilisateur expérimenté): à ce stade, l'utilisateur peut comprendre sans effort tout ce qu'il lit ou entend, restituer les faits et les arguments en les résumant de façon cohérente, s'exprimer spontanément et apporter de fines nuances sur des sujets complexes; il a également une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.

69. Voir notamment *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, chapitres 8 et 9, « Echelles et niveaux » et « Evaluation », pp. 116-222.

70. Pour une visualisation d'ensemble, cf. tableau en annexe 3, à la fin du chapitre.

Il y a tout lieu de penser que l'ensemble des descripteurs et les échelles du *Cadre européen commun de référence* permettront non seulement de tracer des profils d'apprentissage, mais aussi de réduire en Europe la disparité des diplômes selon des critères communs objectifs pour appréhender l'évaluation des aptitudes langagières, des compétences communicatives et des savoir-faire discursifs : les certifications françaises en FLE ont intégré les données du *Cadre* et l'année 2005 est celle de mise en place d'une vaste réforme dans les examens les plus importants. Il est à noter, enfin, que ce projet d'harmonisation ou de lisibilité et les passerelles établies ou à établir entre les diplômes relèvent de la politique linguistique de chaque pays européen et de la politique commune de l'Europe, fondée sur la promotion du pluralisme culturel et du plurilinguisme.

2.6. LES TESTS

Les tests, à l'heure actuelle, ont le vent en poupe en didactique du FLE et se positionnent par rapport au *Cadre européen commun de référence*. Il ne s'agit en aucun cas de certification diplômante, ni d'examen ponctuant un curriculum, mais de tests de niveaux. Ce domaine n'est pas nouveau, car toute institution de formation linguistique a élaboré localement des tests de placement prenant aussi bien en charge les compétences écrites qu'orales pour créer des groupes de langue et intégrer les apprenants dans des classes homogènes. Mais, la nouveauté consiste à mettre sur le marché des instruments au service des échanges internationaux et de la mobilité professionnelle qui dotent la France de tests de l'envergure du TOEFL anglais.

Deux de ces outils ont été publiés et suscitent déjà une importante manifestation d'intérêt.

2.6.1. Le test d'évaluation de français ou TEF

La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris⁷¹ a lancé en 1998 un instrument d'évaluation standardisé qui permet de mesurer un niveau de connaissances et de compétences en français général, depuis le niveau élémentaire jusqu'au niveau supérieur⁷². Il est constitué de cinq épreuves : 3 épreuves obligatoires d'une durée de 2h10 avec 150 questions à choix

71. CCIP, Direction des relations internationales de l'enseignement, 28 rue de l'Abbé Grégoire – 75279 Paris cedex 06 ; consulter le site <http://www.fda.ccip.fr/s/informer/tef>

72. Pour le positionnement des scores par rapport au *Cadre européen commun de référence*, cf. annexe 4 en fin de chapitre.

multiple, permettent d'évaluer la compréhension écrite (sur 300, 1 heure), la compréhension orale (sur 360, 40 minutes), le lexique et les structures (sur 240, 30 minutes); deux épreuves facultatives reconnaissent le niveau en expression écrite (1 heure) et en expression orale (35 minutes). 150 centres dans le monde entier sont déjà agréés pour organiser la passation du TEF, mais c'est la CCIP qui gère la conception, la correction des épreuves et qui délivre une attestation commentée des résultats.

2.6.2. Le test de connaissance du français ou TCF

Créé à l'initiative du ministère de l'Éducation nationale par le Centre International d'études Pédagogiques⁷³ qui abrite la Commission nationale du DELF et du DALF, le TCF a inauguré le nouveau millénaire, après avoir été testé et remanié pendant deux ans. C'est un test de niveau linguistique en FLE qui s'adresse à tous les publics non francophones qui souhaitent, pour des raisons personnelles ou scolaires ou professionnelles, faire valider de manière fiable et officielle leurs connaissances en français. Ce test standardisé et calibré assure un positionnement sur une échelle de six niveaux de connaissance. Ces niveaux sont ceux qui ont été définis par le Conseil de l'Europe dans *Un Cadre européen commun de référence* et par le groupe ALTE: ils vont d'élémentaire à supérieur avancé⁷⁴.

Le TCF se présente sous la forme d'un questionnaire à choix multiple, comprenant 80 items pour lesquels une seule réponse est possible parmi les quatre choix proposés. Les questions sont bien évidemment conçues selon un principe de difficulté progressive et les items proposés relèvent d'une approche de type communicatif: ils simulent les situations de la vie réelle dans lesquelles la langue est utilisée. Trois épreuves obligatoires, dont la durée est d'1h30, prennent en charge l'évaluation de la compréhension écrite (30 items, 45 minutes), de la maîtrise des structures grammaticales (20 items, 20 minutes) et de la compréhension orale (30 items, 25 minutes), alors que deux épreuves facultatives (2 heures) permettent d'évaluer les expressions écrite (1h45) et orale (15 minutes). Divers organismes français et étrangers sont déjà centres de passation du TCF et chaque candidat obtient une attestation, d'une validité de deux ans, comportant un niveau et une note globale sur une échelle de six niveaux, un niveau et une note par capacité ainsi qu'une note sur 20 par épreuve facultative.

73. CIEP, 1 avenue Léon Journault – 92318 Sèvres Cedex; consulter le site <http://www.ciep.fr>.

74. Pour le positionnement des scores par rapport au *Cadre européen commun de référence*, cf. annexe 4 en fin de chapitre.

2.6.3. Les autres tests

D'autres tests, moins connus, ont vu néanmoins le jour suite aux recherches conduites dans le domaine de l'évaluation. On peut citer ceux qui résultent de la collaboration de l'Alliance française et d'ALTE qui ont permis également une refonte des certifications de l'Alliance française. Il s'agit de BULATS (Business Language Testing Service), qui est un service d'évaluation linguistique (en allemand, anglais, espagnol et français), spécialement destiné aux entreprises et de CommuniCAT, programme de tests adaptatifs informatisés des aptitudes linguistiques, qui évalue les compétences selon la même typologie que BULATS. Tous deux se positionnent sur les travaux du groupe ALTE qui s'est inspiré en partie des données du Conseil de l'Europe.

Tous ces tests, sans oublier ceux qui ont été conçus pour une évaluation en classe de langue ou un entraînement au TEF et au TCF et mis sur le marché éditorial⁷⁵, semblent répondre à l'émergence d'un besoin de reconnaissance des compétences en langues. La mobilité étudiante et professionnelle, consécutive à la mise en place progressive de l'Union européenne et, plus largement, à la mondialisation de l'économie, semble ne pas être étrangère à ce besoin de validation ou de transparence des niveaux atteints.

2.6.4. Le test de connaissance du français pour la demande d'admission préalable en 1^{er} cycle

Une version adaptée du TCF a remplacé en 2003 le fameux test linguistique de la demande d'admission préalable d'entrée dans les universités (DAP), communément appelé test des ambassades, car la plupart des candidats le présentaient à l'étranger dans les centres culturels ou de formation attachés aux ambassades de France. Il pouvait également être passé dans les universités françaises. C'était un test⁷⁶ qui correspondait à la mise en place d'un élément de politique linguistique, quelques années après la décolonisation.

Le TCF pour la DAP concerne l'inscription en premier cycle des étudiants étrangers dans les universités, qui incombe au ministère de l'Édu-

75. À titre d'exemples, voir Roux P.-Y., *120 fiches d'évaluation en classe de FLE*, Didier, 1998; Tagliante C., *Tests de niveau*, CLÉ International, Ressources de classe, 1998; CCIP, *T.E.F. – Test d'évaluation de français*, Hachette Livre, 2001.

76. Ce test était régi par le décret n° 71-376 du 13 mai 1971.

cation nationale en liaison avec le ministère des Affaires étrangères et le ministère de la Coopération et du Développement. Il permet, en fonction du score obtenu, l'entrée en première année dans les filières universitaires françaises. C'est dire son importance et son succès auprès des candidats, bien qu'il n'ait pas de valeur diplômante. Conçu par l'équipe pédagogique du Pôle évaluation et certifications du CIEP, ce test se déroule partout dans le monde, la dernière session étant généralement fixée au mois de février (toujours avant le 1^{er} mars). Il propose, outre les épreuves de français général du TCF, une épreuve d'expression écrite (1 h 30) avec deux sujets :

- un commentaire (250 mots) de données chiffrées (tableau, graphique, etc.);
- une argumentation (400 mots) à partir d'un sujet à caractère polémique. L'essai permet d'évaluer la maîtrise des règles de fonctionnement du code écrit dans ses dimensions linguistique, discursive et pragmatique (exprimer des opinions, défendre son point de vue, etc.).

La plupart des universités exigent le niveau B2 pour l'admission en 1^o cycle alors que les grandes écoles ont généralement opté pour le niveau C1. Rappelons que, par le décret n° 2000-457 du 23 mai 2000, les étudiants ressortissants de l'Union européenne ou d'un État appartenant à l'Espace économique européen (Islande, Liechtenstein, Norvège) sont dispensés du test et sont donc inscriptibles de plein droit dans les universités françaises au même titre que les bacheliers français.

2.6.5. Conclusion

Toutes ces analyses ou réalisations sont déjà opérantes et, si elles n'autorisent pas encore une totale synergie parmi les certifications de langues émanant de différents organismes, elles ont, cependant, bien dépassé le stade des enquêtes ou des hypothèses et ont opéré une véritable révolution dans le domaine de l'évaluation et des certifications européennes : il est déjà possible de dresser des passerelles entre divers diplômes de FLE comme en témoigne le tableau qui se trouve en fin de chapitre (*cf.* annexe 4) : ces correspondances donnent un nouvel éclairage sur le niveau des principaux examens de FLE. Dans un proche avenir, il sera nécessaire de le compléter par les *credits* ECTS (European Credit Transfert System) pour la validation des cours de langue, notamment pour les programmes de mobilité Erasmus.

Pour en savoir plus

- Abry D., Fiévet M. (coord), ADCUEFE, *Diplômes Universitaires en langue et culture françaises*, Presses Universitaires de Grenoble, 2004.
- Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R., *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Didier, 2004.
- Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R., *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Didier, 2004.
- Bolton S., *Évaluation de la compétence communicative en langue*, Crédif-Hatier, LAL, 1987.
- Borg S., *La notion de progression*, Didier, coll. « Studio Didactique », 2003.
- Commission nationale du DELF/DALF, « Le DELF et le DALF à l'heure européenne », *Le français dans le monde* n° 336, novembre-décembre 2004, pp. 25-37.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Comité de l'Éducation, Strasbourg, 1996, Didier, 2001.
- Conseil de l'Europe, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Comité de l'Éducation, Strasbourg, 1998.
- Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Didier, 2001 ; *Mon premier portfolio*, Didier, 2001 ; *Portfolio européen des langues. Collège*, 2004.
- Coste D. (dir.), *Études de Linguistique Appliquée*, n° 16, 1974.
- Coste D., Courtyllon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E. et Roulet E., *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1976.
- Coste D., « Un niveau-seuil », dans *Le français dans le monde*, n° 126, janvier 1977, pp. 17-22.
- Coste D., Véronique D. (coord.), *La notion de progression*, Notions en Question, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris 3 Sorbonne nouvelle, 2000.
- Dayez Y., *Guide du concepteur de sujets DELF-DALF*, Didier-Hatier, Commission nationale du DELF et du DALF, 1994.
- Dayez Y. et Monnerie A., *Guide de l'examinateur (DELF)*, Didier-Hatier, Commission nationale du DELF et du DALF, 1993.
- De Landsheere V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1984.

De Landsheere G., *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Nathan, Éducation 2000, 7^e édition, 1992.

Hadji C., *L'évaluation, règles du jeu*, E.S.F. Éditeur, 1995.

Porcher L., *L'Enseignement des langues étrangères*, Hachette Éducation, 2004.

Sheils J. (coord.), *Le français dans le monde*, numéro spécial, *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Hachette, « Recherches et applications », juillet 1998.

Tagliante Ch., *L'évaluation*, CLÉ International, Techniques de classes, 1991.

Tagliante Ch., *L'évaluation et le cadre européen commun*, CLÉ International, Techniques de classes, 2005.

Veltcheff C., Hilton S., *L'évaluation en FLE*, Hachette, « F », 2003.

Niveau du cadre		Accès	Diplôme	Nature des épreuves	Durée	Note sur	Pourcentage
Utilisateur indépendant	B1 (niveau seuil)	Tests de placement	Certificat pratique de langue française : CPLF	1. Compétences linguistiques et pragmatiques			
				Compréhension de l'oral (document audio ou vidéo explosif ou narratif ou interaction audio ou vidéo)	30 à 60 mn 2 écoutes	40	75 % du total de la note (⇔ à 150 h d'enseignement environ)
				Expression orale (discussion avec un jury ou jeux de rôle)	10 à 115 mn	40	
				Compréhension de l'écrit (texte de 250 à 400 mots): • compréhension globale • compréhension détaillée	1 h 30	30 30	
				Expression écrite: • expression écrite dirigée à contraintes morphosyntaxiques • expression écrite libre	1 h 1 h 30	40 40	
				2. Savoirs culturels et disciplinaires (histoire, littérature, civilisation, etc.): 2 épreuves obligatoire			25 % du total de la note (⇔ 50 h de cours environ)
				• épreuve 1 • épreuve 2	15 mn oral ou 2 h écrit	40 40	

Niveau du cadre		Accès	Diplôme	Nature des épreuves	Durée	Note sur	Pourcentage
Utilisateur indépendant	B2 (avancé ou indépendant)	Tests de placement ou CPLF	Diplôme d'études françaises DEF	1. Compétences linguistiques et pragmatiques			
				Compréhension de l'oral (document vidéo ou audio de 2 mn selon le type sélectionné)	30 mn 2 écoutes	30	66 % (⇔ 130 h de cours environ)
				Expression orale : • Exposé	15 mn 5 mn Préparation : 30 mn	30 20	
				Compréhension de l'écrit (texte de 500-600 mots à ancrage sociologique, culturel ou philosophique)	2 h	50	
				Expression écrite (400 mots environ; narration ou description ou explication ou argumentation)	2 h	70	
				2. Savoirs culturels et disciplinaires (contenu variable d'un centre à l'autre): 2 épreuves obligatoires			33 % (⇔ 70 h de cours)
				• épreuve 1	15 mn oral ou	50	
				• épreuve 2	1 h 30 écrit	50	

Niveau du cadre		Accès	Diplôme	Nature des épreuves	Durée	Note sur	Pourcentage
Utilisateur expérimenté	C1 (autonome)	Tests de placement ou DEF	avancé d'études françaises DAEF	A. Tronc commun			
				1. Compétences linguistiques et pragmatiques			
				Compréhension de l'oral (document audio ou vidéo explosif ou argumentatif de 5 à 10 mn selon la densité informationnelle du document)	40 à 60 mn	40	60 % du total (⇒ 125 h de cours environ)
				Expression orale (exposé d'une recherche personnelle ou discussion)	10 à 20 mn Préparation : 15 mn/sujet au sort ou en cours de semestre pour recherche personnelle	40	
				Compréhension de l'écrit (texte de 500-800 mots à ancrage sociologique, culturel, politique, philosophique, etc.)	1 h 30	60	
				Expression écrite (écrit de type universitaire : expositif ou argumentatif ou synthèse de documents en 600-800 mots)	2 h	50	
				2. Savoirs culturels Une épreuve écrite	2 h	50	40 % (⇒ 75 h de cours environ)
				B. Autres enseignements culturels et disciplinaires (formation générale ou formation de spécialité) Épreuves écrites et/ou orales dans chacun des cours	Selon les cours spécifiques des centres ou selon les cours des UFR	50	

Niveau du cadre	Accès	Diplôme	Nature des épreuves	Durée	Note sur	Pourcentage
Utilisateur indépendant	C2 (maîtrise)	Tests de placement ou DAEF	Diplôme supérieur d'études françaises (DSEF)	A. Tronc commun		
				1. Compétences linguistiques et pragmatiques		
				Compréhension de l'oral (document audio de type universitaire : compréhension globale + compréhension détaillée)	1 h maximum	30
				Expression orale (exposé sous forme de soutenance + entretien-débat)	45 mn	30
				Compréhension de l'écrit (texte de presse semi-spécialisé ou extrait d'ouvrage ou de production universitaire)	2 h	40
				Expression écrite (dissertation ou écriture créative)	3 h	40
				B. Autres enseignements culturels et disciplinaires		
			1. Dominante : 2 épreuves écrites	2 h chacune	50	40 % du total de la note
			2. Options : 2 à 3 épreuves écrites et/ou orales	1 h chacune (pour l'écrit)	50	20 % du total de la note

Niveau du cadre		DELF/DALF	DELF junior et scolaire	Nature des épreuves	Durée	Note sur	Note minim. requise
Utilisateur élémentaire	A1 (introductif ou découverte)	DELF A1	DELF A1	Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur la vie quotidienne (3 ou 4 documents très courts; durée maximale: 3 mn)	20 mn environ	25	5
				Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 4 ou 5 documents ayant trait à des situations de la vie quotidienne	30 mn	25	5
				Production écrite (épreuve en 2 parties) • compléter une fiche, un formulaire • rédiger des phrases simples sur des sujets de la vie quotidienne (cartes postales, messages, etc.)	30 mn	25	5
				Production orale (épreuve en 3 parties) • entretien dirigé • exercice en interaction • jeu de rôle	5 à 7 mn Préparation: 10 mn	25	5
	A2 (intermédiaire ou de survie)	DELF A2	DELF A2		1 h 25	100	50
				Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 documents courts d'une durée maximale de 5 mn et ayant trait à des situations de la vie quotidienne (2 écoutes)	25 mn environ	25	5
				Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 ou 4 documents courts ayant trait à des situations de la vie quotidienne	30 mn	25	5
				Production écrite (épreuve en 2 parties) • décrire un événement ou des expériences personnelles • écrire pour inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter, etc.	45 mn	25	5
				Production orale (épreuve en 3 parties) • entretien dirigé • monologue suivi • exercice en interaction	6 à 8 mn Préparation: 10 mn	25	5
					1 h 46	100	50

Niveau du cadre	DELF/DALF	DELF junior et scolaire	Nature des épreuves	Durée	Note sur	Note minm. requise
B1 (niveau seuil)	DELFB1	DELF B1	Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 3 documents d'une durée maximale de 6 mn parmi les types suivants: <ul style="list-style-type: none">• dialogues ou monologues sur des situations de la vie quotidienne• bulletin d'informations ou émission d'intérêt général• interview (sentiments et opinions)• exposé court sur des sujets familiers (2 écoutes)	25 mn environ	25	5
			Compréhension des écrits (2 documents) Réponse à des questions de compréhension <ul style="list-style-type: none">• dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée• analyser le contenu d'un document d'intérêt général	35 mn	25	5
			Production écrite Expression d'une attitude personnelle sur un thème général dans une situation donnée (essai, courrier, article...)	45 mn	25	5
			Production orale (épreuve en 3 parties) <ul style="list-style-type: none">• entretien dirigé (parler de soi au passé, au présent, dans l'avenir)• exercice en interaction• expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur	15 mn Préparation pour la 3 ^e partie 10 mn	25	5
				2 h	100	50
B2 (avancé ou indépendant)	DELF B2	DELF B2	Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 2 documents enregistrés (durée maximale: 8 mn): <ul style="list-style-type: none">• interview, bulletin d'informations, etc. (1 écoute)• conférence, discours documentaire, émission de radio ou télévisée (2 écoutes)	30 mn environ	25	5
			Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur 2 documents écrits: <ul style="list-style-type: none">• texte à caractère informatif concernant la France ou l'espace francophone• texte argumentatif	1 h	25	5
			Production écrite : 1 exercice parmi les suivants: <ul style="list-style-type: none">• prise de position personnelle et argumentation• témoignage: contribution à un débat• rapport: demande argumentée• lettre formelle qui fait appel à l'argumentation• écrire en réponse à quelqu'un (commentaires, émotions, expérience)	1 h	25	5
			Production orale Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur	20 mn Préparation: 30 mn	25	5
				2 h 50	100	50

Niveau du cadre		DELFDALF	DELFDALF junior et scolaire	Nature des épreuves	Durée	Note sur	Note minim. requis
Utilisateur expérimenté	C1 (autonome)	DALF C1		Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur des documents enregistrés : <ul style="list-style-type: none"> un document long (entretien, cours, conférence...) d'une durée d'environ 8 mn (2 écoutes) plusieurs brefs documents radiodiffusés (flashs d'informations, sondages, sports publicitaires...) (1 écoute) Durée maximale des documents : 10 mn	45 mn environ	25	5
				Compréhension des écrits Réponse à un questionnaire de compréhension portant sur un texte d'idées (littéraire ou journalistique) de 1 500 à 2 000 mots	50 mn	25	5
				Production écrite (épreuve en 2 parties) : <ul style="list-style-type: none"> synthèse à partir de plusieurs documents écrits d'une longueur totale d'environ 1 000 mots essai argumenté à partir du contenu des documents Deux domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences	2 h 30	25	5
				Production orale Exposé à partir de plusieurs documents écrits, suivi d'une discussion avec le jury. Deux domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences	30 mn Préparation : 1 h	25	5
					4 h 30	100	50
	C2 (maîtrise)	DALF C2		Compréhension et production orales (épreuve en 3 parties) <ul style="list-style-type: none"> compte rendu du contenu d'un document sonore (2 écoutes) développement personnel à partir de la problématique exposée dans le document débat avec le jury Deux domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences	Passation : 30 mn Préparation : 1 h	50	10
				Compréhension et production écrites Production d'un texte structuré (article, éditorial, rapport, discours...) à partir d'un dossier de documents d'environ 2 000 mots Deux domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences	3 h 30	50	10
				<ul style="list-style-type: none"> texte argumentatif 	4 h 30	100	50

Cadre européen commun de référence pour les langues (pp. 26-27)

	Introductif A1	Survie A2	Seuil B1
Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

		Avancé B2	Autonome C1	Maîtrise C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
E C R I R E	Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau de correspondances entre les échelles de niveaux,
les certifications et les tests

Conseil de l'Europe	ALTE	DELF DALF	Diplômes universitaires	Alliance française	CCIP	TCF	TEF	
A1 Introductif ou découverte	Break-through	DELF A1		Certificat d'études de français pratique 1 (CEFP1)		Niveau 1 : élémentaire (100 à 199 points)	Élémentaire	0 → 68
A2 Intermédiaire ou de survie	1	DELF A2				Niveau 2 : élémentaire avancé (200 à 299)		69 → 203 Niveau 1
B1 Niveau seuil	2	DELF B1	Certificat pratique de langue française (CPLF)	Certificat d'études de français pratique 2 (CEFP2)	Certificat de français professionnel (CFP) Certificat de français du secrétariat (CFS) Certificat du français du tourisme et de l'hôtellerie (CFTH) Certificat de français scientifique et technique (CFST) Certificat de français juridique (CFJ) Diplôme de français des affaires 1 (DFA1)	Niveau 3 : intermédiaire (300 à 399)	Intermédiaire	204 → 360 Niveau 2
B2 Avancé ou indépendant	3	DELF B2	Diplôme d'études françaises (DEF)	Diplôme de langue (DL)		Niveau 4 intermédiaire avancé (400 à 499)		361 → 540 Niveau 3
								541 → 698 Niveau 4
C1 Autonome	4	DALF C1	Diplôme supérieur d'études françaises (DSEF)	Diplôme supérieur de langue et culture françaises (DSLCF)	Diplôme de français des affaires 2 (DFA2)	Niveau 5 : supérieur (500 à 599)	Supérieur	699 → 833 Niveau 5
C2 Maîtrise	5	DALF C2	Diplôme avancé d'études françaises (DAEF)	Diplôme de hautes études françaises (DHIEF)	Diplôme approfondi de français des affaires (DAFA)	Niveau 6 : supérieur avancé (600 à 699)		834 → 900 Niveau 6

Chapitre III

Méthodologies et méthodes

3.1. HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES

L'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues a fait l'objet de nombreux travaux et on ne donnera dans le cadre de cet ouvrage que les grandes lignes de cette évolution, qu'il est cependant indispensable de connaître pour comprendre la complexité du présent. De l'art d'enseigner les langues à la pédagogie des langues vivantes pour arriver à la linguistique appliquée, les changements mêmes de désignation témoignent d'une émergence disciplinaire progressive dont on ne perçoit souvent qu'après coup l'unité relative des périodes.

3.1.1. Méthodes et méthodologies

Un des exemples les plus évidents d'évolution terminologique concerne deux termes employés avec des sens différents ou ambigus par les spécialistes : il s'agit des mots *méthode* et *méthodologie*.

Généralement, le terme de méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner :

- soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, *Espaces* ou *Café crème* ;
- soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. Par exemple, la *méthode directe* qui vise à enseigner directement la langue étrangère sans le passage ou le recours à la langue maternelle ou à la traduction et qui repose sur un ensemble de pratiques qui encouragent à nommer directement les choses et les actions qui peuvent être observables dans une classe. Dans cette acception, une méthode peut donc donner naissance à des manuels ou des ensembles pédagogiques relativement différents les uns des autres et, dans ce cas, le terme est très proche du sens couramment employé pour désigner une méthodologie.

Quant au terme *méthodologie*, il renvoie généralement :

- soit à l'étude des méthodes et de leurs applications ;
- soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent. Comme le fait remarquer à juste titre Christian Puren¹ dans l'introduction générale, de son ouvrage, les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre.

Nous disposons aujourd'hui de plusieurs chronologies des méthodes et des méthodologies. Certaines remontent aux origines les plus lointainement connues ; d'autres, plus succinctes s'attachent davantage, à travers l'évolution typologique, à montrer leurs cohérences. Cependant, si habile soit-elle, une présentation chronologique ne rend pas totalement compte de la complexité des situations et du fait que de nombreux outils pédagogiques entremêlent des données théoriques quelquefois fort différentes et appartenant à divers courants méthodologiques.

3.1.2. La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues étrangères

L'appellation de « méthodologie traditionnelle » recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ». Quelquefois, elle englobe d'autres méthodes comme la méthode directe, car la dénomination, par extension, est souvent synonyme de non-audiovisuel.

Il n'est pas facile de dresser un bilan succinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parce qu'elle s'étale sur plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution. On peut noter cependant que ces méthodologies sont toutes marquées par :

1. Puren Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLÉ International, « Didactique des langues étrangères », 1988, p. 16-20.

— L'importance donnée à la grammaire

L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, etc. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes.

La grammaire est explicite et son enseignement utilise un métalangage lourd.

— L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit

Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Il n'y est question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains. Très rapidement, le point grammatical abordé est illustré par une phrase d'auteur et explicité par les activités de traduction de textes littéraires. La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue.

— Le recours à la traduction

Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.).

— L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue.

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel. Comme

pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation.

3.1.3. La méthodologie directe

La méthodologie directe ouvre le xx^e siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, mais elle évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire mi-directe, mi-traditionnelle et se maintiendra jusqu'à la Première Guerre mondiale. Comme la plupart des méthodes, elle marquera une évolution importante pour les débuts de l'apprentissage, mais aura du mal à détrôner les lignes de force instituées par les méthodologies traditionnelles pour les niveaux intermédiaire et avancé, même si à l'exercice de version se substitue la lecture expliquée des textes et que les trois pôles langue-littérature-civilisation trouvent une nouvelle orientation, fort détaillée dans les instructions ministérielles. C'est pourquoi, certains spécialistes la classent dans les méthodes de l'enseignement traditionnel tout en notant ses spécificités propres.

Comme pour toute méthodologie, la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. Or, en ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. On revendique donc la nécessité de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes.

L'enseignement direct de la langue étrangère:

La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets.

À ce stade, on perçoit bien l'influence de la « méthode naturelle », qui englobe les différentes manières d'acquérir une langue au contact de ceux qui la parlent. On peut dire que c'est la façon à la fois la plus ancienne de s'approprier une langue (cf. le préceptorat² dans l'aristocratie européenne) et la plus pérenne puisqu'on la pratique toujours en dehors de l'apprentissage scolaire (cf. l'acquisition « naturelle » de la langue par les immigrés par exemple).

Les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont :

- l'apprentissage du vocabulaire courant : on commence par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables, puis progressivement et selon une gradation, on introduit d'autres mots plus abstraits que l'on explicitera à partir des mots connus ;

- la grammaire est présentée sous forme inductive et implicite ; à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret ;

- l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, qui repose sur une démarche analytique (d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc. pour arriver au rythme et à l'intonation) et suppose une véritable gymnastique des organes vocaux, occupe une place importante dans les débuts de l'apprentissage. La prédominance de l'oral, qui s'exerce par tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation qui engagent le corps, conduit à poser le problème de ce que l'on appellera plus tard le passage à l'écrit ; en effet, dans cette méthodologie, l'écrit est d'abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral (dictée, questions sur des textes qui appellent la reprise quasi totale du texte et qui rappellent le questionnaire déclencheur d'activités orales, etc.) ;

- la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants : la réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre du nouveau régit entièrement la progression qui part donc du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait ;

- l'approche globale du sens : par exemple, on favorise toujours la construction du sens d'un mot par rapport à la phrase ou la proposition

2. Le « précepteur », qui souvent n'avait comme compétence que celle d'être natif de la langue étrangère (cf. la nurse), parlait aux enfants dont il avait la charge de manière aussi naturelle que possible, sans traduction ni progression, ni explication grammaticale.

complète qui le véhicule; mais cette méthode est surtout visible dans les procédures mises en œuvre pour l'approche des textes: dégager l'idée d'ensemble, le sens général, prévaut toujours sur la perception du détail ou l'explication des mots.

Cette méthodologie est particulièrement active: l'apprentissage repose pour l'essentiel et, en dehors de l'aide apporté par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur les interactions et les échanges constants entre le professeur et les élèves; c'est dans ce dialogue permanent, qui sollicite à la fois le corps et l'esprit et qui tient compte des acquis, que se trouve le noyau dur de la méthodologie directe. Comme le souligne Christian Puren³ cette méthodologie met en œuvre plusieurs méthodes qui la structurent en profondeur, notamment les méthodes orale et active.

Si elle n'a pas pu répondre à tous les problèmes posés par l'enseignement des langues vivantes, la méthodologie directe a posé, cependant, les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité et a su soulever les questions qui sont toujours d'actualité en didactique des langues.

3.1.4. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale s'est développée aux États-Unis grosso modo durant la période 1940-1970 et s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale. *The Army Method* proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient et elle distribuait ses leçons au cours de stages intensifs. Les succès obtenus ont contribué à ébranler la méthodologie traditionnelle pratiquée alors aux États-Unis. Plus tard, le lancement du premier Spoutnik russe, en 1957, a lui aussi accéléré le processus de modernisation de l'enseignement des langues, car les États-Unis ne voulaient pas s'isoler, linguistiquement, des autres nations.

Riche de l'expérience de l'ASTP (*The Army Specialized Training Program*, 1942-1943), la méthodologie audio-orale a également bénéficié des apports de deux domaines qui se sont rencontrés, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme, et a intégré des techniques nouvelles qui allaient profondément modifier le paysage de

3. Puren Ch., *op. cit.*, p. 121-175.

l'enseignement des langues vivantes: il s'agit d'abord du magnétophone, puis du laboratoire de langues.

Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur: nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.

La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes, les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse: chaque réplique est construite sur une structure de base, ou *pattern*, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur.

Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices où l'étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées: ce sont les exercices structuraux (*pattern drills*) destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues. Ces exercices mettent en relation les éléments de la phrase et permettent de pratiquer trois types d'opération:

- des substitutions sur l'axe paradigmatique (par exemple, la pronominalisation),
- des additions sur l'axe syntagmatique (par exemple, l'insertion de certains éléments à des endroits clés de la phrase),
- des transformations (par exemple, la nominalisation, le passif) ou des intégrations (réunir deux éléments en une phrase) ou même des transpositions.

Le langage, d'après les psychologies béhavioriste et surtout skinnériste, n'est qu'un type de comportement humain (*behavior* en américain): apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui repose sur le fondement du conditionnement du type: stimulus – réaction – renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus.

L'acquisition des structures obéit à une progression pas à pas (*step by step*), établie pour chaque langue à partir d'une analyse contrastive ou différentielle afin d'éviter les erreurs dues aux interférences entre la langue source et la langue cible et selon une gradation calculée afin de ne pas donner à l'étudiant plus qu'il ne peut apprendre.

La mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie la forme au détriment du sens: le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité au vocabulaire de base.

La méthodologie audio-orale a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques: sur le plan linguistique, par la grammaire générative-transformationnelle et, sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus innés. Elle a néanmoins joué un rôle important et elle a été la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique.

3.1.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle: 1960-1980

En Europe, à l'exception de l'Angleterre où prédomine la méthode situationnelle fortement influencée par le structuralisme américain, ce sont les méthodologies grammaire-traduction et directe qui ont coexisté jusqu'au milieu du siècle. Comme aux États-Unis, ce sont des préoccupations politiques qui seront à l'origine du renouveau dans l'enseignement des langues. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France doit renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales et, enfin, restaurer son prestige à l'extérieur. Le gouvernement va engager une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopter des mesures pour faciliter son apprentissage. C'est ainsi qu'un linguiste, Georges Gougenheim, est chargé de diriger une équipe afin de mener une étude de statistique lexicale et grammaticale et de mettre au point, à partir d'une analyse de la langue parlée, un *français élémentaire*. Ce projet se concrétise avec la publication en 1954 de deux listes qui vont être utilisées par l'équipe du Crédif qui va concevoir les premiers cours audiovisuels: il s'agit d'un *Français fondamental premier degré*⁴ de 1475 mots et d'un *Français fondamental second degré*⁵ de 1609 mots.

4. Gougenheim G. et alii, *Le Français fondamental premier degré*, Publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1970. Voir *infra* partie II, 2.2.1.

5. Gougenheim G. et alii, *Le Français fondamental second degré*, Publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1972.

La création du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Crédif), puis, en 1959, du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) qui deviendra comme on l'a vu le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC), va favoriser les recherches en didactique et donner naissance au nouveau matériel d'enseignement.

Comme aux États-Unis, c'est la linguistique, ou plus exactement la linguistique appliquée, qui sera le moteur principal du changement. C'est autour de Petar Guberina de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb (Croatie) que va se développer la méthodologie SGAV avec notamment Paul Rivenc de l'école normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'université de Mons en Belgique. Et ce sont les méthodologues du Crédif qui vont élaborer le matériel d'apprentissage selon les principes sgaviens, la première méthode *Voix et Images de France*⁶ paraissant en 1960.

Même si le structuralisme américain a exercé quelque peu son influence, ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure et surtout de Charles Bally qui vont servir de théories de référence à la méthodologie SGAV. La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. La notion de *structuro-global* illustre bien cet aspect: si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants: rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc.; l'adjectif «global» rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent: si l'intonation et l'ensemble du corps font partie de la structure, celle-ci prend consistance dans un dialogue qui prend lui-même sens dans un contexte. C'est pourquoi, le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité: d'où l'importance de la synchronisation dans la manipulation du magnétophone (enregistrement des dialogues) et du film fixe (déroulement des images qui se veulent situationnelles) qui plonge l'étudiant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle. Cette représentation des usages de la parole doit favoriser l'accès au sens, ce qui ne peut se faire qu'à partir de la situation visualisée. Il en résulte

6. Rivenc P., Gauvenet H., Boudot J., Moget M.-T., *Voix et Images de France*, Didier-Hatier, Paris, 1960.

que les structures SGAV sont beaucoup plus sémantico-pragmatiques que morpho-syntaxiques, comme le souligne Henri Besse: on accorde de l'importance au sens même si la forme linguistique est privilégiée.

Cette conception de l'apprentissage de la langue va être influencée et soutenue par la théorie psychologique de la *Gestalt* qui propose une perception globale de la forme ou de la structure: si celle-ci réunit des éléments en un ensemble organisé, chaque élément constitutif entretient avec les autres des rapports intrinsèques et solidaires qui ne peuvent être décomposés.

Les éléments acoustiques du langage jouent également un rôle prédominant: selon Petar Guberina, la langue est un ensemble acoustico-visuel; d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique. La théorie verbale-tonale de Petar Guberina, qui est avant tout une théorie de la perception auditive, propose une méthode originale de correction phonétique et met l'accent sur la maîtrise des éléments prosodiques de la langue étrangère (rythme et intonation).

L'enseignement grammatical est implicite et inductif et s'inspire du structuralisme européen tout en s'intéressant plus à la parole qu'à la langue. La progression de la grammaire et du vocabulaire relève du français fondamental 1^{er} degré et le principe de la fréquence commande l'ensemble des dialogues qui sont tous fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques. Les exercices structuraux permettent de réemployer et de fixer les structures du dialogue dans des situations différentes: ils ont donc une visée situationnelle.

L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction. C'est ainsi que, généralement, le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu.

La leçon SGAV repose sur différentes phases successives appelées les *moments de la classe* et qui ont chacune un objectif précis:

- une phase de *présentation* du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation;
- une phase d'*explication* qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore;

- une phase de *répétition* avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue;
- une phase d'*exploitation* ou de *réemploi* des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés;
- une phase de *transposition* qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation.

La méthodologie SGAV, qui doit plus à la méthodologie directe qu'à la méthodologie audio-orale même si l'on retrouve des points forts communs (priorité à la langue parlée, dialogues élaborés en fonction d'une progression rigoureuse, etc.), va connaître une évolution conséquente, si bien qu'à partir des années 1970, les historiens de la didactique du FLE caractérisent de seconde génération aussi bien la réflexion que les matériaux d'application réalisés.

C'est la rigueur de l'édifice et la pauvreté des dialogues, véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique, qui vont être essentiellement remis en cause et remaniés. L'assouplissement va porter sur la progression et sur les moments de la leçon. Deux procédures novatrices vont cependant davantage engager l'apprenant: il s'agit de la paraphrase, technique mise en œuvre dès la phase de présentation et qui invite les élèves à imaginer plusieurs possibilités d'échange sur une même image du dialogue, puis sur les images de transposition, et du discours rapporté qui va leur permettre de prendre une certaine distance par rapport au dialogue de base en les incitant à raconter les images de la leçon, puis à rapporter le dialogue à la troisième personne. Une des réalisations qui a connu une grande diffusion et qui met en application ces principes est *De Vive Voix*⁷, paru en 1972, mais celle qui marque une avancée didactique incontestable est la méthode *C'est le printemps*⁸ qui date de 1975 et qui assure une transition évidente entre la méthodologie SGAV et l'approche communicative.

Mais au début de la décennie 1970, les didacticiens s'interrogent sur la suite à donner aux principes sgaviens au-delà des débuts de l'apprentissage. Un numéro du *Français dans le Monde*⁹ est entièrement consacré à cette problématique: *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère* définit à la fois un contenu linguistique et civilisationnel, propose

7. Collectif Crédif, *De Vive Voix*, Didier, 1972.

8. Collectif CLAB, *C'est le printemps 1*, CLÉ International, 1975; *C'est le printemps 2*, 1978.

9. Nataf R. (dir.), *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, *Le français dans le monde*, n° 73, Hachette-Larousse, juin 1970.

d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de concilier ces nouvelles options avec les principes audiovisuels mis en œuvre pour l'acquisition des rudiments linguistiques. Le support à privilégier serait le document authentique d'autant plus qu'il permet un contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel. Les fondements ainsi définis vont donner naissance à un matériel qui va se présenter sous la forme de dossier: c'est le cas de *Langue et civilisation*¹⁰ et d'*Interlignes*¹¹. Mais, par un «choc en retour¹²», les hypothèses méthodologiques émises pour le niveau 2 vont remettre en cause les caractéristiques qui gouvernent le niveau 1 et, avec l'émergence de nouvelles conceptions linguistiques, le développement de nouvelles théories de référence et l'apparition d'un nouveau public, celui des scientifiques, qui va donner naissance à la problématique du *français instrumental*, puis du *français fonctionnel*, la didactique des langues va s'orienter vers de nouvelles options méthodologiques: il s'agit de *l'approche communicative*, que certains didacticiens, comme Christian Puren, considèrent comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle.

3.1.6. L'approche communicative: de 1980 à aujourd'hui

Bien qu'elle soit dans la continuité de la problématique de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative réalise de profondes modifications par rapport aux pratiques précédentes et les lignes d'opposition sont quelquefois plus fortes qu'il n'y paraît à première vue. La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage. Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Bien qu'elle recouvre des pratiques quelquefois fort différentes ou diversifiées à l'extrême comme le suggère, du reste, le terme d'«approche» qu'elle préfère à méthodologie pour souligner sa souplesse, elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication.

Comme les précédentes méthodologies, l'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de réf-

10. Cardinal J., Combe N., Firmin F., *Langue et civilisation, Douze dossiers pour la classe avec exploitation de documents sonores*, BELC, Paris, 1971, multigr.

11. Moget M.-T., Besse H., Lapeyre F., Papo E., *Interlignes*, 18 volumes, Didier-Crédif, Paris, 1975-1979.

12. Debyser F., «Le choc en retour du Niveau 2», *Le français dans le monde*, n° 133, novembre-décembre 1977, p. 38-42.

rence. Pour le premier point, l'élargissement de l'Europe a sans doute été lourd de conséquences: nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langues des adultes, etc.. Ainsi, en 1972, le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts, d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère et vont donner naissance en 1975 au *Threshold Level English* pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère d'où sera dérivé, en 1976, *Un niveau-seuil*¹³ pour le français langue étrangère. Une des caractéristiques essentielles de cet ouvrage est qu'il dresse, pour chaque fonction langagière ou *acte de parole*, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message. La deuxième caractéristique fondamentale réside dans la typologie des catégories de publics potentiels et des domaines sociaux d'activité langagière qu'il dresse et qu'il croise, faisant ainsi jaillir la notion de *besoin* qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation «à la carte» des matériaux d'apprentissage.

Diverses analyses¹⁴ ont mis en valeur les différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication¹⁵. En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles:

- une *composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère;
- une *composante sociolinguistique* qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir

13. Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E., *Un niveau-seuil*, Hatier-Conseil de l'Europe, 1976; Porcher L. et alii, *Adaptation de «Un niveau-seuil» pour des contextes scolaires*, Hatier, 1979.

14. Les plus importantes sont celles de Canale M. et Swain, *Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 2, 1980 et de Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, «F», 1982.

15. Pour des études approfondies, voir: Austin J.L., *How to do Things with Words*, 1962, tr. fr. *Quand dire c'est faire*, Seuil, 1970; Hymes D., *On Communicative Competence*, 1972, tr. fr. *Vers la compétence de communication*, Crédif-Hatier, LAL, 1984; Widdowson H., *Teaching Language as Communication*, 1978, tr. fr. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Crédif-Hatier, LAL, 1981.

- utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;
- une *composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;
- et, enfin, une *compétence stratégique* constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Ces quatre composantes, qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). Dans cette perspective, le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur. Dans tous les cas, savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication.

Un autre point fort qui découle des diverses théories qui sous-tendent l'approche communicative concerne la notion de besoin¹⁶ qui a été notamment mise en valeur par l'équipe du *niveau-seuil*. Les méthodes d'enseignement de type généraliste vont mettre en œuvre les besoins langagiers les plus objectifs et les plus généraux alors que le matériel complémentaire prendra plutôt en charge des besoins plus spécialisés en fonction d'un profil précédemment analysé ou ciblera davantage une des quatre habiletés qui conditionnent l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans tous les cas, ce n'est plus une progression de type grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique, mais les besoins langagiers formulés en terme de fonctions langagières qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons. La flexibilité des matériaux d'apprentissage est la conséquence logique de l'analyse des besoins : celle-ci va faire éclater la progression très rigoureuse installée par la méthodologie audiovisuelle ; elle va également favoriser le dévelop-

16. Chancerel J.-L., Richterich R., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, 1977.

pement d'un matériel conçu pour un public précis et des matériaux complémentaires qui peuvent s'ajouter ou non à une méthode de base de type universaliste.

Pour toutes ces raisons, l'approche communicative va préférer les documents dits *authentiques*, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis. S'ils ne sont pas directement pris dans la réalité culturelle, les supports d'apprentissage seront élaborés de manière à ce qu'ils soient proches de l'authentique et des types d'échanges qui existent dans la réalité.

Les théories de la communication vont orienter l'apprentissage de la grammaire dès les débuts de l'acquisition et les formes vont être généralement abordées dans une perspective notionnelle. Une large place est faite à la grammaire explicite et à la conceptualisation; les activités de découverte du fonctionnement de la langue jouent souvent un rôle non négligeable à côté des activités d'assimilation des réalisations linguistiques en fonction des usages socioculturels. Par ailleurs, des exercices de type traditionnel ou structural permettent d'acquérir des automatismes et de systématiser le fonctionnement morphosyntaxique de la langue.

Parmi les autres orientations de cette approche, il faut également relever un changement radical en ce qui concerne la conception de l'apprentissage. En effet, le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitiviste qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu, et qui instaure une pédagogie moins répétitive que celle instituée par la méthodologie SGAV. Dans cette conception, la pensée joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme intègre les nouvelles informations aux connaissances antérieures, qui constituent ce que l'on appelle la connaissance du monde ou l'encyclopédie de tout individu (théorie des *schèmes*). La centration de l'enseignement sur l'apprenant va modifier le rôle de l'enseignant qui doit plus favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les divers moyens linguistiques nécessaires et leur proposer des situations de communication stimulantes que distribuer des stimuli, comme c'était le cas pour la psychologie béhavioriste.

Les retombées pédagogiques de toutes ces théories sont conséquentes :

- L'oral occupe une place de choix et l'expression se déploie généralement dans des activités de simulation et de jeu de rôle: les canevas¹⁷

17. Voir notamment Courtillon J., Raillard S., *Archipel 1*, 1982 et *Archipel 2*, Didier-Hatier, 1983.

proposés impliquent des échanges qui se déroulent dans le cadre de situations authentiques qui favorisent souvent l'usage de l'implicite de la langue, proposent une variation sur les diverses réalisations linguistiques possibles pour une même intention langagière et intègrent, par ses contraintes, l'acquisition des compétences socioculturelle et stratégique. De plus, l'appropriation des actes de parole est renforcée par un enseignement de la grammaire centré sur la communication et la construction du sens : la conjonction de ces facteurs permet de proposer une véritable *grammaire de l'oral* qui prendra tout son sens avec la réflexion menée alors sur les simulations globales¹⁸.

- L'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage même si la production écrite est le parent pauvre des débuts de l'approche communicative. L'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir au cours de la décennie 1990 avec, notamment, la méthode *Espaces*¹⁹ qui prendra vraiment en charge et de manière suivie le perfectionnement de la production écrite. Une place somme toute importante est accordée à la créativité à côté des exercices de production plus classiques.

- Dans les deux cas, on favorise la compréhension globale ou sélective et on généralise l'approche globale des écrits selon les principes méthodologiques mis en place par Sophie Moirand²⁰ pour la lecture des documents authentiques.

- Le déploiement du matériel complémentaire ou périphérique, qui cible davantage une compétence ou un domaine, est particulièrement spectaculaire et offre souvent des activités plus créatives ou originales.

- Au niveau de la culture, en accord avec les applications des sciences de la communication, ce sont les éléments de la vie quotidienne qui sont privilégiés même si, au niveau avancé, les supports choisis parmi les textes médiatiques permettent de dispenser un enseignement plus général de la civilisation française.

Toutes les méthodes ou tous les manuels élaborés depuis le début des années 1980 se réclament du courant communicatif. Force est de constater que cette revendication est quelquefois impropre ou du moins couvre un champ très vaste, car l'expression « approche communicative » fait souvent

18. Caré J.-M. et alii, « Quelques principes méthodologiques des simulations », *Le français dans le monde*, n° 252, oct. 1992 et Debyser F., *L'Immeuble*, Hachette, 1986, pour ne citer que l'essentiel de l'époque.

19. Capelle G. et Gidon N., *Espaces* 1, 2 et 3, Hachette, 1990-1991.

20. Moirand S., *Situations d'écrit*, CLÉ International, « Didactique des langues étrangères », 1979.

référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses et hétérogènes. Il est vrai que l'approche communicative a connu et connaît une certaine évolution qui repose néanmoins sur des principes de base fondamentaux : enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent. L'éclectisme, dénoncé par Christian Puren²¹, s'il a souvent des effets pervers, n'en demeure pas moins un ingrédient de cette approche. Dans l'éclectisme qui domine dans les méthodes d'apprentissage de la décennie 1990, on peut cependant relever un certain nombre de points communs qui semblent peut-être autant de corrections ou de modulations apportées aux applications faites dans les manuels en fonction de nouvelles descriptions théoriques ou de réajustements méthodologiques. Tout se passe comme si une « méthodologie-compromis » s'était installée sur les lignes de force du courant communicatif, avec notamment un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la correction phonétique.

Toutefois, avec la publication des travaux réalisés par le Conseil de l'Europe, on peut penser que la méthodologie du FLE entre, en ce nouveau millénaire, dans une étape nouvelle : des méthodes, comme *Studio*²² ou *Forum*²³ ou *Rond-point*²⁴, intègrent de nouvelles données²⁵ et s'appuient notamment sur les réflexions décrites dans le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Cet ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement des langues définit non seulement les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage, mais offre également une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes et de référentiels. Il préconise une approche de type actionnel qui considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés. De ce point de vue, l'usage d'une langue, et donc de son apprentissage, « comprend les actions accomplies par des gens qui,

21. Puren Ch., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, « Essais », 1994.

22. Lavenne C., Bérard E., Breton G., Canier Y., Tagliante Ch., *Studio 60* et *Studio 100*, *Studio +*, Didier, 2001-2004.

23. Baylon Ch., Campa A., Mestreit C., Murillo J., Tost M., *Forum*, Hachette, 2000-2002.

24. Labascoule J., Lause C., Royer C., *Rond-point*, PUG, 2004-2005.

25. Pour l'analyse de quelques méthodes, cf. Cuq J.-P. et Gruca I., « Cognitivism et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique », *Parole*, Toulouse, à paraître.

comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de *compétences générales* et, notamment une *compétence à communiquer langagièrément*. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des *contextes* et des *conditions* variés et en se pliant à différentes *contraintes* afin de réaliser des *activités langagières* permettant de traiter (en réception et en production) des *textes* portant sur des thèmes à l'intérieur de *domaines* particuliers, en mobilisant les *stratégies* qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des *tâches* à effectuer »²⁶. Les divers paramètres ci-dessus indiqués en italiques par le Conseil de l'Europe sont en interrelation constante dans toute forme d'usage de la langue. Dans l'apprentissage, il y a généralement, une focalisation particulière sur un ou plusieurs de ces paramètres. Les méthodes d'apprentissage privilégient l'une ou l'autre de ces dimensions selon leurs objectifs. Ainsi, la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel.

Au terme de ce rapide parcours, il n'est peut-être pas inutile de souligner la cohérence globale des principes didactiques, des objectifs méthodologiques et du cadre théorique qui sous-tend la constitution propre de chaque méthodologie et explique son évolution.

Pour les besoins de la cause, les différents courants ont été découpés dans le temps et ont été séparés du point de vue des implications théoriques, mais il va de soi que les principes méthodologiques et leurs mises en œuvre n'ont pas surgi brutalement des apports théoriques et qu'il est difficile de rendre compte de la constitution progressive de toute méthodologie.

Par ailleurs, d'autres méthodes, mises en place à l'étranger, qui n'ont pas donné lieu à de véritables expérimentations en France, ont néanmoins influencé certaines approches françaises. C'est le cas notamment des méthodologies dites non conventionnelles²⁷ qui, s'inspirant de courants psychologiques, ont pesé sur les conceptions de l'apprentissage et du fonctionnement groupe-classe.

26. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, op. cit., chapitre 2, « Approche retenue », p. 15.

27. Voir *Le français dans le monde*, n° 175, *Didactiques non conventionnelles*, février-mars 1983.

3.1.7. Les méthodologies non conventionnelles

Parmi une série d'approches²⁸ pour « apprendre les langues étrangères autrement » et dont certaines relèvent de l'éducation dite humaniste ou de courants psychologiques, on ne peut négliger les orientations préconisées par :

3.1.7.1. La méthode communautaire

Élaboré par le psychologue américain Charles A. Curran²⁹ en 1961, puis reprise en 1971 par des collaborateurs, *Community Language Learning* prend en considération les aspects humains et affectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère : selon cette méthode, tous les éléments de la personnalité de l'adulte sont impliqués dans l'apprentissage et non pas seulement les aspects intellectuels. C'est pourquoi, un climat de confiance et de respect mutuel doit prévaloir entre les différents membres d'une communauté constituée par le groupe classe, l'enseignant jouant le rôle de conseiller linguistique et veillant à ce que les conditions nécessaires pour un apprentissage optimum soient respectées. D'après Charles A. Curran, six éléments importants engagent la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère : la sécurité, l'affirmation de soi, l'attention, la réflexion, la rétention et, enfin, la discrimination. Les apprenants apprennent par interactions avec les autres et le contenu des cours provient, dans un premier temps, uniquement des messages qu'ils veulent se transmettre, même si, par la suite, l'enseignant peut avoir recours à des manuels. La langue est donc conçue comme un moyen d'interaction sociale et la méthode, qui prend en charge essentiellement la compréhension et l'expression orales, cherche à ce que les apprenants apprennent à apprendre.

Des marques de cette responsabilisation de l'apprenant par rapport à son apprentissage se trouvent dans la méthode *Cartes sur table*³⁰ qui propose des conseils pour apprendre et énonce les règles du jeu de l'apprenant pour prendre en charge son apprentissage. Il y a également, dans la méthode communautaire, les prémisses des analyses de l'approche communicative sur l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage de l'autonomie.

28. Pour un inventaire exhaustif et une analyse détaillée, voir, outre le numéro du *Français dans le Monde*, n° 175, Caré J.-M. (coord.), *Le français dans le monde, Apprendre les langues étrangères autrement*, n° spécial, Recherches et Applications, janvier 1999.

29. Curran C. A., « Counseling Skills Adapted to the Learning of Foreign Languages », *Bulletin of the Menninger Forum*, mars 1961, reproduit dans Blair R. W., *Innovative Approaches to Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House, 1982, (rééd.).

30. Richterich R., Suter B., *Cartes sur table* 1 et 2, Hachette, 1981-1983.

3.1.7.2. *La méthode par le silence*

Mis en place par Caleb Gattegno dès 1963, *the Silent Way* met l'accent sur l'implication de l'apprenant en tant que personne dans son apprentissage: elle se réalise en particulier, grâce au silence, par la prise de conscience des éléments caractéristiques de la langue étrangère. À la répétition et à l'imitation qui structurent généralement tout enseignement, cette approche prône le silence qui, d'une part, favorise la concentration, la mémorisation, la découverte de la langue et l'autocorrection et, d'autre part, encourage l'autonomie et les initiatives de l'apprenant: ce dernier est invité à apprendre à apprendre une langue étrangère et l'enseignant a, du coup, un rôle effacé, bien qu'il lui incombe de construire les leçons, sans manuel, mais avec l'aide de réglettes de couleur et de tableaux qui reposent sur des associations: tableau des sons-couleurs, tableau de mots et tableau de correspondances sons-lettres. Cette méthode accorde beaucoup d'importance au vocabulaire et à la prononciation et établit tout un système de correspondances pour favoriser la mémorisation et l'acquisition des structures nouvelles, introduites à partir des acquis de l'apprenant.

L'originalité de cette méthode, qui s'est déployée alors que la méthodologie audiovisuelle battait son plein dans l'enseignement américain, réside sans doute dans la part accordée au silence dans l'apprentissage de la langue et à la prise de conscience du rôle joué par l'apprenant pour acquérir son indépendance et son autonomie.

3.1.7.3. *La méthode par le mouvement*

Conçue par James Asher³¹ dans les années 1965, *the Total Physical Response Method*, appelée également *the Comprehension Approach*, car elle privilégie nettement la compréhension orale au début de l'apprentissage, cette méthode s'appuie sur des activités physiques qui correspondent à des réponses données sur le mode impératif, étant donné que c'est la forme privilégiée par l'enfant dans l'acquisition de sa première langue: ce procédé renforce la mémorisation et évite le blocage et le stress que peut entraîner la nécessité de répondre par une production orale, même si l'expression orale constitue l'objectif à atteindre. D'autres activités et d'autres supports sont envisagés après 120 heures de cours, mais l'ensemble reste toutefois sous l'égide de la fonction incitative de la langue. Dans cette méthode, l'enseignant est assimilé à un metteur en scène et les apprenants jouent le rôle d'acteurs.

31. Asher J., «The Strategy of Total Physical Response: an Application to Learning Russian», *IRAL* 3, 1965 et «The Total Physical Response Approach to Second Language Learning», *The Modern language Journal*, n° 53, 1969.

Selon James Asher, il est souhaitable d'utiliser la méthode par le mouvement avec d'autres méthodes et, à ce titre, certaines techniques peuvent porter leurs fruits.

3.1.7.4. *La suggestopédie*

La méthode suggestopédique de Georgi Lozanov a été mise en place dans les années 1965 en Bulgarie à partir d'un principe clef selon lequel il est possible d'accélérer l'apprentissage d'une langue étrangère en supprimant les inhibitions d'ordre psychologique qui diminuent le rendement des capacités humaines, notamment celles du cerveau (d'après certaines hypothèses, l'homme n'utiliserait qu'environ 4 % des capacités de son cerveau). Il s'agit donc, pour l'essentiel, de « désuggestionner » l'apprenant en créant des conditions favorables d'apprentissage (atmosphère agréable ou de détente, intégration des arts dans l'enseignement et particulièrement de la musique, etc.) et en activant les capacités du cerveau avec notamment la mémorisation inconsciente : l'apprenant s'imprègne de la langue sans avoir conscience ou plus exactement sans faire appel à la concentration de son attention. L'activité de base, déployée par les cours suggestopédiques, est la dramatisation qui permet de lever les barrières psychologiques et de stimuler l'imagination, qui peut favoriser l'acquisition d'une langue étrangère : l'apprenant s'attribue une autre identité selon sa fantaisie (nom, emploi, biographie, etc.) au cours de simulations ou de jeux de rôle. L'enseignant représente l'autorité et le savoir et doit créer une relation de prestige et de confiance avec le groupe dont il a la charge. L'enseignement suggestopédique vise à développer les quatre compétences même si l'oral est nettement privilégié et dispense une connaissance pratique de la langue, fondée essentiellement sur le vocabulaire et sur la mémorisation de listes de paires de mots (mot en langue étrangère suivi de sa traduction). Le point de départ de la leçon consiste en la lecture d'un texte long, choisi pour son intérêt ou son côté amusant : dans un premier temps, les apprenants suivent à l'écrit le dialogue lu par l'enseignant de manière très expressive sur fond de musique classique ; les documents distribués comprennent le texte, mais aussi des notes concernant le vocabulaire et la grammaire ainsi que la traduction dans la langue source. Dans un deuxième temps, le texte est relu, selon un débit plus naturel, par l'enseignant, toujours sur fond de musique, pendant que les apprenants écoutent dans une position de relaxation. L'exploitation du dialogue est basée, pour l'essentiel, sur la dramatisation.

Selon des bilans effectués, la méthode suggestopédique a obtenu de meilleurs résultats en Bulgarie qu'au Canada. En France, bien qu'elle n'ait

pas été mise en application, elle a suscité un grand intérêt parmi les didacticiens³² et influencé notamment les techniques de simulation globale.

3.1.7.5. *L'approche naturelle*

Fruit de la collaboration de Tracy Terrel et de Stephen D. Krashen, *the Natural Approach*³³ s'est développé aux États-Unis à partir de 1977 : cette approche repose, pour l'essentiel, sur la transposition, en milieu scolaire, de la façon dont les adultes parviennent à acquérir une langue étrangère en milieu naturel. Par conséquent, elle va se distinguer par l'absence de tout enseignement grammatical systématisé ainsi que par l'absence du recours à la traduction ; elle va s'attacher à développer essentiellement la compréhension et accorder une place de choix au vocabulaire : les leçons sont organisées autour de sujets qui portent sur un élément de la vie quotidienne et les activités sont centrées sur le sens plutôt que sur la forme. Par ailleurs, le matériel didactique, s'il doit viser la compréhension et la communication, doit également établir des liens étroits entre le monde de la classe et la réalité extérieure ; c'est pourquoi, l'utilisation du matériel « authentique » est préconisée dans toute sa diversité.

La théorie élaborée par Tracy Terrel et Stephen D. Krashen, si elle présente des points controversés que certains caractérisent d'utopiques, n'en demeure pas moins originale : elle développe des concepts clés comme, par exemple, celui d'acquisition (processus inconscient) qui s'oppose à apprentissage et elle a favorisé l'entrée du monde extérieur dans la classe de langue avec, notamment, l'introduction des documents dits authentiques.

Ainsi, d'une manière générale, s'il n'y a pas eu de véritable application des méthodologies non conventionnelles en France, les retombées sont, cependant, évidentes et ont d'une manière ou d'une autre alimenté le débat didactique.

3.1.8. **Comment choisir une méthode ?**

Pour enseigner le FLE, les enseignants disposent d'un matériel particulièrement abondant et peuvent se sentir perplexes, si ce n'est perdus, devant la prolifération de manuels ou tout simplement démunis quant au

32. Galisson R., *La Suggestion dans l'enseignement. Histoire et enjeu d'une pratique tabou*, CLÉ International, 1983.

33. Krashen S. D., Terrel T. D., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, New York, 1983.

choix de la «bonne méthode» ou du «bon livre», tant le paysage éditorial est vaste. Des grilles³⁴ de présentation et d'analyse de méthodes ont été élaborées pour permettre un examen fiable de celles-ci; elles se présentent généralement comme un outil pratique pour faciliter la sélection, par les enseignants ou les autorités scolaires, du manuel qui répond le mieux à leurs aspirations et aux situations de classe dans lesquelles ils interviennent. Elles témoignent également d'une préoccupation constante depuis le début du xx^e siècle qui a vu naître une trentaine³⁵ d'outils d'analyse représentatifs, maintes fois reconstruits et chaque fois jugés insatisfaisants, comme s'il était impossible de réaliser une grille idéale, mais comme s'il était difficile d'en faire l'impasse tant la nécessité de cet examen est forte³⁶.

Parmi les outils de présentation et/ou d'évaluation, il en est deux, particulièrement détaillés, que tout futur enseignant doit connaître afin de questionner les méthodes ou pour constituer sa propre grille d'analyse: il s'agit d'une part de la grille réalisée par Maria Cecilia Bertolotti avec la collaboration de Patrick Dahlet³⁷ en 1984 et, d'autre part, celle d'Anne-

34. Pour un recensement exhaustif des grilles d'analyse, voir Cordier-Gauthier C., *Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étrangère. Parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs*, thèse de Doctorat sous la direction de Verdelhan M., Université Paul Valéry-Montpellier 3, 1999.

35. Les plus significatives se situent au milieu du siècle dernier et sont dans:
– Mackey W., *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, (traduction de *Language Teaching Analysis*, Longmans, Londres, 1965), Didier, 1972;
– Ministère de l'Éducation du Québec, «Projet de rapport d'évaluation de manuels» n° 2, document 4-2, Division du français langue seconde, MEQ, reproduit dans Laforge L., *La Sélection en didactique analytique*, PUL, 1972;
– Laforge L., *La Sélection en didactique analytique*, PUL, 1972;
– Gagné G., «Essai d'établissement de critères d'évaluation de méthodes d'enseignement du français langue étrangère à des débutants», dans Rondeau G., *Contributions canadiennes à la linguistique appliquée*, 1973;
– Germain C., «Trois grilles d'analyse des méthodes d'enseignement des langues secondes: examen critique», dans *Vingt-cinq ans de linguistique au Canada*, Centre éducatif et culturel, 1976.

36. Pour un examen des problèmes posés par l'élaboration d'une grille d'analyse, voir Verdelhan M., «Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en usage en Afrique», *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, n° 30, CFP – Université Paul Valéry – Montpellier 3, 1993, p. 89-103.

37. Bertolotti M.-C. avec la collaboration de Dahlet P., «Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ébauche d'une grille d'analyse», *Le français dans le monde*, n° 186, juillet 1984, p. 55-63.

Marie Thierry³⁸, publiée en 1987 et qui a l'avantage d'être mise en application.

La grille d'analyse proposée par Maria Cecilia Bertoletti permet l'examen systématique et complet d'une méthode tant ses entrées sont diverses et détaillées. Elle répertorie tous les paramètres en deux sections: l'analyse factuelle et l'évaluation qui, dans la présentation matérielle de la grille, sont réparties sur deux colonnes qui se côtoient et qui se donnent donc à lire simultanément. Comme tout cadre d'étude, cette grille obéit à une logique qui va du général au particulier, du plus global au plus spécifique et s'inscrit dans une démarche fonctionnelle. Elle envisage, sous forme de grilles partielles, cinq champs de référence qu'elle décompose en plusieurs rubriques:

A. Présentation matérielle

1. Fiche signalétique: ce paragraphe regroupe tous les éléments traditionnels qui permettent d'identifier un ouvrage (titre, auteur(s), maison d'édition, date, nombre de volumes, etc.).
2. Matériel complémentaire (inventaire quand il est présent).
3. Préface du manuel ou du livre du professeur (relevé des indications diverses et des prises de position méthodologique).
4. Structure du manuel: cette partie focalise l'analyse sur les unités didactiques et leur organisation interne, sur la présence ou l'absence d'unités de révision, d'index thématique, de tableaux de grammaire, d'un glossaire, etc.

B. Supports et documents: qui propose une typologie des textes écrits, des supports iconiques et des documents sonores et oriente l'analyse vers leur présentation, leur origine (textes fabriqués, remaniés ou authentiques) et leur dimension

C. Contenus linguistiques

1. Lexique: nombre de lexèmes introduits par unité.
2. Phonétique: étude de phonèmes, de phénomènes prosodiques, présence d'explication, de transcriptions phonétiques, présentation intégrée ou non intégrée à l'unité didactique.
3. Grammaire: procédés de présentation (schémas, tableaux, etc.), type de présentation (contrastive, inductive, déductive), présence d'explications (en langue maternelle, en langue étrangère).

38. Thierry A.-M., *Analyse de méthodes. Français Langue Étrangère*, Centre international d'études pédagogiques, Sèvres, 1987. Ce dossier, constitué de fiches, constitue une mise à jour d'un travail établi en 1980, édité par le ministère des Affaires étrangères, et il est complété périodiquement en fonction des parutions de nouvelles méthodes.

4. Exercices: typologie des opérations requises en phonétique (discrimination auditive, correction phonétique, correction rythmique et intonative), en morpho-syntaxe et en sémantique (répétition, formulation, substitution, transformation, etc.) et, enfin, en expression/communication (expression dirigée, libre, jeux de rôles, etc.).
5. Exercices: encadrement pédagogique portant sur les modalités d'exécution (individuel, en groupes, etc.), de correction et la présence de consignes.

D. Contenus notionnels/thématiques: cette section propose de faire le relevé des thèmes, des notions et des fonctions langagières

E. Tests et évaluation: cette rubrique envisage, quand ils sont présents, le type de tests (niveau, progrès, contrôle, autoévaluation) et les outils pour la conduite de ces tests et l'appréciation des résultats

Cette description factuelle est complétée par un questionnement, rubrique par rubrique, section par section, qui favorise, par croisement, l'évaluation de la méthode et permet ainsi d'avoir des éléments d'appréciation d'ensemble ou sur des points particuliers. Cette grille, outre sa précision et son amplitude, est un des rares outils qui propose une véritable évaluation du matériel pédagogique.

La grille élaborée par Anne-Marie Thierry, plus analytique, propose treize entrées pour appréhender les méthodes d'apprentissage:

1. Fiche signalétique.
2. Descriptif du matériel didactique et prix: ingrédients constitutifs de la méthode (livre(s), cassettes, diapositives, etc.) et inventaire du matériel requis pour son utilisation.
3. Public visé: enfants, adolescents, adultes, public scolarisé, non scolarisé, débutants, faux débutants, etc.
4. Type de langue privilégié: langue soutenue, standard, langue de communication orale, écrit oralisé, plusieurs registres de langue selon les niveaux, etc.
5. Finalités: apprentissage de la langue outil de communication, connaissance du français de survie, renforcement ou approfondissements des connaissances, découverte d'aspects socioculturels, autonomie de l'apprentissage, etc.
6. Type de méthode: audiovisuelle, notionnelle-fonctionnelle, résultat d'un compromis, etc.

7. Structure de la méthode : plan d'ensemble, détail d'une leçon ou d'une unité didactique.
8. Durée et rythme d'apprentissage.
9. Contenu linguistique :
 - analyse du type de langue ;
 - lexique (les mots « actifs », les expressions imagées, synonymes à différents niveaux de langue, etc.) ;
 - rapport oral/écrit (primauté de l'un ou de l'autre, recherche d'un équilibre) ;
 - exercices de langue – principaux types d'exercices à l'écrit comme à l'oral (exercices structuraux, QCM, questions/réponses, exercices contextualisés, exercices de créativité, de production libre, etc.) ;
 - grammaire (implicite, explicite, modes d'introduction, tableaux traditionnels de synthèse ou de conceptualisation, etc.).
10. Phonétique : phonétique articulatoire, exercices d'intonation, transcription phonétique.
11. Appareil de contrôle : nombre, fréquence et consignes de passation.
12. Rôle de l'image : types d'images (illustrations dessinées pour la méthode ou documents authentiques), rapport texte/image (aide à la compréhension, commentaire, point de départ d'exercices, illustration en complément à un texte, etc.), élément de civilisation.
13. Contenu socioculturel : centres d'intérêts traditionnels ou documents authentiques, classes sociales, Paris, la province, une région particulière, les pays francophones, problèmes socio-économiques, etc.

Pour aussi intéressantes qu'elles soient, les grilles d'analyse se révèlent quelquefois inadéquates pour saisir le discours didactique des méthodes ou leur valeur intrinsèque. Il faut en conséquence créer ses propres outils d'analyse et les adapter à la méthodologie ou aux théories véhiculées par la méthode soumise à l'examen. Tous les outils d'observation reflètent les préoccupations de l'époque de leur conception : il est donc légitime que certaines rubriques soient plus développées que d'autres. Analyser un matériel qui se réclame de la méthodologie SGAV, par exemple, sans le questionner selon certaines options constitutives de ce courant comme la prise en compte du français fondamental, le rôle de l'image ou la progression linguistique serait une aberration ; de même, négliger l'étude des conseils pédagogiques véhiculés dans le livre du maître constituerait un oubli qui fausserait l'analyse des assises de la méthode. Inversement, utiliser cette même grille d'analyse pour les méthodes se réclamant de l'approche communicative ne permettrait pas une analyse fine des caracté-

ristiques inhérentes et organisatrices de celles-ci. C'est pourquoi, de nombreuses grilles d'analyse ont vu le jour dans tous les grands centres de formations de formateurs en France pour appréhender le matériel didactique de ces dernières décennies.

Les grandes orientations à privilégier pour constituer un questionnaire pour l'analyse de méthodes récentes pourraient être les suivantes :

- fiche signalétique et présentation générale ;
- choix du public et identification de ses besoins : présence ou absence d'objectifs explicites ;
- déclarations méthodologiques et/ou théories de référence ;
- place donnée à la compétence linguistique (lexique, phonétique, grammaire) ;
- place donnée à la compétence de communication (actes de parole) ;
- prise en compte des composantes de la situation de communication (aspects sociologiques et aspects psycholinguistiques) ;
- organisation générale et composition d'une unité pédagogique ;
- place accordée :
 - à l'oral
 - à l'écrit
 - à la lecture
 - à la civilisation
 - aux tests d'évaluation ou à l'autoévaluation ;
- rôle de l'image ;
- typologie des textes et des discours ;
- progression ;
- inventaire des types d'exercices et définition des compétences visées.

Tous ces paramètres posent les jalons pour conduire une analyse de méthode, mais celle-ci ne peut être complète que si elle envisage les relations entre les différentes rubriques. D'autres critères d'appréciation comme le rôle de la traduction, de l'erreur, les types de langue privilégiés, etc., peuvent être introduits pour repérer les ouvrages les mieux adaptés aux besoins du public. Toute grille est réductrice, toute analyse est théorique, mais ces deux regards sont précieux pour la réflexion et indispensables pour une évaluation objective du matériel pédagogique, véritable médiateur entre la théorie et la pratique. L'analyse ne peut être vraiment efficace que si elle est accompagnée d'une part par l'expérimentation, c'est-à-dire par l'utilisation en situation réelle du matériel observé, et, d'autre part, par l'évaluation de l'apprentissage par l'apprenant lui-même.

Pour en savoir plus

- Bérard E., *L'Approche communicative. Théorie et pratiques*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1991.
- Besse H., Galisson R., *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1980.
- Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Crédif, «Essais», 1985.
- Coste D. et alii, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier-Didier, LAL, 1994.
- Galisson R., *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1980.
- Germain C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1993.
- Pécheur J., Vigner G. (coord.), *Méthodes et méthodologie, Le Français dans le monde*, «Recherches et applications», Hachette, janvier 1995.
- Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1988.
- Puren C., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, «Essais», 1994.
- Renard R., *La Méthode structuro-globale audiovisuelle*, Didier, 1965.
- Renard R., *La Méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Didier, 1976.

Annexe

Tableau des méthodes de FLE et du matériel didactique publiés en France

A.0. INTRODUCTION

Une pléthore d'ouvrages a été publiée en France comme à l'étranger pour enseigner le français langue étrangère. Le recensement des manuels constitue une préoccupation importante pour les didacticiens spécialistes de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Un inventaire des méthodes et des supports pédagogiques permet d'éclairer les pratiques d'enseignement et de raffermir l'analyse méthodologique par les données que leur étude transmet. Sans avoir cette ambition et sans remonter aux origines, recenser le matériel pédagogique qui s'est déployé au cours des quelques cinq dernières décennies offre plus d'un atout. Cette période est extrêmement riche, car elle condense les caractères de l'enseignement du passé, qui remontent très loin dans le passé, tout en étant marquée par des bouleversements qu'elle a déjà intégrés dans son histoire. Le tableau qui suit a uniquement la prétention de prétendre à une certaine exhaustivité et de classer l'abondant matériel qui a été élaboré en France pour des enfants, des adolescents et des adultes. Pour des raisons évidentes, car il faudrait toute une équipe de chercheurs pour réaliser cette tâche et d'énormes moyens vu l'absence de catalogues répertoriant l'ensemble des ouvrages parus, il n'envisagera que le matériel universaliste ou produit pour un pays précis; il ne prendra donc pas en considération les productions locales publiées à l'étranger, fort intéressantes et qui prennent en charge des besoins ou des réalités déterminés par la culture du pays. En revanche, pour que l'inventaire soit complet par rapport à son objectif, tout le matériel périphérique aux méthodes a été recensé. Qu'il ait été élaboré pour compléter le manuel de base, ou pour renforcer des compétences, ou pour distribuer des connaissances dans un domaine particulier, ou encore, pour individualiser l'apprentissage, les outils complémentaires, mis en vogue par le courant communicatif, restent à l'honneur à l'heure actuelle et gardent toutes les faveurs du corps enseignant.

Tous ces instruments sont présentés selon un ordre chronologique et répertoriés par rapport à leur dominante méthodologique. Pour les méthodes d'enseignement/apprentissage, il était nécessaire d'indiquer le public

visé et les niveaux pris en charge ce qui n'est pas sans poser de problème, car la notion de niveau est des plus fluctuantes de manière générale et en particulier dans les applications méthodologiques. Telle méthode prétend aborder le niveau avancé ou perfectionnement, mais, à l'analyse, s'avère s'adresser à des étudiants de niveau nettement inférieur. Pour éviter toute polémique, dans la rubrique «Niveau», figure le nombre de volumes qui, dans bien des cas, reflète les étapes de la suite méthodologique quand elle existe.

Quant au matériel complémentaire, il a été classé selon des rubriques classiques qui répondent à des objectifs particuliers :

- l'oral : compréhension de l'oral et expression orale, actes de parole, jeux de rôle, correction phonétique ;
- la grammaire : grammaire d'apprentissage, exercices d'application, mais aussi orthographe ;
- le vocabulaire ;
- l'écrit : compréhension des écrits et expression écrite ;
- la civilisation ;
- la lecture : cette partie distinguera le matériel élaboré à des fins linguistiques et pédagogiques des adaptations d'œuvres littéraires et des recueils de textes authentiques ;
- l'évaluation, l'autoévaluation et les certifications.

S'il a été aisé de regrouper la plupart de ce matériel complémentaire en fonction d'objectifs spécifiques, il a été plus délicat, en revanche, de classer avec rigueur certains ouvrages tant les finalités sont quelquefois diverses. Par exemple, *Parlez-lui d'amour. Le français des relations amoureuses* pourrait aussi bien figurer dans la partie qui répertorie les manuels de civilisation que dans celle consacrée aux pratiques de l'écrit ; il est classé dans le matériel conçu pour développer les compétences lexicales parce qu'il est construit sur un thème unique et qu'il réserve une situation privilégiée à l'apprentissage du vocabulaire. Un autre exemple pour montrer le côté quelquefois aléatoire, et donc discutable, de tout classement : l'apprentissage de l'orthographe a été réuni à celui de la grammaire alors qu'il peut être associé aux acquisitions du code écrit ou même être relié à la phonétique selon la fonction qu'il occupe dans le système méthodologique.

Le matériel, important et fort diversifié, conçu pour des publics spécifiques et qui vise la maîtrise des techniques de la communication spécialisée ou professionnelle, n'apparaît pas dans ce tableau. Il est présenté dans le chapitre suivant, dont une partie est consacrée aux français de spécialité ou français sur objectifs spécifiques ; elle abordera la problématique de l'acquisition des compétences et des savoirs réputés transversaux par rapport au domaine cerné (français scientifiques, français commercial, français économique, etc.).

Cet inventaire illustre l'histoire des méthodologies et il révèle à lui tout seul des informations particulièrement explicites sur les caractéristiques des différents courants méthodologiques; il montre de manière frappante non seulement les révolutions qui se sont succédé en didactique des langues vivantes au cours d'un demi-siècle, mais aussi les évolutions à l'intérieur même des différentes familles méthodologiques. Un simple regard montre, par exemple:

- l'intérêt accordé par la méthodologie SGAV pour le niveau 1;
- l'apparition de l'enseignement «précoce» du français qui correspond aux réformes apportées dans les systèmes scolaires;
- le foisonnement de matériaux périphériques élaborés sous l'approche communicative pour répondre aux besoins particuliers des apprenants;
- l'importance accordée à l'oral par le courant communicatif;
- le retour à un apprentissage systématique de la grammaire dans les années 1990;
- la stabilité de l'écrit depuis 1985: les dernières publications montrent une nette orientation vers les problèmes d'écriture plutôt que d'écrit et tentent d'articuler lecture et écriture afin de dépasser le niveau de la phrase ou du paragraphe;
- l'accent mis sur la lecture à partir de la fin de la décennie 1970 pour mettre en place les critères d'une lecture plus authentique;
- la correspondance entre la réflexion didactique et l'élaboration de matériaux pour une préparation aux nouvelles certifications (DEL F et DAL F notamment) et un entraînement pour l'autoévaluation;
- les débuts de l'intégration de CD-ROM pour accompagner les méthodes d'apprentissage
- etc.;
- le «parent pauvre» de la didactique du FLE: le lexique.

Pour terminer, on ne peut que constater l'extrême richesse de la production française en accord avec la diversité des recherches théoriques et ce dans un laps de temps relativement court; on peut également souligner la volonté de prendre en charge les nouveaux besoins qui se sont multipliés et extrêmement diversifiés afin de répondre à l'émergence de nouveaux publics, mis en valeur par l'évolution de la société, et la volonté d'intégrer les nouvelles technologies à l'enseignement du FLE.

Matériel didactique de français langue étrangère

Inventaire chronologique

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Le Premier livre de français ou la famille Dupont, dit «Méthode Marchand»</i>	Marchand L.	1920 20 ^e édition parue en 1983	FELF	1	Adolescents/ Adultes	Directe
<i>Cours de langue et de civilisation françaises, dit «Mauger bleu »</i>	Mauger G. <i>et alii</i>	1953-1959	Hachette	1, 2, 3, 4	Adolescents/ Adultes	Directe/ Traditionnelle
<i>Vers la France, Premier livre de français</i> <i>A Paris – 1^{re} et 2^e parties</i> <i>En France – 1^{re} et 2^e parties</i> <i>Culture et civilisation françaises</i>	Brunsvick Y., Ginestier P. <i>et alii</i>	1957-1969	Didier	1, 2, 3, 4	Adolescents/ Adultes	Directe/ Traditionnelle
<i>Le Français accéléré</i>	Mauger G., Bruézière M. <i>et alii</i>	1964	Hachette	1	Adultes	Traditionnelle
<i>Le Moulin à Paroles</i>	Benamou M. et Carduner J.	1961 (USA) édition adaptée en 1974	Hachette	2	Adultes	Traditionnelle
<i>Voix et images de France – 1^{er} degré</i> <i>Voix et images de France – 2^e degré</i>	CREDIF	1960-1968	Didier – Hatier International	1, 2	Adolescents/ Adultes	S.G.A.V.
<i>Méthode audio-visuelle de français</i>	Guberina P., Rivenc P. <i>et alii</i>	1962-1971	Didier – Hatier International	1, 2	Adolescents/ Adultes	S.G.A.V.

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Pierre et Seydou</i>	BELC	1964-1980	Hachette	1, 2, 3	Adolescents (Afrique non francophone)	Audio-visuelle
<i>Frère Jacques</i>	Bertrand J., Frérot J.-L. et alii	1967-1972	Hachette	1, 2	Enfants (7 à 12 ans)	Audio-visuelle
<i>En Français</i>	M.A.E.	1968-1970	Didier	1, 2	Adolescents/Adultes	Audio-visuelle (télévision)
<i>La France en direct</i>	Capelle J. et G. et alii	1969-1972	Hachette	1, 2, 3, 4	Adolescents/Adultes	Audio-visuelle
<i>Transition</i>	CREDIF	1970	Didier – Hatier International	2	Adolescents/Adultes	S.G.A.V.
<i>Bonjour Line</i>	CREDIF	1970	Didier	1	Enfants	Audio-visuelle
<i>Destination Paris</i>	Lanchy L., Gaut P. et de Fraguère B.	1971	Hachette	1	Adultes	Audio-orale
<i>Vivre en français</i>	Fantaspié A.	1971-1975	Nathan	1, 2	Adolescents/Adultes	Audio-orale
<i>Le Français et la vie, dit « Mauger Rouge »</i>	Mauger G. et Bruézière M.	1971-1980	Hachette	1, 2, 3, 4	Adolescents/Adultes	Audio-orale
<i>De vive voix</i>	CREDIF	1972	Didier	1	Adolescents/Adultes	S.G.A.V.

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Le Français actuel, 1^{er} et 2^e degrés</i> <i>Le Français actuel, 2^e degré,</i> <i>Textes de lecture et documents de travail</i> <i>Le Français actuel, Documents et textes authentiques</i>	Moirand S., Porquier R. <i>et alii</i>	1972-1979	Hatier	1, 2, 3	Adultes	Audio-orale
<i>C'est le printemps</i>	Montredon J., Calbris G., Lavenne C. <i>et alii</i>	1975-1978	CLÉ International	1, 2	Adolescents/ Adultes	Audio-visuelle
<i>Interlignes</i>	CREDIF	1975-1979	Didier – Hatier International	2	Adolescents/ Adultes	Audio-visuelle
<i>Intercodes</i>	Monnerie A. <i>et alii</i>	1978-1981	Larousse	1, 2, 3	Adolescents/ Adultes	Audio-visuelle
<i>Méthode Orange</i>	Reboullet A., Malandain J.-L. et Verdol J.	1978-1981	Hachette	1, 2, 3	Enfants/ Adolescents	Audio-visuelle
<i>Alouette</i>	Baylard H. et Tocatlidou V.	1978-1984	Hatier	1, 2, 3	Enfants/ Adolescents	Audio-visuelle
<i>Contacts</i>	Capelle M.-J. <i>et alii</i>	1980-1983	Hatier	1, 2, 3	Adolescents/ Adultes (Afrique anglophone)	Audio-visuelle

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Cartes sur table</i>	Richterich R. et Suter B.	1981-1983	Hachette	1, 2	Adolescents/Adultes	Communicative
<i>Archipel</i>	Courtillon J., Raillard S. et alii	1982-1987	Didier – Hatier International	1, 2, 3	Adolescents/Adultes	Communicative
<i>Sans frontières</i>	Verdelhan M. et M., Dominique P., Vassal-Brumber J. et alii	1982-1988	CLÉ International	1, 2, 3, 4	Adolescents/Adultes	Communicative
<i>Quotidiennement votre de France</i>	Faure J.-B. et Gabrielli M.	1983	Hatier	2	Adolescents/Adultes	Audio (radio)
<i>Pensez français</i>	Coste H., Guizard M. et Bousquet M.- L.	1983-1984	SVP EXAM	2	Adolescents/Adultes	Communicative
<i>Mise au point</i>	Capelle G.	1983-1984	Hachette	1, 2	Adolescents (Amérique latine)	Communicative
<i>Le p'tit Manuel</i>	Makowski F. et alii	1983-1985	Hachette	1, 2, 3	Enfants	Communicative
<i>Valentine</i>	Bourguignon C., Mallet B. et alii	1984	Val d'Aoste Grenoble	1	Enfants	Communicative
<i>Entrée libre</i>	Bréant M.-T., Davoust P. et alii	1984-1986	CLÉ International	1, 2	Adolescents/Adultes	Audio-visuelle (vidéo)
<i>En avant la musique</i>	Blanc J., Camet J.-M.	1984-1988	CLÉ International	1, 2, 3	Pré-adolescents	Communicative

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Allô France</i>	Bouix-Leeman D., Soulié D. et Paisant Ch.	1985-1990	Larousse	1, 2, 3	Enfants/Adolescents	Communicative
<i>Rendez-vous Champs-Élysées</i>	Courtillon J.	1986	Hatier International	1	Adolescents/Adultes (anglophones)	Traduction
<i>Il était... une petite grenouille</i>	Girardet J., Schelle-Mervelay J. et Toux S.	1986	CLÉ International	1, 2	Enfants	Communicative
<i>Avec plaisir</i>	Capelle G. et Raasch A.	1986-1987	Hachette	1, 2	Adolescents/Adultes	Communicative (vidéo)
<i>Grand large</i>	Paccagnino C. et Poletti M.-L.	1987	Hachette	1, 2	Adolescents/Adultes	Communicative
<i>Rue Lecourbe</i>	Porcher L., Mariet F., Moreau J. et Weiss F.	1987-1990	Hatier – Didier	1, 2	Adolescents	Communicative
<i>Diabolo Menthe</i>	Landgraaf W., Charnet C. et Bazin M.	1988	Hachette	1, 2, 3	Pré-adolescents	Communicative
<i>Les petits lascars</i>	Garabédian M., Lerasle M. <i>et alii</i>	1988	Crédif – Hatier	1, 2, 3	Enfants	Communicative
<i>Bonne route</i>	Gilbert P., Greffet P. <i>et alii</i>	1988-1990	Hachette	1, 2, 3	Adolescents/Adultes	Communicative
<i>Le nouveau sans frontières</i>	Dominique P, Girardet J. <i>et alii</i>	1988-1990	CLÉ International	1, 2, 3, 4	Adolescents/Adultes	Communicative

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Quatre à quatre, spécial intensif</i>	Bernier F. et Makowski F.	1989	Larousse	1	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Enseigner aux enfants</i>	Wenk B.	1989-1990	CLÉ International	1, 2	Enfants	Communicative
<i>Bienvenue en France</i>	Monnerie A. et alii	1990	Didier – Hatier	1, 2	Adolescents/ Adultes	Communicative Vidéo
<i>Mes premiers pas en français</i>	Barraud M.	1990	Hachette	1	Enfants	Communicative
<i>Espaces</i>	Capelle G., Gidon N. et alii	1990-1991	Hachette	1, 2, 3	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Perspectives, Cours de perfectionnement</i>	Vigner G.	1991	Hachette	3	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Transafrique</i>	Godard R. et alii	1991	Hachette	1, 2, 3	Pré-adolescents Adolescents (Afrique anglophone)	Communicative
<i>Libre-échange</i>	Courtillon J., De Salins G. et alii	1991-1992	Hatier – Didier	1, 2, 3	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>La clé des champs</i>	Geffroy R., Lo Cascio D. et Rivas M.	1991-1992	Larousse - CLÉ International	1, 2	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Pile ou face</i>	Vassal J.	1992	CLÉ International	1, 2	Enfants	Communicative

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Kangourou</i>	Paccagnino C. et Poletti M.-L.	1992	Hachette	1, 2	Enfants	Communicative
<i>Farandole</i>	Le Hellaye C. et Barzotti D.	1992	Didier - Hatier	1, 2	Enfants (7-10 ans)	Communicative
<i>Trampoline</i>	Garabédian M., Lerasle M. et Meyer-Dreux S.	1992	CLÉ International	1, 2	Enfants	Communicative
<i>Mission spéciale</i>	Richard B. et Roynard M.-P.	1992-1993	Hatier ou Didier	1, 2	Pré-adolescents (10-14 ans)	Communicative
<i>Soleil</i>	Papo E. et Cintrat I.	1993-1996	Didier	1, 2, 3	Pré-adolescents	Communicative
<i>Mosaïque</i>	Job B. <i>et alii</i>	1994	CLÉ International	1, 2	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Le Français à grande vitesse</i>	Truscott S., Mitchell M. <i>et alii</i>	1994	Hachette	1	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Cadences</i>	Berger D. et Mérieux R.	1994-1995	Hatier – Didier	1, 2	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Fréquence jeunes</i>	Capelle G., Cavalli M. et Gidon N.	1994-1995	Hachette	1, 2, 3	Adolescents	Communicative (vidéo)
<i>Le nouvel espace</i>	Capelle G. et Gidon N.	1995-96	Hachette	1, 2, 3	Adolescents/ Adultes	Version Vidéo
<i>Tempo</i>	Bérard E., Canier Y. et Lavenne C.	1996-1997	Didier – Hatier	1, 2	Adolescents/ Adultes	Communicative + Vidéo (<i>Sur le vif</i>) + Cd-Rom pour n°1

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Panorama</i>	Girardet J., Cridling J.-M. et Frérot J.-L.	1996-1998	CLÉ International	1, 2, 3, 4	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Café crème</i>	Beacco di Giura M., Trevisi S. <i>et alii</i>	1997-1999	Hachette	1, 2, 3, 4	Adolescents/ Adultes	Communicative + Version vidéo
<i>Ici et ailleurs</i>	AUPELF-UREF IREFA	1997-1999	Hachette (Edicef)	1, 2, 3	Pré- adolescents	
<i>Junior</i>	Butzbach M., Martin C. <i>et alii</i>	1997-2002	CLÉ International	A1, A2	Jeunes adolescents	Communicative
<i>Le français en gros plans</i>	Birks R., Raynalle U. et O'Neil C.	1998	Didier	3	Adolescents/ Adultes	Vidéo
<i>Champion</i>	Monnerie-Goarin A., Sirejols E. et Kempf M.-Ch.	1999 2002 nlle édition	CLÉ International	A1, A2, B1	Adolescents/ Adultes	Communicative + Cd-Rom
<i>Reflets</i>	Capelle G. et Gidon N.	1999-2000	Hachette	1, 2, 3 A1, A2 B1, B2.1	Adolescents/ Adultes	Communicative Vidéo + Cd-Rom (<i>Reflets</i>)
<i>Bravo</i>	Mérieux R. et Bergeron C.	1999-2000	Didier	1, 2, 3	Jeunes adolescents	Communicative + Vidéo + prolongement Internet
<i>Bien joué !</i>	Gislon C., Jamet M.-C. <i>et alii</i>	1999-2002	Hachette	1, 2, 3, 4 A1, A2, B1	Pré-	Communicative adolescents
<i>Ado</i>	Monnerie-Goarin A., Dayez Y. <i>et alii</i>	1999-2000	CLÉ International	A1, A2, B1	Adolescents	Communicative (vidéo)

4.2. Ressources pédagogiques et enseignement-apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Parle-moi français</i> <i>Parle-moi encore français</i>	AURALOG	1999 2000	Hachette	1, 2 1, 2, 3	Adolescents/ Adultes	Complément à des cours en classe : Cd-rom
<i>Accord</i>	Berger D. et Spicacci N.	2000	Didier	1, 2	Adolescents/ Adultes	Communicative + prolongement Internet
<i>Forum</i>	Baylon C., Murillo J. <i>et alii</i>	2000- 2002	Hachette	1, 2, 3 A1, A2, B2.1	Adolescents/ Adultes	Communicative + Version Internet + Vidéo + Cd-rom (<i>Forum 1</i>)
<i>Initial</i>	Poisson-Quinton S., Sala M. <i>et alii</i>	2000	CLÉ International	A1, A2	Adolescents/ Adultes	Communicative + Cd-rom (niv. 1)
<i>Cours de la Sorbonne, Langue et civilisation françaises</i>	Berchiche Y., Dubois M. et Mimran R.	2000	CLÉ International	1	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Communication express</i>	Seignoux B., Cerqueda S. et Leão M.-H.	2000	CLÉ International	1	Adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Alex et Zoé</i>	Samson C.	2000- 2003	CLÉ International	A1, A2	Enfants (à partir de 7 ans)	Communicative
<i>Funambule</i>	TV5 et F.I.P.F.	2000	Didier	1	Adolescents/ Adultes	Cd-rom Mac/Pc
<i>Escales</i>	Blanc J., Lederlin P. et Cartier J.-M.	2001	CLÉ International	A1, A2 B1	Adultes	Communicative
<i>Studio 60</i>	Lavenne C., Bérard E., Tagliante C. <i>et alii</i>	2001- 2002	Didier	A1, A2	Grands adolescents/ Adultes	Communicative + Cd-Rom
<i>Studio 100</i>	Lavenne C., Bérard E., Tagliante C. <i>et alii</i>	2001- 2002	Didier	A1, A2	Grands adolescents/ Adultes	Communicative + Cd-Rom

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Trèfle. Méthode interactive de français</i>		2002	CEF	A1, A2 B1	Adolescents/ Adultes	Interactif + multimédia (Cédéroms)
<i>Campus</i>	Girardet J. et Pêcheur J.	2002- 2005	CLÉ International	A1, A2, B1 B2, C1.1	Grands adolescents/ Adultes	Communicative + Cd-rom (niv. 1) + vidéo
<i>Lili, la petite grenouille</i>	Meyer-Dreux S. et Savart M.	2002- 2003	CLÉ International	1, 2	Enfants (4-7 ans)	Communicative +
<i>Tatou le matou</i>	Piquet M. et, Denisot H.	2002	Hachette	1, 2	Enfants	Multisensorielle
<i>Extra</i>	Gallon F.	2002	Hachette B1.1	A1, A2	Adolescents	Communicative
<i>Caramel</i>	Döring N. et, Vermeersch F.	2002	Didier	1, 2	Enfants (7-10 ans)	Communicative
<i>Passages</i>		2003	CEF	A1, A2 B1	Adolescents/ Adultes	Interactive + multimédia
<i>Tandem</i>	Bergeron C. et Albero M.	2003- 2004	Didier	A1, A2	Jeunes Adolescents (11-15 ans)	Communicative
<i>Ob là là !</i>	Fauret C., Gallego I., Muguruza E. et Bourdeau M.	2003- 2004	CLÉ International	A1, A2 B1.1	Jeunes à partir de 11 ans	Communicative
<i>On y va !</i>	Siréjols E. et Mazauric C.	2003	CLÉ International	1, 2, 3	3 années de collège dans les pays d'Afrique non	Communicative

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Fluo</i>	Meyer-Dreux S., Durand R., Harris H., Le Gal S. et Lopes M.-J.	2003	CLÉ International	1, 2	Enfants (10 à 12 ans)	Communicative
<i>Taxi !</i>	Capelle G., Menand R., Johnson A.-M. <i>et al</i>	2003- 2004	Hachette	A1, A2, B1	Grands adolescents/ Adultes	Communicative + vidéo
<i>Collection «À portée de mots»</i>	Lucas J. et Meunier R.	2003	Hachette	1, 2	Enfants de CE1, CE2, CM1, CM2	Communicative +
<i>Grenadine</i>	Paccagnino C. et Poletti M.-L.	2003	Hachette	A1, A2.1	Enfants (7 à 10 ans)	Communicative
<i>Rond-point</i>	Labascoule J., Lause C. et Royer C.	2004	Difusion SL	A1, A2, B1	Grands adolescents/ Adultes	Actionnelle (apprentissage basé sur les tâches)
<i>Sac à dos</i>	Butzbach M., Martin C., Pastor D.-D. et Saracibar I.	2004	Difusion SL	A1, A2, B1	Jeunes adolescents	Communicative
<i>Connexions</i>	Mérieux R. et Loiseau Y.	2004- 2005	Didier	A1, A2 B1	Grands adolescents/ Adultes	Communicative
<i>Studio +</i>	Bérard E., Canier Y., Tagliante C. et Breton G.	2004	Didier	B1	Grands adolescents/ Adultes	Communicative

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Belleville</i>	Cuny F., Johnson A.-M., Lair S., Ndata A., Veillon-Leroux A. <i>et al.</i>	2004- 2005	CLÉ International	A1, A2, B1	Grands adolescents (15-18 ans)	Communicative + vidéo pour les livres 1 et 2
<i>Trait d'union</i>	Iglesis Th., Verdier C., De Ferrari M., Motron A.-C., Adami H. et Étienne S.	2004- 2005	CLÉ International	A1, A2, B1	Grands adolescents/ Adultes migrants ou en alphabéti- sation (FLS)	Communicative
<i>Déclic</i>	Blanc J., Cartier J.-M. et Lederlin P.	2004	CLÉ International	A1, A2 B1.1	Adolescents (à partir de 11 ans)	Communicative +
<i>3, 2, 1 Partez !</i>	Russo M., Vazquez M et Herno L.	2005	Difusion SL	A1	Enfants (8-11 ans)	Apprentissage par les tâches
<i>Je lis, j'écris le français. Méthode d'alphabétisation pour adultes</i>	Barthe M. et Chovelon B.	2004	PUG	A1	Adultes migrants Alphabétisation (FLS)	Communicative
<i>Je parle et je pratique le français Post-alphabétisation</i>	Barthe M. et Chovelon B.	2005	PUG	A1	Adultes migrants (FLS)	Communicative
<i>Gammes-Progression interactive en expression française</i>		2005	PUG	A1, A2, B1	Grands adolescents/ Adultes	Multimédia

A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé	Approche méthodologique dominante
<i>Les Mots de Nêmo. Cabier de lecture et d'écriture</i>	Denisot H. et Piquet M.	2005	Hachette	1	Enfants (7-10 ans)	Complément à toute autre méthode
<i>Entrée en matière</i>	Ferreira-Pinto M., Cervoni B. et Davin-Chnane F.	2005	Hachette	A1, A2, B1	Adolescents nouvellement arrivés (FLS)	Démarche interdisciplinaire
<i>Savoir lire au quotidien</i>	Benoit-Abdelkader O. et Thiébaut A.	2005	Hachette	1	Grands adolescents/ Adultes alphabétisation (FLS)	Communicative
<i>Festival</i>	Poisson-Quinton S., Mahéo-le-Coadic M. et Sirieys A.	2005	CLÉ International	A1, A2	Grands adolescents/ Adultes	Communicative + vidéo
<i>Tout va bien</i>	Augé H., Marlhens C., Canada D. et Molinos L.	2005	CLÉ International	A1, A2 B1, B2	Grands adolescents/ Adultes	Communicative

A.2. Matériel Complémentaire

A.2.1. Centré sur l'oral

(Compréhension, expression, actes de parole, phonétique, jeux de rôle)

A.2.1. Matériel complémentaire centré sur l'oral

Titre	Auteur	Date	Editeur	Niveau	Public visé
<i>Exercices systématiques de prononciation française</i>	Léon M.	1964	Hachette-Larousse	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Le français par le dialogue</i>	Faure G. et Di Christo A.	1977	Hachette, Coll.«Outils»	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>En effeuillant la marguerite, Exercices d'entraînement à la compréhension et à l'expression orales</i>	Fiusa D., Kehl M.-J. et Weiss F.	1978	Hachette	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Parler et convaincre</i>	Vigner G.	1979	Hachette	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Interprétations orales</i>	Baligrand R., Tatilon C. et Léon P.	1980	Hachette, Coll. «De bouche à oreilles»	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>À l'écoute de... l'information radio et la publicité</i>	Job B.	1982	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Prenez la parole</i>	Dragoje D.	1982	CLÉ International	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Oral Niveau 1</i>	Léon M.	1982	Hachette, Coll. «De bouche à oreille»	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Parler pour...</i>	Weiss F., Jörgens P.-M. et Bogdahn C.	1982	Hachette	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Le français des Français</i>	Chiclet F. et Dupré de la Tour S.	1983	SERMAP-FLE	3	Grands adolescents/ Adultes

A.2.1. Matériel complémentaire centré sur l'oral

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Les accents des Français</i>	Carton F., Rossi M., Autesserre D. et Léon P.	1983	Hachette, Coll. «De bouche à oreille»	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>À l'écoute de ... l'entretien et l'interview</i>	Lebre-Peytard M.	1984	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Guide pratique de la communication</i>	Chamberlain A. et Steele R.	1985	Didier	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Écoute... Écoute, Objectif comprendre</i>	Carton F., Duda R., Gremmo M.-J., Régent O. et Trompette C.	1986	Didier	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>L'immeuble</i>	Debyser F.	1986	Hachette	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Communiquer en français</i>	Cicurel F., Pedoya E. et Porquier R.	1987	Hatier	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>La rue est à nous</i>	Otman G.	1987	Hatier-CREDIF, Coll. «OPAL»	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>L'image à la parole</i>	Augé H. et Oleza J.	1987	Didier-Hatier, Coll. «OPAL» (vidéo)	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>A mon avis</i>	Bruchet J.	1987	Larousse	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Voyage à Villers</i>	Bruchet J.	1987	Larousse	2	Grands adolescents/ Adultes

A.2.1. Matériel complémentaire centré sur l'oral

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Bien reçu : Activités de compréhension orale</i>	Blanc J., Lederlin P. et Cartier J.-M.	1987	CLÉ International	1, 2	Grands adolescents/Adultes
<i>60 voix, 60 exercices</i>	Malandain J.-L.	1988	Hachette	2, 3	Grands adolescents/Adultes
<i>Plaisir des sons, Phonétique du français</i>	Kaneman-Pougatch M. et Pedoya-Guimbretière E.	1989	Hatier-Didier	1	Grands adolescents/Adultes
<i>À l'écoute des sons, les voyelles</i>	Pagniez-Delbart T.	1990	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/Adultes
<i>À l'écoute des Français</i>	Lebre-Peytard M.	1991	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/Adultes
<i>À l'écoute de... Coups de fil</i>	Cintrat I., Boyer H. et Costaz G.	1991	CLÉ International	2	Grands adolescents/Adultes
<i>À tour de rôle</i>	Blanche P.	1991	CLÉ International	2	Grands adolescents/Adultes
<i>À l'écoute des sons, les consonnes</i>	Pagniez-Delbart T.	1992	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/Adultes
<i>Le français en chantant</i>	Heuzé V. et Delbende J.-C.	1992	Didier	1	Enfants
<i>Paroles</i>	Guimbretière E.	1992	Didier		
<i>Les combines du téléphone</i>	Lamoureux J.	2001	PUG	2	Adolescents/Adultes
<i>Phonétique – 350 exercices</i>	Abry D. et Chalaron M.-L.	1994	Hachette, Coll. «Exerçons-nous»	1, 2	Grands adolescents/Adultes

A.2.1. Matériel complémentaire centré sur l'oral

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Bien entendu</i>	Siréjol E. et Tempesta G.	1994	Didier, Coll. «Didier labo»	1, 2	Adolescents/Adultes
<i>Karaoké</i>	Samson C.	1996	CLÉ International, Coll. «Vidéo Clé»	1	Enfants (7-11 ans)
<i>Les aventures de Clarisse</i>	Samson C.	1996	CLÉ International, Coll. «Vidéo Clé»	1	Enfants (6-10 ans)
<i>Le cinéma de la vie</i>	Courtillon J. et De Salins G.-D.	1996	Didier (Vidéo)	1, 2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Si on chantait...</i>	Vincent E., Yvant I. et French Ch.-L.	1997	Didier	2	Adolescents/Adultes
<i>4 Aventures de Reinette et Mirabelle</i>	Barboni L., Malandain J.-L. et Vicher A.	1997	Didier (Vidéo)	2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Zip-Zap</i>		1997	CLÉ International, Coll. «Vidéo Clé»	1	Enfants (6-10 ans)
<i>Le français par la publicité</i>	Grünberg A.	1998	Didier (Vidéo)		Adolescents/Adultes
<i>Phonétique progressive du français</i>	Charliac L. et Motron A.-C.	1998 2003	CLÉ International	2 1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Documents oraux</i>	Rodier Ch. et Duranton L.	1999	Clé International, Coll. «Ressources de Classe»	1, 2, 3	Grands adolescents Adultes
<i>80 Fiches pour la production orale</i>	Pachod A. et Roux P.-Y.	1999	Didier	2	Adolescents/Adultes
<i>Exercices d'oral en contexte</i>	Akyüz A. et alii	2002	Hachette, Coll. «Mise en Pratique»	1, 2	Grands adolescents Adultes

A.2.1. Matériel complémentaire centré sur l'oral

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Conversations. Pratiques de l'oral</i>	Martins C. et Mabilat J.-J.	2003	Didier	Tous niveaux	Grands adolescents/ Adultes
<i>Communication progressive du français</i>	Miquel C.	2003-2004	CLÉ International,	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Sons et intonation. Exercices de prononciation</i>	Martins C. et Mabilat J.-J.	2004	Didier Coll. «Atelier FLE»	Tous niveaux	Grands adolescents/ Adultes
<i>Compétences 1: compréhension orale</i> <i>Compétences 2: compréhension orale</i>	Barféty M. et Beaujouin P.	2004	CLÉ International, Coll. «Compétences»	A1, A2 A2, B1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Compétences 1: expression orale</i> <i>Compétences 2: expression orale</i>	Barféty M. et Beaujouin P.	2004	CLÉ International, Coll. «Compétences»	A1, A2.1 A2, B1.1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Dites-moi un peu</i>	Hingue A.-M. et Ulm K.	2005	PUG	B1, B2, C1	Grands adolescents/ Adultes

A.2. Matériel complémentaire

A.2.2. Centré sur l'apprentissage de la grammaire

(Grammaire d'apprentissage, exercices
d'application, orthographe)

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>La conjugaison pour tous</i>	Bescherelle	1966 + nouv. éditions	Hatier, Coll. «Bescherelle»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Exercices de français pour le laboratoire de langues: Degré fondamental, livrets 1, 2, 3 Deuxième degré</i>	Hugonnet D. Porquier R. et Zask G.	1966-68 1968	Cedamel-Formation, «Collection pour l'enseignement des langues»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire pratique du français d'aujourd'hui langue parlée, langue écrite</i>	Mauger G.	1968	Hachette	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>L'expression française écrite et orale</i>	Abbadie Ch., Chovelon B. et Morsel M.-H.	2002	PUG	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire française</i>	Loiseau R.	1976	Hachette, Coll. «Outils»	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Qu'en dira-t-on?, Du discours direct au discours rapporté</i>	Gauvenet H., Moirand S. et Courtyllon-Leclercq J.	1976	Didier-Crédif	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Formes structurales du français</i>	Boy M.	1978	Hachette-Larousse	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire de base</i>	Capelle G. et Frérot J.-L.	1979	Hachette	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Orthographe française</i>	Loiseau R.	1980	Hachette, Coll. «Outils»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes

A.2. Matériel complémentaire

A.2.2. Centré sur l'apprentissage de la grammaire

(Grammaire d'apprentissage, exercices
d'application, orthographe)

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>La conjugaison pour tous</i>	Bescherelle	1966 + nouv. éditions	Hatier, Coll. «Bescherelle»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Exercices de français pour le laboratoire de langues: Degré fondamental, livrets 1, 2, 3 Deuxième degré</i>	Hugonnet D. Porquier R. et Zask G.	1966-68 1968	Cedamel-Formation, «Collection pour l'enseignement des langues»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire pratique du français d'aujourd'hui langue parlée, langue écrite</i>	Mauger G.	1968	Hachette	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>L'expression française écrite et orale</i>	Abbadie Ch., Chovelon B. et Morsel M.-H.	2002	PUG	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire française</i>	Loiseau R.	1976	Hachette, Coll. «Outils»	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Qu'en dira-t-on?, Du discours direct au discours rapporté</i>	Gauvenet H., Moirand S. et Courtillon-Leclercq J.	1976	Didier-Crédif	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Formes structurales du français</i>	Boy M.	1978	Hachette-Larousse	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire de base</i>	Capelle G. et Frérot J.-L.	1979	Hachette	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Orthographe française</i>	Loiseau R.	1980	Hachette, Coll. «Outils»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Grammaire française de base</i>	De Smet A., Mossu R., Thiessen E., Colpaert G. et Van Pottelberge H.	1981	Didier-Hatier, Coll. «Feu Vert»	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Présent, passé, futur</i>	Abry D., Chalaron M.-L. et Van Eibergen J.	1987	PUG	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Des temps, des verbes, des poèmes</i>	Chalaron M.-L.	1982	Publications de l'université des Langues et Lettres de Grenoble	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>C'est facile à dire!</i>	Capelle G. et Grellet F.	1982	Hatier FLE	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Premiers exercices de grammaire</i> <i>Nouveaux exercices de grammaire</i> <i>Exercices de grammaire:</i> <i>perfectionnement</i>	Dupré-Latour S. et De Salins G.	1983 1985 1988	Hatier	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Exercices de grammaire 1</i> <i>Exercices de grammaire 2</i>	Job B., Mis B. Sinjan R., Berger J. et de Spiegeller J.	1983 1986	CLÉ International, Coll. «Comment dire?»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire simplifiée</i>	Job B., Mis B. et Pissavy A.-M.	1986	CLÉ International, Coll. «Comment dire?»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>La grammaire autrement</i>	Chalaron M.-L. et Roesch R.	1990	PUG	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Apprendre à conjuguer</i>	Jaussaud F.	1986	CLÉ International, Coll. «Comment dire?»	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Grammaire pratique : Le français de A à Z</i>	Chuilon C.	1986	Hatier International	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>À juste titre</i>	Jacquet J. et Pendanx M.	1987	Didier-Hatier	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Imparfait et compagnie</i>	Montredon J.	1987	Larousse	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Le français au présent, Grammaire Le français au présent, Exercices de grammaire</i>	Monnerie A. Monnerie-Goarin A., et Bréant M.-T.	1987 1988	Didier-Hatier	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire vivante du français Exercices d'apprentissage 1, 2 et 3</i>	Callamand M. Callamand M. et Boularès M.	1987 1990-92	Larousse – CLÉ International	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Raisonner à la française Raisonner à la française, Exercices 1, 2</i>	Ruquet M., Quoy-Bodin J.-L. et Cayol M.	1988	CLÉ International, Coll. « Comment dire? »	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire utile du français, Mode d'emploi Exercices pour l'apprentissage du français</i>	Bérard E. et Lavenne C.	1989 1992	Hatier	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Orthographe de A à Z, 350 règles, exercices, dictées,</i>	Berthelin C. et Yaiche F.	1990	Hachette, Coll. « Exerçons-nous »	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Orthographe</i>	Fargeot- Mauche M.-C. et Michel P.	1990	CLÉ International, Coll. « Comment dire? »	1, 2	Grands adolescents/ Adultes

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Grammaire du français, Cours de civilisation française de la Sorbonne</i>	Delatour Y., Jennepin D. <i>et alii</i>	1991	Hachette, Coll. «Exerçons-nous»	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>350 exercices, Niveau débutant</i>	Bady J. <i>et alii</i>	1990			
<i>350 exercices, Niveau moyen</i>	Delatour Y. <i>et alii</i>	1990			
<i>350 exercices, Niveau supérieur I</i>	Cadiot-Cueilleron J. <i>et alii</i>	1992			
<i>350 exercices, Niveau supérieur II</i>	Beaujeu M.-C. <i>et alii</i>	1991			
<i>Grammaire: Exercices, Niveau débutant</i>	Barnoud C. et Sirejols E.	1991	CLÉ International, Coll. «Entraînez-vous»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Exercices, Niveau intermédiaire</i>		1992			
<i>L'exercisier. L'expression française pour le niveau intermédiaire</i>	Descotes-Genon C., Morsel M.-H. et Richou C.	1991	PUG	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Quel temps faut-il? Exercices 1 et 2</i>	Ruquet M.	1993-94	CLÉ International, Coll. «Comment dire?»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Conjugaison – 350 exercices</i>	Bady J. <i>et alii</i>	1996	Hachette, Coll. «Exerçons-nous»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>La grammaire des premiers temps. Volume 1</i>	Abry D. et Chalaron M.-L.	2004	PUG	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>La grammaire des premiers temps. Volume 2</i>	Abry D. et Chalaron M.-L.	2003	PUG	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Dites-moi tout! (grammaire vidéo)</i>		1996	CLÉ International, Coll.«Vidéo Clé»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire: 450 nouveaux exercices</i> (CD Rom + CD Rom)	Sirejols E. <i>et alii</i>	1996 (2001 nouv. éd.)	CLÉ International + Cd-rom	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Le français de A à Z</i>	Gaillard B.	1997	Didier-Hatier	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire française</i>	McBride N.	1997	Hachette, Coll. «Outils»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Cours de grammaire française, Activités niveaux 1 et 2</i>	De Salins G.-D. et Santomauro A.	1997	Didier-Hatier	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>L'orthographe pour tous</i>		1997 nouv. éd.	Hatier, Coll. «Bescherelle»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>La grammaire pour tous</i>		1997 nouv. éd.	Hatier, Coll. «Bescherelle»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vidéogrammaire (Vidéo)</i>	Birks R. <i>et alii</i>	1998	Didier-Hatier	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire progressive du français</i> <i>Niveau débutant (avec 400 exo.)</i> <i>Niveau intermédiaire</i> <i>(avec 500 exo.)</i> <i>Niveau avancé (avec 400 exo.)</i> <i>Exercices Communicatifs,</i> <i>Niveau intermédiaire</i> <i>Niveau débutant: CD Rom</i>	Grégoire M. Grégoire M. et Thiévenaz O. Boulares M. et Frérot J.-L. Grégoire M. et Merlo G. Grégoire M. <i>et alii</i>	1998 1995 2003 nouv. éd. 1997 1998 2001	CLÉ International	1, 2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Exercices de grammaire française</i>	Loiseau Y., Mérieux R. <i>et alii</i>	1997 1998 2000	Didier, Coll. «Point par point»	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Grammaire pratique du français en 80 fiches</i>	Delatour Y. Jennepin D. <i>et alii</i>	2000	Hachette	1 Adultes	Grands adolescents/ Adultes
<i>Exercices de grammaire en contexte</i>	Akyüz A., Bazelle-Shahmaei E. <i>et alii</i>	2000	Hachette, Coll. «Mise en Pratique»	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire progressive du français pour les adolescents</i>	Vicher A.	2000	CLÉ International	1	Adolescents (à partir de 11 ans)
<i>Conjugaison progressive du français avec 400 exercices</i>	Boularès M. et Grand-Clément O.	2000	CLÉ International	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Expression et style</i>	Chovelon B.	2002	PUG	B2, C1, C2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire expliquée du français + exercices</i>	Poisson-Quinton S., Mimran R. et Mahéo le Coadic M.	2002- 2004	CLÉ International	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire progressive du français pour les adolescents</i>	Vicher A.	2002	CLÉ International + Cd-rom	1, 2	Adolescents (à partir de 11 ans)
<i>Difficultés du français</i>	Robert J.-M.	2002	Hachette, Coll. «Outils»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Gramm'ados</i>	Le Bougnec J.-T. et Lopes M.-J.	2003	Didier	1	Adolescents (11-15 ans)
<i>Exercices audio de grammaire</i>	Grégoire M. et Kostucki A.	2003	CLÉ International	2	Grands adolescents/ Adultes

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Orthographe progressive du français</i>	Chollet I. et Robert J.-M.	2003-2004	CLÉ International	2 1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Orthographe: 450 nouveaux exercices</i>	Hermeline L.	2003	CLÉ International Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Conjugaison: 450 nouveaux exercices</i>	Grand-Clément O.	2003	CLÉ International Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Révisions: 450 nouveaux exercices</i>	Johnson A.-M. et Cuny F.	2003	CLÉ International Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Difficultés expliquées du français for english speakers</i>	Vercollier A., Vercollier C. et Bourlier K.	2004	CLÉ International	à partir du niveau 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Grammaire pour adolescents: 250 exercices</i>	Bié N. et Santinan Ph.	2004	CLÉ International Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes + Cd-rom
<i>Grammaire du français Comprendre, réfléchir, communiquer</i>	Bérard E.	2005	Didier Coll. «Atelier FLE»	A1, A2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Nouvelle grammaire du français</i>	Delatour Y., Jennepin D., Léon-Dufour M. et Teyssier B.	2005	Hachette	B2	Grands adolescents/ Adultes

A.2.2. Matériel complémentaire centré sur l'apprentissage de la grammaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Grammaire en dialogues</i>	Miquel C.	2005	CLÉ International	1	Adolescents/ Adultes
<i>Précis de conjugaison</i>	Chollet J. et Robert J.-M.	2005	CLÉ International	Tous les niveaux	Grands adolescents/ Adultes
<i>Les couleurs de la grammaire</i>	Vicher A.	2005	CLÉ International	1	Grands adolescents/ Adultes

A.2. Matériel complémentaire

A.2.3. Centré sur l'acquisition du vocabulaire

A.2.3. Matériel complémentaire centré sur l'acquisition du vocabulaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>L'apprentissage systématique du vocabulaire:</i> <i>Tome 1, Livre du maître</i> <i>Tome 2, Exercices</i>	Galisson R.	1970	Hachette-Larousse, Coll. «Le Français dans le Monde, BELC»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Skidiz</i>	Roland P.	1977	Hachette, Coll. «Outils»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Façons de parler</i>	Vigner G.	1981	Hachette, Coll. «Outils»	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Les mots mode d'emploi:</i> <i>Les expressions imagées</i> <i>À cache-cache avec les mots</i>	Galisson R. Moreau J.	1984 1985	CLÉ International, Coll. «Pratique des langues étrangères»	2, 3 1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Parlez-lui d'amour, Le français des relations amoureuses</i>	Beacco J.-C. et Caré J.-M.	1988	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vocabulaire illustré 1 et 2</i>	Filpar-Ekval D. et Pouillac F.	1988	Hachette	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Prendre au mot,</i> <i>Vocabulaire thématique</i>	Sirejols E.	1989	Didier-Hatier	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vocabulaire, 350 exercices</i>	Eluerd R. et François J.	1991	Hachette, Coll. «Exerçons-nous»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vocabulaire – Niveau débutant</i>	Cridling J.-M. et Girardet J.	1992	CLÉ International, Coll. «Entraînez-vous»	1	Grands adolescents/ Adultes

A.2.3. Matériel complémentaire centré sur l'acquisition du vocabulaire

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Vocabulaire illustré – 350 exercices</i>	Filpa-Ekval D., Pouillac F. <i>et alii</i>	1992	Hachette, Coll. « Exerçons-nous »	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vocabulaire progressif du français</i>	Miquel C. et Iété A.	1997-99 2002	CLÉ International	2, 3 1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Exercices de vocabulaire en contexte</i>	Akyüz A. <i>et alii</i>	2000 2005	Hachette, Coll. « Mise en Pratique »	2 1	Grands adolescents/ Adultes
<i>À propos : dossiers thématiques.</i>	Andant C. et Chalaron M.-L.	2003	PUG	A2, B1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vocabulaire expliqué du français</i>	Mimran R. et Larger N.	2003- 2004	CLÉ International	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vocabulaire : 450 exercices nouveaux</i>	Gallier Th.	2003	CLÉ International Coll. « Le nouvel entraînez-vous »	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Le chemin des mots</i>	Morsel M.-H. et Dumarest D.	2004	PUG	C1, C2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vocabulaire pour adolescents : 250 exercices</i>	Bié N. et Santinan Ph.	2004	CLÉ International Coll. « Le nouvel entraînez-vous »	1, 2	Adolescents
<i>Vocabulaire progressif du français pour les adolescents</i>	Schmitt S. et Roumanovitch E.	2004- 2005	CLÉ International		Adolescents
<i>Émotions-Sentiments. Nouvelle approche lexicale du FLE</i>	Cavalla C. et Crozier E.	2005	PUG	B2, C1	Grands adolescents/ Adultes

A.2. Matériel complémentaire

A.2.4. Centré sur l'écrit

(Compréhension et expression)

A.2.4. Matériel complémentaire centré sur l'écrit

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Écrire et convaincre</i>	Vigner G.	1975	Hachette, Coll. «Outils»	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Le tarot des mille et un contes</i>	Debyser F.	1976	BELC	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Textes français</i>	Baylon C., Laffond L. et Verdelhan M. et M.	1977-82	CLÉ International	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Écritures 1, 2 et 3</i>	Capelle G. et Grellet F.	1980-81	Hachette	1, 2, 3	Grands adolescents/ adultes
<i>Gammes 1, 2 et 3</i>	Renouard M. et Weiss F.	1982	CLÉ International	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Cartes noires</i>	Debyser F.	1983	BELC	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Activités écrites 1, 2 et 3</i>	Weiss F., Dangon F. et Roques-Brière J.	1985	Hatier International	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>La machine à écriture 1 : les éléments du texte</i> <i>La machine à écriture 2 : les types de texte</i> <i>La machine à écriture 3 : les variations de texte</i>	Vigner G.	1985	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Écrivons-le</i>	Moget M.-T., Cortès J. et Neveu P.	1986	Hatier-Didier Coll. «Opal»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Productions écrites : le mot, la phrase, le texte</i>	Bertocchini P. et Costanzo E.	1987	Hachette	1, 2	Grands adolescents/ Adultes

A.2.4. Matériel complémentaire centré sur l'écrit

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Plumes, Pratiques impertinentes de l'écriture</i>	Delbuschèche J.-M., Javaux B. et Marlière B.	1989	Didier-Hatier	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Arpèges</i>	Kassis-Bocquillon P.	1989-90	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Bien écrit</i>	Topping A.	1990	CLÉ International	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Lire... Objectif comprendre</i>	Cabut-Tangarife H., Duda R., Gallien C. et Trompette C.	1991	Didier-Crapel	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Lieux d'écriture</i>	Bertocchini P. et Costanzo E.	1991	CLÉ International, Coll. «Entraînez-vous»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Lecture-Écriture</i>	Jacquet J. et Pendanx M.	1991	CLÉ International, Coll. «Entraînez-vous»	1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Écrire</i>	Chantelauve O.	1995	Hachette, Coll. «Activités»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Rédiger un résumé, un compte-rendu, une synthèse</i>	Charnet C. et Nipi-Robin J.	1997	Hachette, Coll. «Activités»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Documents authentiques écrits</i>	Boiron M. et Rodier Ch.	1998	CLÉ International, Coll. «Ressources de classes»	2, 3	Enseignants Grands adolescents/ Adultes
<i>10 Modules pour l'expression écrite en classe de FLE</i>	Massena-Allais C.	2000	Didier	2, 3	Grands adolescents/ Adultes

A.2.4. Matériel complémentaire centré sur l'écrit

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Mon cahier de français</i>	Rausch A.	2001	CLÉ International	1, 2	Jeunes adolescents/
<i>Le résumé, le compte rendu, la synthèse</i>	Chovelon B. et Morsel M.-H.	2002	PUG	B2, C1, C2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Le français par les textes. I</i>	Chovelon B., Barthe M. et Philogone A.-M.	2003	PUG	A1, A2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Le français par les textes. II</i>	Chovelon B., Barthe M. et Philogone A.-M.	2003	PUG	B1, B2, C1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Compétences 1: compréhension écrite</i> <i>Compétences 2: compréhension écrite</i>	Poisson-Quinton S.	2004	CLÉ International Coll. «Compétences»	A1, A2, A2, B1.1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Compétences 1: expression écrite</i> <i>Compétences 2: expression écrite</i>	Poisson-Quinton S.	2005	CLÉ International Coll. «Compétences»	A1, A2.1 A2, B1.1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Internet: 150 activités</i>	Pâquier E. et Rodier Ch.	2004	CLÉ International, Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	à partir du niveau 1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Cahier de lecture/écriture</i>	Denisot H. et Piquet M.	2004	Hachette	1	Enfants (7-10 ans)

A.2. Matériel complémentaire

A.2.5. Centré sur l'approche de la civilisation

A.2.5. Matériel complémentaire centré sur l'approche de la civilisation

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Comment vivent les Français?</i>	Girod R. et Grand-Clément F.	1966, 3 ^e éd. en 1972	Hachette	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Découverte de la France</i>	Dézert B. et Torrès G.	1972	Hatier	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>La civilisation française</i>	Blancpain M. et Couchoud J.-P.	1974	Hachette	3, 4	Grands adolescents/ Adultes
<i>La France dans votre poche</i>	Quénelle G. et Tournaire J.	1974	Hatier	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Nouveau guide France, Manuel de civilisation française</i>	Michaud G. et Torrès G.	1974, 1990 nouv. éd.	Hachette	3, 4	Grands adolescents/ Adultes
<i>Histoire et civilisation</i>	Gardaire E.	1976	Didier, Coll. «La France, vous connaissez?»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Je vais en France</i>	MAE-CNOUS	1976	Fortin	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>L'Express: Giroud F., Servan-Schreiber J.- J.</i>	Steele R.	1977	Didier	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Savoir-vivre en France</i>	Vigner G.	1978	Hachette, Coll. «Outils»	3	Grands adolescents/ Adultes

A.2.5. Matériel complémentaire centré sur l'approche de la civilisation

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Les Français à travers leurs romans</i>	Blancpain M., Brunsvick Y. et Ginestier P.	1979	CLÉ International	3, 4	Grands adolescents/ Adultes
<i>Elle, Documents pour l'étude de la langue et de la civilisation françaises</i>	Steele R. et Deville-Bourlon A.	1980	Didier-FEP	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Regards sur la civilisation française</i>	Schultz J.	1980	CLÉ International, Coll. «Le Français sans Frontières»	3, 4	Grands adolescents/ Adultes
<i>Histoire de France</i>	Mathieux J.	1981	Hachette, Coll. «Outils»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Civilisation française quotidienne</i>	Paoletti M. et Steele R.	1982 1986 nouv. éd.	Hatier	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>97 Publicités télévisées pour découvrir la langue et la civilisation françaises</i>	Lieutaud S. et Moll G.	1983	Hachette	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Les Français à travers leur théâtre</i>	Blancpain M., Brunsvick Y. . et Ginestier P.	1984	CLÉ International	3, 4	Grands adolescents/ Adultes
<i>La France, j'aime</i>	Quénelle G.	1985	Hatier	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Francoscopie. Les Français: Qui sont-ils? Où vont-ils?</i>	Mermet G.	1985	Larousse	3, 4	Grands adolescents/ Adultes
<i>L'Express, Ainsi va la France</i>	Steele R. et Gaillard J.	1985	CLÉ International	2, 3	Grands adolescents/ Adultes

A.2.3: Matériel complémentaire centré sur l'approche de la civilisation

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Tours de France, Travaux pratiques de civilisation</i>	Beacco J.-C. et Lieutaud S.	1985	Hachette		Grands adolescents/Adultes
<i>Vivre au pays, les Français dans leurs régions à travers la presse</i>	Leroy M.-J., Nahmias R. et Steele R.	1986	Didier	3	Grands adolescents/Adultes
<i>Le livre-journal: Cinq sur cinq – Nouveau Passe-Partout</i>	Gautherot J.-M. et Van Zundert D.	1987	Hachette	3, 4	Grands adolescents/Adultes
<i>Ordralphabétique, Documents pour une approche culturelle de la langue et de la civilisation françaises</i>	D'Oria D., Manco C. et Panza F.	1987	Larousse	3, 4	Grands adolescents/Adultes
<i>La France de toujours</i>	Mauchamp N.	1987	CLÉ International	2	Grands adolescents/Adultes
<i>Plus ça change, la France entre hier et demain</i>	Knox E. et H.-L.	1987	Hatier	1, 2	Adolescents/Adultes
<i>Vous avez dit France? Eléments pour comprendre la société française actuelle</i>	Kimmel A.	1987	Hachette	3, 4	Adolescents/Adultes
<i>Le Nouvel Observateur: Idées, Arts, Spectacles</i>	Monnerie A.	1987	CLÉ International	3, 4	Adolescents/Adultes
<i>Kaléidoscope, langue et civilisation françaises par la vidéo</i>	Ruane M., Feerick S., Harnett H. et Calmy B.	1988	Hachette	3, 4	Adolescents/Adultes
<i>La Révolution française en 100 questions</i>	Garreau O. et Legrand D.	1988	Larousse	1, 2, 3, 4	Adolescents/Adultes

A.2.5. Matériel complémentaire centré sur l'approche de la civilisation

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Rendez-vous en France</i>	Reboullet A., Malandain J.-L. et Verdol J.	1990	Hachette	2	Adolescents/Adultes
<i>Une année en France, Langue et civilisation</i>	Descayrac C.	1990	CLÉ International	2	Adolescents/Adultes
<i>Travaux pratiques de civilisation française</i>	Cotentin-Rey G. et Conomara H.	1991	Bordas	2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Itinéraires (vidéo)</i>	Calmy B., Nisbet A.-M.	1992	Hachette	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Régions gourmandes (vidéo)</i>	Poletti M.-L. et Zanone	1995	Hachette	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Les Français – Mentalités et comportements</i>	Mauchamp N.	1995	CLÉ International	2	Adolescents/Adultes
<i>La France aux cent visages</i>	Monnerie A.	1996	Didier	2	Adolescents/Adultes
<i>Savoir-vivre avec les Français. Que faire? Que dire?</i>	Grand-Clément O.	1996	Hachette, Coll. «Outils»	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vidéos de civilisation</i>		1996 1997	CLÉ International	1, 2, 3, 4	Adolescents/Adultes
<i>La France des régions</i>	Bourgeois R. et Eurin S.	2001	PUG	2	Grands adolescents/ Adultes

A.2.5. Matériel complémentaire centré sur l'approche de la civilisation

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Visages de la France</i>	Rey J.-N.	1998	Didier	2	Adolescents/Adultes
<i>Vidéo adolescents</i>		1999	CLÉ International	2	Adolescents
<i>La France au quotidien</i>	Rolle-Harold R. et Roesch R.	2004	PUG	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Civilisation progressive du français avec 300 activités</i>	Steele R., Carlo C. et Causa	2002 2003 2004	CLÉ International	2 1 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>La France des institutions</i>	Bourgeois R. et Terrone P.	2001	PUG	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Vagabondages 1 et 2 (vidéo)</i>	Beacco di Giura M.	2001	Hachette	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Civilisation progressive de la francophonie</i>	Noutchié J.	2003- 2005	CLÉ International	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Les Français aujourd'hui avec l'Express</i>	Pécheur J.	2004	CLÉ International	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>La France de toujours</i>	Mauchamp N.	2004	CLÉ International	à partir du niv. 1	Grands adolescents/ Adultes

A.2. Matériel complémentaire

A.2.6. Centré sur la lecture

A.2.6.1. Adaptations d'œuvres littéraires (d'après le français fondamental 1 et le français fondamental 2)

A.2.6. Centré sur la lecture

A.2.6.1. Adaptations d'œuvres littéraires

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
Toute la collection : «Le Français Universel»		début des années 1970	Hatier, Coll. «Le Français universel»	1, 2, 3	Adolescents/Adultes
Toute la série : Lire et Savoir		début des années 1970	Didier, Coll. «De la langue à la civilisation française»	1, 2	Adolescents/Adultes
Toute la collection : «Textes en français facile»		1989-1991	Hachette, Coll. «Textes en français facile»	1, 2, 3	Adolescents/Adultes
La collection «Lecture facile» Série: Grandes Œuvres		1993-1994	Hachette, Coll. «Lecture facile»	1 (500 à 900 mots) 2 (900 à 1500 mots) 3 (1500 mots et +)	Adolescents/Adultes
Toute la collection : «Lecture CLE en Français facile»		1996 (nulle éd.)	CLÉ International, Coll. «Lecture CLE en Français facile»	1 (400 à 700 mots) 2 (700 à 1200 mots) 3 (1200 à 1700 mots) 4 (+ de 1700 mots)	Adolescents/Adultes

A.2.6. Centré sur la lecture

A.2.6.1. Adaptations d'œuvres littéraires

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Collection « Graine de lecture »</i>		2004	CLÉ International	1, 2, 3	Enfants
<i>Collection « Lectures en français facile pour adolescents »</i>		depuis 2004	CLÉ International	1, 2, 3	Adolescents
<i>Collection « Lecture facile »</i> « Textes en français facile »		2005	Hachette,	1, 2	Adolescents/Adultes
<i>Collection « Découverte »</i>		2005	CLÉ International	Tous les niveaux	Adolescents

A.2. Matériel complémentaire

A.2.6. Centré sur la lecture

A.2.6.2. Matériel élaboré à des fins linguistiques et pédagogiques

A.2.6. Centré sur la lecture

A.2.6.2. Matériel élaboré à des fins linguistiques et pédagogiques

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Collection «Textes superfaciles»</i>		Années 70-80	Hachette, Coll. «Textes superfaciles»	1	Adolescents/Adultes
<i>Escapade</i>	Gauvenet H. et la collaboration de Argaud M. et Leclercq J.	1973	Didier-Crédif	2	Adolescents/Adultes
<i>Les Aventures des Gammas:</i> – <i>Les Gammas n'existent pas</i> – <i>Les Gammas «ni vu, ni connu»</i> – <i>Les Gammas ont le mal du pays</i>	Adaptation et dialogues de Weiss F.	1975-76	CLÉ International	1, 2	Adolescents/Adultes
<i>Récits Arborescents:</i> – <i>Encore un coup d'Arquebuse</i> – <i>Qui a tué Victor ?</i> – <i>Jus d'orange ou la mort d'un innocent</i> – <i>La Pyramide truquée</i>	De Porla J. et alii Debyser F. et De Porla J. Debyser F.	1979 1984-86 1986	CREACOM-BELC Hachette, Coll. «Policiers»	2	Adolescents/Adultes
<i>Collection «En Direct»</i>		Années 1980	Hachette, Coll. «En Direct»	2	Adolescents/Adultes
<i>Collection «Policiers»</i>		Années 1980	Hachette, Coll. «Policiers»	1, 2	Adolescents/Adultes
<i>Collection «Polars»</i>		Années 1980	CLÉ International, Coll. «Polars»	1, 2, 3	Adolescents/Adultes

A.2.6. Centré sur la lecture

A.2.6.2. Matériel élaboré à des fins linguistiques et pédagogiques

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
Collection «Imaginez-vous...» – À Paris, une actrice a disparu – En Bretagne, le secret de la sirène	Barnoud C. et Bedel P.	1988-89	Hachette, Coll. «Imaginez-vous»	2	Adolescents/Adultes
Collection «Version Originale» – Lire le français		1990	CLÉ International	1, 2	Adolescents/Adultes
Collection «Lecture facile» Série: Vivre en français et Portraits		1993 1994	Hachette, Coll. «Lecture facile»	1 (500 à 900 mots) 2 (900 à 1500 mots) 3 (1500 mots et +)	Adolescents/Adultes
Collection «Aventure jeune» 9 lectures faciles		2004	Difusion SL	A1, A2, B1	Jeunes adolescents (11-15 ans)
Collection «Lectures» Alex Leroc, 4 lectures faciles		2004	Difusion SL	A1, A2, B1	Grands adolescents/ Adultes
Collection «Lire en français facile»		depuis 2004	Hachette	1	Adolescents

A.2. Matériel complémentaire

A.2.6. Centré sur la lecture

A.2.6.3. Recueils de pages littéraires ou de documents authentiques

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Collection «Classique de la Civilisation Française»</i>		1960-70	Didier, Coll. « Classiques de la Civilisation française»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Lire aujourd'hui</i>	Adaptation et dialogues de Weiss F.	1970	Hachette		Grands adolescents/ Adultes
<i>Textes français du xx^e siècle</i>	Coppolani R. et Cardair J.-M.	1975	Hatier		Grands adolescents/ Adultes
<i>Littérature française</i>	Doumet C. et Pécheur J.	1985	Hachette, Coll. «Outils»	3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Lire en français</i>	Dangon F., Roquesbrière J. et Weiss F.	1985	Hatier International	3, 4	Grands adolescents/ Adultes
<i>Collection «Lectures»</i>			Hachette, Coll. « Lectures»	2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>À vous de lire 1</i>	Greffet P. et Porcher L.,	1986	Hachette	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>À vous de lire 2 et 3</i>		1987			
<i>À vous de lire 4, La Révolution française</i>	Garreau O.	1988			
<i>À vous de lire 5, La Tour Eiffel</i>	Clavière-Carvounis A.	1990			
<i>À lire après 100 heures de français</i>	Amr Helmy Ibrahim	1989	CLÉ International	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>À lire après 150 heures de français</i>		1986			
<i>À lire après 250 heures de français</i>		1988			
<i>Lire</i>	Cavalli M.	2000	Hachette, Coll. « Activités»	1, 2	Adolescents/Adultes

A.2.6. Centré sur la lecture

A.2.6.3. Recueils de pages littéraires ou de documents authentiques

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Lire pour comprendre</i>	Vigner G.	2000	Hachette	2	Adolescents/Adultes
<i>Littérature française : Les textes essentiels</i>	Ploquin F.	2000	Hachette, Coll. «Outils»	2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Littérature progressive du français</i>	Blondeau N., Allouache F. et Né M.-F.	2003- 2005	CLÉ International	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Littérature progressive de la francophonie</i>	Piriou J.-P.	2004	CLÉ International	2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Lectures d'auteurs</i>	Barthe M. et Chovelon B.	2005	PUG	B2, C1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Lire la presse</i>	Morsel M.-H. et Chovelon B.	2005	PUG	B2, C1	Grands adolescents/ Adultes
<i>Littérature en dialogues</i>	Baraona G.	2005	CLÉ International	2	Grands adolescents/ Adultes

A.2. Matériel complémentaire

A.2.7. Centré sur l'évaluation, l'autoévaluation, les tests et les certifications

A.2.7. Matériel complémentaire centré sur l'auto-évaluation, les tests et les certifications

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Réussir le DELF, Unité A1 (écrit) - Expression générale</i>	Calis C. et Dupuis V.	1992	Didier, Coll. «Commission nationale du DELF et du DALF/CIEP»	1	Adolescents/Adultes
<i>Révisions - Tests - 350 Exercices</i>	Steele R. et Zemiro J.	1992-93	Hachette, Coll. «Exerçons-nous»	1, 2, 3	Adolescents/Adultes
<i>DELF, Unité A1</i>	Barbot M.-J. et Descayrac C.	1993	Hachette	1	Adolescents/Adultes
<i>Guide de l'examineur: DELF-DALF</i>	Dayez Y. et Monnerie A.	1993	Didier, Coll. «Commission nationale du DELF et du DALF/CIEP»	2, 3	Enseignants
<i>Réussir le DELF, Unité A3 - Lecture et expression écrite</i>	Roux P.-Y.	1993	Didier	1	Adolescents/Adultes
<i>DELF, Unité A2</i>	Barbot M.-J. et Villard R.	1994	Hachette	1	Adolescents/Adultes
<i>Réussir le DELF, Unité A2 (écrit) - Expression des idées et des sentiments</i>	Braem B.	1994	Didier	1	Adolescents/Adultes
<i>Guide du concepteur de sujets DELF-DALF</i>	Dayez Y.	1994	Didier, Coll. «Commission nationale du DELF et du DALF/CIEP»	1, 2, 3	Enseignants
<i>DELF, Unité A3</i>	Descayrac C.	1994	Hachette	1	Adolescents/Adultes
<i>Réussir le DELF, Unités A1-A2 (oral) Épreuve collective de compréhension orale</i>	Baudet S.	1996	Didier	1	Adolescents/Adultes
<i>DELF, Unité A4</i>	Guimbretière E. et Normand P.	1996	Hachette	1, 2	Adolescents/Adultes

A.2.7. Matériel complémentaire centré sur l'auto-évaluation, les tests et les certifications

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Réussir le DALF, Unité B2 Compréhension orale</i>	Beaudet S.	1996	Didier	2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Réussir le DELF, Unité A4-Pratique du fonctionnement de la langue</i>	Beaudet S. et Roux P.-Y.	1996	Didier	1, 2	Adolescents/Adultes
<i>Annales du DALF</i>	CIEP (Sèvres)	1996	Didier, Coll. «Commission nationale du DELF et du DALF/CIEP»	2, 3	Enseignants
<i>DELF: A1 - A2 - A3 - A4: 450 activités</i>	Lescure R. <i>et alii</i>	1997, 2000 nvlle éd.	CLÉ International, Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	1, 2	Adolescents/Adultes
<i>DALF: B1 -B2 - B3 - B4 450 activités</i>	Tauzer-Sabatelli F. <i>et alii</i>	1998, 2002 nvlle éd.	CLÉ International, Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Réussir le DELF et le DALF, A5 - B1 - B3 Compte Rendu-Synthèse-Résumé</i>	Cali C. et Dupuis V.	1998	Didier	2, 3	Adolescents/Adultes
<i>120 fiches d'évaluation en classe de FLE</i>	Roux P.-Y.	1998	Didier	2	Adolescents/Adultes
<i>Réussir le DELF, Unités A6 - B4</i>	Houssa C. et Barthelemy F.	2000	Didier	2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Tests de niveau</i>	Tagliante Ch.	2002	CLÉ International, Coll. «Ressources de classe»	1, 2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Test d'évaluation de français (TEF)</i>	Chambre de Commerce de Paris	2000	Hachette	1, 2, 3	Adolescents/Adultes
<i>Guide des sujets du DELF et du DALF Connaître, Concevoir, Évaluer</i>	Dayez Y.	2001	Didier, Coll. «Commission nationale du DELF et du DALF/CIEP»	1, 2, 3	Enseignants

A.2.7. Matériel complémentaire centré sur l'auto-évaluation, les tests et les certifications

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Nouveau DELF: A1 - A2 - A3 - A4</i>	Barbot M.-J., Descayrac C., Normand P., Guibetière E. et Vilard R.	2001	Hachette	1, 2	Adolescents/Adultes
<i>DELF A1 - A2 - A3 - A4 pour les adolescents: 250 activités</i>	Lescure R., Grandet E., Parizet M.-L. et Rausch A.	2002	CLÉ International	1, 2	Adolescents
<i>Activités pour le DELF ado A1 et A2</i>	Jamet M.-C.	2002	Hachette	1	Adolescents
<i>Test de connaissance du français activités d'entraînement</i>	CIEP	2002,	Didier – CIEP	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Réussir le DELF A1</i> <i>Réussir le DELF A2</i> <i>Réussir le DELF A3</i> <i>Réussir le DELF A4</i>	Dupuis V Chevallier D. et Veltcheff C. Roux P.-Y. Roux P.-Y.	2002	Didier, Coll. «Réussir le DELF»	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Certificat d'études de français pratique</i>	Olivier D., Peletier S., Sevestre H., Erlich S., Habrih A. et Pons S.	2002	Didier-af	1, 2	Grands adolescents/ Adultes
<i>Tests CLÉ: vocabulaire</i>	Oughlissi E.	2003	CLÉ International	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Tests CLÉ: grammaire</i>	Tempesta G.	2003	CLÉ International	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes
<i>Tests CLÉ: civilisation</i>	Anthony S.	2003	CLÉ International	1, 2, 3	Grands adolescents/ Adultes

A.2.7. Matériel complémentaire centré sur l'auto-évaluation, les tests et les certifications

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Tests d'évaluation: vocabulaire progressif du français</i>	Miquel C.	2003-2004	CLÉ International	1, 2, 3	Grands adolescents/Adultes
<i>DELF A5 - A6: 250 activités</i>	Lescure R., Grandet E., Parizet M.-L. et Poisson-Quinton S.	2003	CLÉ International Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	2	Grands adolescents/Adultes
<i>Activités pour le DELF ado A3 et A4</i>	Jamet M.-C. et Chantelauve O.	2003	Hachette	2	Adolescents
<i>Test d'évaluation: grammaire progressive du français</i>	Boularès M. et Frérot J.-L.	2003	CLÉ International	3	Grands adolescents/Adultes
<i>DELF scolaire: niveau A2 du Cadre européen commun de référence</i>	Chevallier D., Gourgaud N. et Mègre B.	2004	Didier – CIEP	A2	Adolescents
<i>TCF: 250 activités</i>	Billaud S. et Relat H.	2004	CLÉ International + Cd-rom	à partir du niv. 1	Grands adolescents/Adultes
<i>Internet: 150 activités</i>	Custers G., Paquier E. et Rodier Ch.	2004	CLÉ International Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	B1	Grands adolescents/Adultes
<i>Cinq sur cinq. De l'évaluation à la compréhension orale</i>	Roesch R. et Rolle-Harold R.	2005	PUG	B2, C1	Grands adolescents/Adultes
<i>Réussir le DELF: nouvelle édition</i> A1 A2 B1 B2	Chevallier D., Dayez Y., Lepage S., Riba P. <i>et alii</i>	2005 2005 2005 2005	Didier – CIEP	A1 A2 B1 B2	Grands adolescents/Adultes

A.2.7. Matériel complémentaire centré sur l'auto-évaluation, les tests et les certifications

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Public visé
<i>Activités pour le Cadre européen commun de référence. Niveau A1, Niveau A2, Niveau B1</i>	Corsain M., Grandet E. et Parizet M.-L.	2005	CLÉ International	A1 A2 B1	Adolescents/Adultes
<i>DEL F A1: 150 activités – Nouveau diplôme</i>	Bloomfield A., Daill E.,	2005	CLÉ International	A1	Adolescents/Adultes
<i>DEL F A2: 200 activités – Nouveau diplôme</i>	Gadet E.,	2005	Coll. «Le nouvel entraînez-vous»	A2	Adolescents/Adultes
<i>DEL F B1: 200 activités – Nouveau diplôme</i>	Moglia S. et Vey P.	2005		B1	Adolescents/Adultes
<i>DEL F B2: 200 activités – Nouveau diplôme</i>		2005		B2	Adolescents/Adultes
<i>DEL F junior scolaire A1: 150 activités-Nouveau diplôme</i>	Jouhane C., Boussat S.,	2005	CLÉ International	A1	Adolescents
<i>DEL F junior scolaire A2: 200 activités-Nouveau diplôme</i>	Kober-Kleinert C.,			A2	
<i>DEL F junior scolaire B1: 200 activités-Nouveau diplôme</i>	Mineni E., Rainaldi M. et Rausch A.			B1	

Chapitre IV

Méthodologies particulières

4.1. MÉTHODOLOGIES ET PÉDAGOGIES DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Nous ne reviendrons pas ici sur les fondements didactiques du français langue seconde, qui ont déjà été évoqués au chapitre III de la première partie. On remarquera seulement que, surtout du point de vue psycholinguistique, le FLS a franchement partie liée avec les méthodologies qui s'adressent aux enfants, parce qu'il est généralement commencé à un niveau scolaire, voire préscolaire. Langue non première pour l'enfant, il a toutefois le redoutable privilège d'être une langue de scolarité : dans certains cas même, c'est à travers lui que les enfants apprennent à lire et à écrire. De ce fait, il a un rôle privilégié dans la construction de l'identité et du psychisme de l'individu, qui entretiendra toujours avec lui des rapports affectifs particuliers. Nous partageons donc de longue date l'avis de Gérard Vigner¹, pour qui, en FLS, ce n'est pas l'aspect communicatif de la langue qui est primordial, mais un aspect qu'on pourrait qualifier de fonctionnel, un français de l'école, pour lequel l'écrit a priorité sur l'oral, et la réception sur la production. Il a donc aussi un lien qui nous paraît assez net avec les questions qui se posent en français sur objectif spécifique.

Dans ce chapitre, nous ferons seulement état de tentatives méthodologiques ou pédagogiques qui sont nées ces dernières années dans des contextes variés de français langue seconde et qui leur confèrent une originalité par rapport aux situations de français langue étrangère.

4.1.1. L'immersion linguistique

Le principe général de l'immersion est de tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue. Cette vieille image du bain linguistique repose sur le constat que tout être humain, sauf cas pathologique, développe ses capacités de langage à travers au moins

1. Vigner G., *Enseigner le français comme langue seconde*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 2001, p. 20-21.

une langue pour peu, comme disait Pit Corder, qu'il bénéficie d'un environnement social convenable, qui joue, en quelque sorte, le rôle des eaux primordiales, pour ne pas dire, pour parler comme Alain Rey, du ventre maternel. Comme il n'y a pas de raison que ce qui a, si on peut dire, marché une fois pour l'appropriation de la langue maternelle ne prouve pas à nouveau ses capacités, le principe d'une exposition aussi longue que possible à un environnement linguistique donné est généralement et à juste titre considéré comme positif. Fondée sur une simple pratique naturelle de bon sens, l'immersion linguistique est cependant devenue une véritable méthodologie didactique qui consiste à mettre un apprenant de la façon la plus large possible au contact de la langue qu'il désire s'approprier : il s'agit de recréer dans la classe les conditions d'appropriation qui prévalent hors de la classe. Autrement dit, l'immersion consiste à faire entrer le plus possible des phénomènes réputés acquisitionnels dans un espace prévu pour l'enseignement-apprentissage. On pourrait dire qu'il s'agit de la recherche du mélange idéal entre acquisition et apprentissage, sachant comme on l'a vu que ces deux processus ne sont pas étanches l'un à l'autre.

Avant de décrire, rapidement la méthodologie immersive, disons tout de même que le premier type de pratique immersive, le plus ancien, consiste en un déplacement de l'apprenant dans un milieu où la langue cible est présente hors de la classe : c'est le principe du *séjour linguistique*. Il importe que le séjour linguistique ne soit pas placé au hasard mais qu'il soit intégré à un véritable parcours d'appropriation linguistique². Selon Jim Coleman³, qui a étudié les séjours à l'étranger des étudiants européens, même si les objectifs d'un séjour à l'étranger ne sont pas aujourd'hui encore très explicites pour ce type de public, ils doivent viser des acquis d'ordre académique, linguistique, personnel et professionnel, et, bien sûr d'ordre culturel et interculturel.

Dans un séjour linguistique en effet, l'effort principal doit porter sur la connaissance pratique des règles sociales et des pratiques culturelles qu'il est très difficile d'acquérir en situation d'apprentissage guidé dans un environnement non ou peu francophone, malgré les progrès réalisés sur ce point par l'approche communicative. Pour l'apprenant, on peut dire que séjour linguistique est un test de décompression en même temps qu'une période de compression, c'est-à-dire une occasion de tester in situ sa compétence communicative et en même temps de l'améliorer. Or dans cette compétence de communication sont incluses, comme dit Dell Hymes⁴,

2. Voir par exemple au chapitre II de cette partie.

3. Coleman J., « Représentations de l'autre : impact d'un séjour prolongé à l'étranger », dans Zarate, G. (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CNDP, Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation, 2001, p. 127-149.

4. Hymes Dell H., *Vers la compétence de communication*, Crédif-Hatier, LAL, 1984, p. 124.

«non seulement les formes linguistiques de la langue mais aussi les règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes... le tout en tant que partie intégrante de la langue enseignée». Le séjour linguistique doit donc être préparé, et il doit, dans toute la mesure du possible donner lieu à une exploitation et à une évaluation a posteriori.

4.1.1.1. *Les types classiques d'immersion*⁵

Mais, en l'absence de possibilité de bain extérieure, ou lorsque les relations avec un environnement linguistique pourtant existant ne vont pas de soi, c'est à la classe seule de jouer le rôle de ce milieu. Ce principe fonde les méthodologies canadiennes d'immersion et les classes bilingues dont le succès va grandissant en francophonie. Outre donc le principe d'exposition, le second point remarquable, et qui ancre cette méthodologie dans le champ de la langue seconde, c'est que le français y est plus qu'une matière enseignée, mais un médium d'enseignement, qui en fait la langue ou une des langues de l'école.

De façon commode, on classe les pratiques immersives en deux types principaux, mais il existe en réalité une infinité de variantes dues aux aléas des conditions scolaires.

4.1.1.2. *L'immersion longue (ou précoce)*

Elle commence à la maternelle ou en début de cycle primaire. Elle est caractérisée par une sorte de choc linguistique, puisqu'au début tout l'enseignement est donné en français. En deuxième ou troisième année, l'anglais est réintroduit et viendra progressivement prendre environ la moitié de l'horaire scolaire total. Au début, les élèves sont autorisés à communiquer entre eux dans leur langue maternelle. S'ils s'adressent au maître dans cette langue, celui-ci leur répond systématiquement en français, et on accorde une grande importance à la compréhension.

On peut dire que l'immersion longue est, qu'ils l'aient su ou non, le modèle choisi par les responsables éducatifs des DOM-TOM et de la majeure partie des pays francophones d'Afrique. C'est aussi la situation dans laquelle se trouvent la plupart des immigrants en France: à ceci près, qui n'est pas rien, que la langue maternelle n'y est que très rarement réintroduite, et pour ainsi dire jamais dans de telles proportions.

5. Voir pour plus de détails Cuq J.-P., *Le Français langue seconde*, Hachette, «F», 1991, p. 153-161.

4.1.1.3. *L'immersion courte (ou tardive)*

Elle commence vers le milieu du cycle primaire et dure elle aussi jusqu'à la fin du cycle secondaire. Les élèves ont donc été au préalable scolarisés en anglais, langue dans laquelle ils ont appris à lire et à écrire. Au début de la période immersive, le français est introduit dans une proportion de quatre-vingt pour cent, avant que les deux langues se rééquilibrent sensiblement.

Ce type d'immersion intéresse de plus en plus les pays où le français est langue seconde parce qu'il laisse toute sa place à la langue maternelle, dont les psycholinguistes affirment l'importance majeure pour la constitution de la personnalité. Mais elle présente deux inconvénients : d'une part elle laisse au total moins de place à la langue seconde elle-même, et d'autre part elle présente des problèmes logistiques très complexes dans le cas de pays plurilingues, ce qui est le cas général en Afrique par exemple.

4.1.2. **La méthodologie convergente**

L'Afrique elle-même n'est pas sans avoir produit des tentatives méthodologiques et pédagogiques plus en rapport avec son propre environnement économique et sociolinguistique. Ainsi par exemple l'expérience appelée méthodologie convergente⁶, qui a pris naissance au milieu des années 80 au Mali. Cette méthodologie s'inspire des méthodes de français langue étrangère (SGAV et approche communicative) et de la pédagogie Freinet. Elle part de deux principes : d'une part le peu de transférabilité des acquis d'une langue à l'autre et d'autre part l'intérêt qu'il y a à développer les activités cognitives en langue maternelle parce qu'elles conditionnent l'acquisition des langues secondes et étrangères. La langue maternelle est non seulement développée pour elle-même mais est aussi utilisée comme une propédeutique à la langue seconde. Un des objectifs majeurs étant le déblocage de la parole, les enfants sont continuellement amenés à s'exprimer à l'oral surtout par des comptines, des dialogues, des jeux, de la poésie, etc., toutes activités qui seront reprises dès la deuxième année pour l'apprentissage de la langue seconde : d'où le nom de méthodologie convergente car « tous les procédés concourent (convergent) à la maîtrise des aspects communicatifs d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère⁷ ». Les activités de groupe sont favorisées, où l'on fait alterner le travail en petit groupe et les séances collectives. L'écrit prend très vite une

6. Treffault Th., *L'École malienne à l'heure du bilinguisme, deux écoles de la région de Ségou*, Didier Érudition, « Langues et développement », 1999.

7. Treffault Th., *op. cit.*, p. 52.

place importante, en langue maternelle ou seconde, produit par le maître ou par les élèves, collectivement ou individuellement. Dans la méthodologie convergente, des aspects appartenant aux cultures africaines sont valorisés, comme les discussions, les controverses orales, les jugements par les pairs. Par certains aspects, cette méthodologie s'oppose à la culture locale par la valorisation de la parole des enfants, mais elle s'oppose aussi à la culture occidentale par la valorisation du groupe, la parole collective, le jugement des pairs. Des évaluations qui ont été faites en 1993 sur une population ayant effectué l'ensemble du cycle primaire selon cette méthode semblent encourageantes: en particulier, on note beaucoup moins de redoublement et des passages plus nombreux et avec succès au collège. Mais il semble cependant que les résultats à l'oral soient meilleurs qu'à l'écrit, surtout en français.

Si le principe de cette méthodologie est intéressant, c'est parce qu'il combine les avantages du respect dû aux langues et cultures locales, ce qui modifie positivement les représentations des langues en présence que se font les usagers, et le développement de capacités cognitives transférables plutôt que d'hypothétiques correspondances linguistiques. Mais il faut aussi être conscient que l'ambition d'une telle méthodologie va de pair avec un certain nombre d'exigences qu'on peut résumer de la façon suivante: des maîtres au bilinguisme convenable et ayant reçu une formation à cette méthodologie, une certaine dotation en matériel pédagogique, même rustique, des tailles de classe qui permettent réellement la participation des enfants, et enfin une adhésion minimale des acteurs du système éducatif, parents, enseignants et, dans une certaine mesure, élèves. Faute de quoi, non seulement les résultats attendus ne seront pas au rendez-vous, mais encore la méthodologie elle-même risquera-t-elle de subir un discrédit durable que seule en réalité sa mauvaise mise en œuvre aura produit. Plus grave, l'introduction légitime des langues et cultures locales à l'école partagera ce discrédit auprès des usagers de l'école.

En clair, contrairement aux apparences, on a affaire à une méthodologie sophistiquée (même si ce n'est pas vraiment sous un aspect technologique), dont l'application dans un milieu pédagogiquement rustique est un pari risqué mais sans doute une piste intéressante.

4.1.3. La pédagogie des grands groupes⁸

Dans de nombreuses régions d'Afrique francophone, les conditions démographiques et économiques ont fait que l'école a dû mettre en œuvre

8. Voir pour plus de détails Cuq J.-P., *Le Français langue seconde*, Hachette, «F», 1991, p. 162-166.

des pratiques pédagogiques de pénurie pour assurer l'essentiel de sa mission éducative. Souvent, à l'exception des établissements centraux des capitales et des grandes agglomérations, la formation des maîtres y est minimale, plus souvent encore y constate-t-on une grande pauvreté en matériel pédagogique. Même quand ils existent d'ailleurs, ces matériels ont été prévus pour des groupes moins importants, et quand les maîtres ont été formés aux méthodologies modernes d'enseignement des langues vivantes, c'est des groupes d'une quinzaine d'élèves, ou au maximum d'une trentaine, dans des conditions scolaires, qui forment généralement l'arrière plan de la réflexion didactique des pays plus développés.

Or en Afrique francophone, les effectifs des classes dépassent très souvent la cinquantaine et atteignent même fréquemment quatre-vingts, voire cent élèves. Dans le début des années quatre-vingt-dix, plusieurs pays membres de la CONFEMEN ont donc mutualisé la compétence de leurs meilleurs maîtres pour mettre au point un *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*⁹. Ce répertoire recense un certain nombre de pratiques que des enseignants avaient, parfois de longue date mais de façon plus isolée, mises au point ou expérimentées dans leurs classes. Les principes qui les sous-tendent ont été empruntés pour l'essentiel aux méthodes de formation pour adultes. Il s'agit premièrement de ne pas considérer le grand nombre d'enfants comme un handicap insurmontable mais d'y trouver les conditions mêmes du succès de leur apprentissage. Pour ce faire, et c'est le second principe, on fractionne le grand groupe et on fait travailler la classe en sous-groupes ou en groupes alternants. L'objectif est de morceler le grand groupe pour favoriser autant que possible une prise de parole ou une activité individuelle, puis de le recréer autour de structures actives.

Voici quelques exemples de techniques pédagogiques en grands groupes¹⁰:

– *Le monitorat et l'aide mutuelle*: cette technique de base permet au maître de se trouver des «alliés» dans sa tâche. Après un enseignement collectif, il divise la classe en sous-groupes et désigne dans chacun un élève plus avancé qui servira de moniteur. Le moniteur fait répéter ce qui a été enseigné par le maître ou dirige la tâche proposée. Pendant le travail en sous-groupes, le maître peut soit prendre en charge un groupe particulièrement faible, soit passer d'un groupe à l'autre en personne ressource. Cette

9. CONFEMEN, *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes*, Dakar, 1992. Pour la CONFEMEN, voir le chapitre I de la première partie.

10. Notons qu'il est évidemment loisible, et d'autant plus facile, d'utiliser la plupart de ces techniques avec des groupes plus restreints.

technique favorise l'émulation, car il est bon de multiplier les moniteurs, en fonction des capacités et des talents de chaque enfant. Les enfants s'apportent ainsi une aide mutuelle, qui peut être multipliée par la disposition des enfants. Par exemple, on peut placer côte à côte un élève plus avancé, un moyen et un plus faible.

– *L'élaboration progressive*: divisés en sous-groupes de deux ou trois, les élèves doivent effectuer un travail en temps limité. L'étape suivante du travail est réalisée par la réunion de deux sous-groupes, et ainsi de suite. À chaque étape, un élève est désigné comme secrétaire et un autre comme rapporteur, ce qui permet de proposer de véritables tâches d'écriture et de lecture.

– *La leçon débat*: la classe essaie de résoudre un problème en confrontant les hypothèses qui ont été préalablement émises par quatre ou cinq sous-groupes. Seule la phase de mise en commun est dirigée par le maître.

– *La recherche collective d'idées* (remue-méninges): le maître pose une question et accepte sans en rejeter aucune toutes les réponses qui sont données par les élèves de façon très rapide et aussi peu critique que possible. Ensuite des sous-groupes classent et discutent les réponses et en tirent des propositions qui sont discutées par la classe entière. Cette technique favorise l'imagination et la spontanéité. Elle permet de cumuler des activités d'oral et d'écrit: par exemple, deux ou trois élèves peuvent être chargés de noter au tableau les réponses proposées par les participants.

– *Le blason*: on propose aux élèves, individuellement ou en sous-groupes, de remplir les cases d'un «blason» (ou de tout autre emblème culturellement acceptable) avec des dessins ou de courtes phrases (devises). Il s'agit le plus souvent, pour un individu ou un groupe, de dégager une représentation de soi et de favoriser un sentiment d'appartenance à une petite collectivité. Mais la technique peut aussi être utilisée pour des personnages ou des groupes fictifs. Elle favorise l'esprit de concision et de précision tout en laissant une large place à l'imagination.

4.1.4. Le français langue de scolarisation

Alors que les premiers travaux sur le FLS avaient mis en avant le critère du statut, c'est la fonction de « développement psychologique, cognitif et informatif¹¹ » qui a finalement pris une importance capitale pour le FLS, sans doute parce que c'est celle qui contient en elle les meilleurs germes d'évolution méthodologique.

11. Cuq J.-P., *op. cit.*, p. 139.

Cette notion de langue liée à l'enseignement, à la fois comme matière d'enseignement (enseignement du français), et comme vecteur d'autres enseignements (enseignement en français) a été développée, notamment par Gérard Vigner¹² et par Michèle Verdelhan¹³, sous le nom de *langue de scolarisation*. Dans cette acception, le français dépasse le rôle d'une discipline (ce qui est le cas du FLE à l'étranger) : il sert de médium aux autres disciplines, rôle que joue aussi le FLM en France et les langues maternelles à l'étranger.

C'est pourquoi Michèle Verdelhan¹⁴ considère « que la notion de français de scolarisation ne coïncide peut-être pas forcément avec le cadre du FLS, et [qu'] il faut l'examiner d'une manière moins restreinte. Elle constate en effet qu'à l'école, le français de scolarisation ne peut confondre les types de situations de FLM et de FLE mais qu'il est « bien plutôt une fonction commune à la LM et à la LE [...] ». Pour elle, quel que soit finalement l'endroit, la langue de scolarisation a un triple rôle :

1/« Elle est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les I.O., les programmes, et la matière est inscrite à l'emploi du temps. Elle est objet d'un apprentissage spécifique, inscrit dans le temps, cadré par des textes et utilisant des supports particuliers. »

2/Elle est aussi « la langue de scolarisation qui permet à l'élève de mener les apprentissages fondamentaux et d'apprendre les autres disciplines ». Elle a « un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir ». Elle est outil des apprentissages scolaires. À l'inverse, le FLE n'a pas ce rôle et il est enseigné comme une discipline.

3/« Langue de tous les enseignements [...], langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire. »

Pour toutes ces raisons, on peut certes dire que le français langue de scolarisation est une sorte de concept méthodologique transversal au FLM au FLE et au FLS, mais en réalité il est surtout l'extension d'un des traits majeurs de la définition du FLS.

12. Vigner G., « Le français langue de scolarisation », dans Besse H., Ngalasso M. N., Vigner G., *Français langue seconde, Études de linguistique appliquée*, n° 88, 1992, pp. 39-54.

13. Verdelhan-Bourgade M., *Le français de scolarisation ; pour une didactique réaliste*, PUF, « Éducation et formation », 2002.

14. *Op. cit.*, pp. 29-30.

4.1.5. Le FLS dans les classes des primo-arrivants en France¹⁵

Malgré, on l'a vu¹⁶, les réserves de plusieurs chercheurs, la dénomination de français langue seconde s'est aujourd'hui imposée pour l'enseignement aux enfants nouvellement arrivés en France, comme d'ailleurs elle s'était imposée dans les autres situations malgré les inconvénients que présente la lexie. Le ministère de l'Éducation nationale a donc récemment été amené à amorcer une reconnaissance des problèmes d'enseignement posés par le FLS, par des instructions officielles d'abord (2000), puis par une timide et insuffisante reconnaissance de la spécificité professionnelle: il existe en effet depuis 2005, au niveau des académies, un examen visant à attribuer aux personnels titulaires du premier et second degré une certification complémentaire spécifique¹⁷.

4.1.5.1. Les classes passerelles

Que ce soit en Belgique¹⁸, en Suisse ou en France, il existe des situations où le FLS est enseigné aux nouveaux arrivants dans des classes dites « passerelles ». En France le dispositif est composé de classes d'initiation (CLIN, créées en 1970) au niveau primaire, et de classes d'accueil (CLA, créées en 1973) au niveau des collèges. Certaines de ces classes sont ouvertes à des élèves qui n'ont pas été scolarisés antérieurement (CLA-ENSA)¹⁹. Cette scolarisation de transition, qui dure de trois mois à une année scolaire, doit préparer les élèves qui la suivent à intégrer le cursus scolaire commun. Ces élèves sont appelés primo-arrivants ou élèves nouvellement arrivés (ENA)²⁰. Dans ces classes, tout l'enseignement est dispensé en français, comme à un public réputé

15. Pour plus de détails, voir Cuq J.-P. et Davin-Chnane F., « La didactique du français langue seconde », dans Verdelhan M. (dir.), 2006 (à paraître).

16. Voir partie 1, chap. 3.

17. Arrêté du 23-12-03, publié au *Journal officiel* de la république française le 06-01-04 et note de service n° 2004-175 du 19-10-04, publiée au *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 39 du 28-10-04.

18. Voir par exemple Collès L. et Maravélaki A. « Enseigner le français dans les classes-passerelles », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 2005, pp.102-112

19. Voir Desvernois S. et Miras M.-P. de, « Le dispositif français de scolarisation des enfants non francophones », *Le français dans le monde*, n° 339, 2005, p. 32.

20. Voir Cuq J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE-CLÉ International, 2004.

posséder des compétences de langue maternelle (FLM)²¹ : l'objectif d'une maîtrise rapide de la langue est donc essentiel. Il s'agit de donner le plus vite possible aux élèves des bases pour la communication courante en français et de développer dans le même temps des compétences transversales à toutes les disciplines : lire, écrire, compter. Cet enseignement est donc très voisin, dans ses principes, de ce qu'on appellerait, pour des adultes, un français sur objectifs spécifiques.

Il existe aussi au niveau académique les Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)²².

4.1.5.2. *Caractéristiques méthodologiques du français langue seconde/langue de scolarisation*

Pour Gérard Vigner²³, on peut sans doute en FLS « envisager une autonomie partielle du pédagogique ». Selon cet auteur, le fait que « le FLS ne vit que d'emprunts » et n'ait finalement rien inventé du point de vue pédagogique, s'explique par le fait que le FLS « s'adresse à des publics scolaires, et [que] la forme-école ne peut manquer d'y exercer un effet structurant proche de celui qui porte sur les enseignements ordinaires du français (ce qu'on appelle le FLM) »²⁴.

De ce fait, la spécificité du FLS n'est pas à rechercher dans d'éventuelles innovations pédagogiques mais plutôt dans ce qu'il nomme une « logique d'apprentissage ». Cette logique se décrit en croisant deux catégories, les objectifs et les modes d'apprentissage. Les objectifs sont la « discursivité » et la « structuration ». On les atteint respectivement par les modes d'appropriation que sont l'« imprégnation », qui se fait en milieu scolaire et en milieu non scolaire et l'« instruction » (« interventions ponctuelles sur le versant écrit du discours »). Le parcours pédagogique doit faire alterner dans une démarche progressive les phases consacrées à la discursivité et celles qui sont consacrées à la structuration.

21. Davin-Chnane F., « Le français langue seconde (FLS) en France, langue de scolarisation et d'intégration », *Dialogues et Cultures*, n° 48, 2003, pp. 89-96.

22. Voir la définition de leur mission dans la circulaire du ministère de l'Éducation nationale n° 2002-100 du 25-4-2002 intitulée « Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage ».

23. Vigner G., « Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du français langue seconde? », dans Martinez P., *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, 2002, pp. 133-141.

24. Vigner G., *op. cit.*, p. 136.

Michèle Verdelhan estime pour sa part qu'il y a entre le FLE et le français de scolarisation un véritable « glissement de priorité »²⁵ : la priorité accordée à l'oral en FLE demeure certes incontestable en FLS, mais elle est plus ou moins importante selon l'âge de l'élève nouvellement arrivé, décroissant avec l'âge au profit de l'écrit qui s'avère d'autant plus rapidement important que l'élève est plus âgé. Mais surtout, selon elle, « la première des priorités [...] reste la compréhension et non la production »²⁶. Il y a donc en français de scolarisation un véritable « télescopage des urgences », qui est encore plus important quand le nouvel arrivant n'a pas été scolarisé dans son pays d'origine. L'urgence est alors transférée sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Se fondant largement sur les données de son expérience personnelle d'enseignement, Fatima Davin-Chnane²⁷ considère au contraire que l'élève, en situation d'apprentissage d'une langue seconde en milieu homoglotte, a besoin de développer à la fois la compétence de compréhension et celle de production. Pour ce qui concerne les outils de la langue, si leur apprentissage peut être implicite en FLE, ils sont aussi objets de savoir explicite en français langue de scolarisation : on peut dire qu'ils doivent être à la fois objets de savoir déclaratif et objets de savoir procédural.

4.1.6. L'enseignement du français aux adultes migrants et la « formation de base »

S'il est un domaine qui a malheureusement été largement laissé en friche par la recherche universitaire en didactique des langues, c'est bien celui qui concerne l'enseignement du français aux adultes migrants non ou peu francophones. Longtemps en effet les formations concernant ces publics ont été laissées aux associations, qui ont su peu à peu développer leurs propres systèmes méthodologiques et professionnels. Mais, comme pour les enfants et les adolescents, l'urgence sociale est aujourd'hui telle qu'on commence à voir apparaître dans les formations universitaires de FLE quelques modules spécifiquement dédiés aux adultes et des travaux de

25. Verdelhan-Bourgade M., « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes », dans Baraona G. et Verdelhan M. (dir.), « Français et insertion », *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 15, 2004, pp. 135-150.

26. Verdelhan-Bourgade M., *op. cit.*, p. 141.

27. Chnane-Davin F., « Le français langue seconde : continuité ou rupture entre le français langue étrangère et le français langue maternelle ? Les méthodes FLE et le savoir académique du FLM dans les classes d'accueil », DEA, Université de Provence, 2001.

recherche²⁸. On a vu aussi²⁹ qu'une certification officielle en langue française, le DILF, vient d'être créée par l'État pour les adultes migrants.

La caractéristique méthodologique principale de l'enseignement aux adultes migrants, qu'on appelle souvent « formation de base », est la prise en compte de l'hétérogénéité des publics et le fait que l'initiation à la langue et à la culture françaises ne sont qu'une facette du processus d'insertion, qui doit aussi comprendre conjointement des aspects professionnels et sociaux. C'est ce qui fait dire à Sophie Étienne que « la formation de base n'est pas uniquement fondée sur la pédagogie : elle envisage la personne dans sa globalité et tente de répondre au mieux à ses besoins³⁰ ». Jamais peut-être plus que dans ce cas, la différence théorique entre la personne apprenante et l'apprenant n'est plus ténue.

Selon Hervé Adami³¹, l'hétérogénéité est essentiellement due à la variabilité du niveau de scolarisation initial, à la plus ou moins grande maîtrise du français à l'arrivée en France, à la durée du séjour dans ce pays et à la précarité sociale qui est très souvent le lot du migrant.

Le plus souvent, le niveau de scolarisation initial de l'adulte migrant est faible, voire inexistant. Dans ce cas, il faut lui apprendre à lire et à écrire, et la pédagogie relève des techniques d'alphabétisation. Le cas est différent lorsque la personne a été au moins un peu scolarisée dans son pays d'origine. Il faut alors réactiver ou consolider ses compétences de lecture et d'écriture et les transférer en français. D'autres fois, le niveau de scolarisation initial de la personne est bon, voire élevé, et on peut alors utiliser directement les techniques de français langue étrangère.

Le niveau initial de français est lui aussi infiniment varié « selon les individus, les pays ou les régions d'origine, le niveau de scolarisation, l'origine sociale. Les degrés de maîtrise du français s'étalent sur un continuum qui interdit pratiquement toute typologie, tellement les nuances sont nombreuses », écrit Hervé Adami³². Les compétences de l'apprenant migrant peuvent aussi présenter une grande hétérogénéité entre l'écrit et l'oral. Par exem-

28. Voir par exemple Étienne S., *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère : la formation de base*, thèse de doctorat, dir. Forestal Ch., Aix-en-Provence, 2004. Les annexes, notamment, fournissent une mine de renseignements pratiques.

29. Voir 2.4.4.

30. Étienne S., « Une autre idée de l'enseignement du français aux adultes », *Le français dans le monde*, n° 339, 2005, p. 28.

31. Adami H., « Les faux jumeaux didactiques », *Le français dans le monde*, n° 339, 2005, pp. 23-26.

32. Adami H., *op. cit.*, p. 24.

ple, une personne venue d'un pays francophone, ou même ayant été scolarisée en France ou dans les DOM-TOM, peut plus ou moins bien parler et comprendre le français, mais être analphabète ou illettrée.

Grâce à l'immersion en milieu francophone, les compétences orales de l'adulte socialisé progressent souvent relativement vite au début. On observe cependant que c'est souvent moins vrai pour les femmes, du fait qu'elles sont généralement moins présentes sur le marché du travail. Mais ces progrès doivent très vite être encadrés pour éviter les phénomènes de fossilisation. Un des rôles importants du cours de langue est donc de fortifier et de structurer les acquisitions extérieures par des apprentissages. Le principe est le même que celui que Gérard Vigner décrit pour les enfants par l'alternance imprégnation/instruction. Parce que le migrant doit impérativement acquérir très vite des compétences communicatives, la méthodologie communicative est particulièrement indiquée pour ce genre de public.

Mais c'est l'accès à une réelle compétence écrite qui demeure l'enjeu fondamental des formations, notamment parce qu'elles conditionnent le plus souvent la réussite dans la recherche d'un emploi. Elles permettent aussi de structurer rapidement l'environnement de l'apprenant (affichage, enseignes, noms des rues, etc.), favorisant ainsi son insertion. Il est donc très important de les aborder le plus vite possible. Dans ce domaine, les techniques d'utilisation des documents authentiques sont d'une utilité majeure. Il est donc fondamental que les formations en FLES offrent aujourd'hui, en plus des savoir-faire professionnels traditionnels en compréhension et en production écrites, une véritable initiation aux problèmes et aux techniques liées à l'illettrisme et à l'analphabétisme.

4.2. MÉTHODOLOGIES DESTINÉES AUX JEUNES ENFANTS

On l'a vu avec la méthodologie immersive, augmenter autant que possible le temps consacré durant la vie scolaire à l'enseignement d'une langue étrangère est une idée qui commence à être exploitée autant qu'il est possible. Parmi les solutions envisagées, commencer l'apprentissage dès l'enfance et se rapprocher ainsi, encore une fois, des conditions d'acquisition de la langue maternelle, est une perspective a priori séduisante, mais qui ne manque pas elle aussi de poser des problèmes didactiques particuliers, qui sont dus à l'âge des apprenants et sont d'ordre socioculturel. Le premier d'entre eux est sans doute le fait que la décision d'initier l'apprentissage n'est pas du ressort de l'enfant (mais en réalité, elle ne l'est guère davantage à la prime adolescence!). On a plutôt affaire à une

initiative institutionnelle ou parentale, fortement marquée par les évolutions idéologiques, économiques et politiques actuelles. Cet aspect ne les disqualifie évidemment pas, car il est légitime pour les langues comme pour les autres aspects du savoir qu'elles fassent partie du projet éducatif d'une société, mais on comprend que l'essentiel du problème pédagogique sera de stimuler chez l'enfant une motivation immédiate qui n'a rien de commun avec celle d'un adulte ou d'un grand adolescent qui peuvent avoir des perspectives à plus long terme.

Deux grands courants se partagent aujourd'hui la recherche méthodologique destinée aux enfants: *l'enseignement précoce* des langues vivantes, qui, dans la perspective de l'ouverture du marché européen, est né en France à la fin des années 80 avec les travaux de Michèle Garabédian au Crédif et de Bernard Mallet à l'université Stendhal de Grenoble, et *l'éveil au langage*, mouvement né dans les années 1970 en Grande-Bretagne, notamment avec les travaux d'Erik Hawkins³³ et relayé en France à la fin des années 80, surtout par les travaux de Michel Candelier à Paris-X et de Louise Dabène à Grenoble.

4.2.1. L'enseignement précoce des langues vivantes

À proprement parler, l'enseignement précoce des langues signifierait qu'il existerait un âge mûr pour apprendre les langues. Comme c'est le cas pour le FLS, dont le nom ne plaît finalement à pas grand monde, cette dénomination s'est donc imposée par l'usage, malgré les nombreuses mises en garde des spécialistes de cette question, qui lui dénie une valeur véritablement scientifique et en font plutôt un repère par rapport à l'âge habituel du début de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel scolaire³⁴.

4.2.1.1. Aspects psycholinguistiques

Les aspects psycholinguistiques de l'enseignement précoce relèvent évidemment de la problématique plus générale de l'appropriation des langues étrangères dont nous avons traité au chapitre IV de la première partie. Il est toutefois, plus que l'enseignement aux adultes, marqué de l'influence des travaux de Piaget et de la connaissance assez récente en

33. Hawkins E.W., *Modern Language in the curriculum*, Cambridge University Press, 1981.

34. Voir par exemple Cohen R., «Apprendre le plus jeune possible» et Dabène L., «Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?», dans Garabédian M., Weiss F., *Enseignements/apprentissages précoces des langues, Le français dans le monde*, numéro spécial, août-septembre, 1991, p. 48 et p. 57.

occident des travaux du psychologue russe Vigotsky. Mais il l'est aussi par les théories cognitivistes plus récentes, qui rappellent que le langage est chez l'enfant un facteur de développement cognitif tout autant qu'un objet de connaissance. Pour le dire de façon très rapide³⁵, l'enseignement précoce des langues vivantes table sur la malléabilité intellectuelle et audiophonétique de l'enfant, qui, dans ses premières années (jusqu'à six ou sept ans environ) est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une bonne prononciation en langue étrangère parce que son cerveau est encore en cours de croissance et que, selon Troubetskoy, le «filtre phonétique» de la langue maternelle n'oblitére pas encore totalement les capacités auditives. À partir de sept ou huit ans, le cerveau est arrivé à maturation mais se développent en revanche des capacités plus analytiques. À cet âge-là, l'enfant a donc sans doute perdu sur le plan audiophonétique, mais est en revanche tout à fait apte à s'engager de façon réfléchie dans l'acquisition d'une langue étrangère et à avoir une réflexion métalinguistique sur sa propre langue. Au contraire, la prime adolescence, à laquelle l'institution décidait jusqu'il y a peu de faire débiter de tels apprentissages, est sans doute une période moins favorable parce que l'enfant subit de profondes transformations physiques et qu'il doit s'adapter à une organisation scolaire très différente et beaucoup moins sécurisante : une confrontation supplémentaire à l'inconnu lui est d'autant plus difficile, surtout du point de vue émotionnel. D'autre part, commencer tôt l'apprentissage d'une langue étrangère permet de l'approfondir plus vite et de passer ainsi à une seconde langue étrangère au niveau du collège. Enfin, argumente Rachel Cohen, «l'enfant bilingue jouant continuellement avec deux séries de symboles développe une flexibilité de l'esprit que l'autre n'a pas. Cette flexibilité mentale [a] des conséquences aussi dans les autres disciplines³⁶.» Il est donc sans doute intéressant de favoriser un contact avec au moins une autre langue étrangère le plus tôt qu'il est possible.

4.2.1.2. *Le modèle méthodologique fictionnel et ludique de Bernard Mallet*

Selon Bernard Mallet³⁷, la méthodologie de l'enseignement aux jeunes enfants doit se préoccuper avant tout de l'aspect affectif et du rôle que la langue étrangère peut jouer dans la construction de l'identité de l'enfant. Il

35. Pour une introduction beaucoup plus détaillée, voir Allès-Jardel M., «Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère», *Lidil*, 4, 1991, p. 49-77.

36. Cohen R., *op. cit.*, p. 53.

37. Voir en particulier de cet auteur «Babel à l'école. Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère», *Lidil*, n° 4, mai 1991, p. 11-48.

convient donc de créer un modèle qui se présentera «sous forme d'un espace fictionnel de communication et de représentation destiné à palier l'absence d'un espace réel³⁸». Cet «espace fictionnel» aura pour caractéristique essentielle d'être ludique, c'est-à-dire d'être une activité «dans laquelle une situation non conventionnelle (réelle mais absente) est remplacée par une situation conventionnelle, (ludique mais présente) dont la validité repose sur les règles du jeu qui en définissent les limites de fonctionnement et les modalités». Le jeu en effet est «propice à toutes sortes d'investissements imaginaires du réel. Par là même il détermine un rapport désirant de l'enfant qui crée une structure d'émotion indispensable au bon déroulement de l'activité. Dans le même temps, le caractère fictionnel de la situation permet d'en sortir à tout moment. Ainsi peut-on arrêter une activité devenue trop difficile ou source de blocage, d'échec et d'angoisse.»

Dans ses aspects linguistique et énonciatif, fortement inspiré de Bakhtine, le modèle de Bernard Mallet, qu'on peut qualifier de fictionnel et ludique, accorde une grande place à la discursivité enfantine et par conséquent au texte sous toutes ses formes: dialogue certes, mais aussi récits imaginaires ou merveilleux, aptes à solliciter l'imaginaire de l'enfant. Un accent particulier est mis sur le passage de l'oral à l'écrit en amenant tout d'abord l'enfant à maîtriser les oppositions phonématiques puis à les lui faire visualiser grâce à l'utilisation de l'API par l'enseignant.

Enfin, le modèle insiste sur les rapports que le système linguistique entretient avec les activités non linguistiques, et en particulier la musique, la danse, le dessin, qui permettent, chacun à leur manière, de mettre en forme le réel et de le sémiotiser.

4.2.1.3. *Restrictions*

Cependant, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère n'est pas non plus sans inconvénients ou du moins sans susciter quelques pruden-ces. Le premier d'entre eux, en France métropolitaine du moins, est souvent de réduire très tôt l'univers linguistique des enfants, généralement au profit de l'anglais. Subsiste aussi chez beaucoup de parents et de décideurs le mythe de la possibilité, en contexte scolaire, d'atteindre un bilinguisme quasi équilibré, qu'un tel apprentissage est censé favoriser: gare alors aux désillusions individuelles et sociales! En effet, une des caractéristiques de la méthodologie de l'enseignement précoce est justement le fait qu'il se passe en classe, s'opposant en cela très nettement aux situations d'acquisition en milieu de migration ou de famille bilingue. D'autre part, la plupart

38. Mallet B., *Module de français précoce*. Cours de maîtrise de FLE, dactylographié, CNED, 1994, p. 15, sq.

du temps privés d'un environnement qui permette un réemploi rapide de leurs acquis hors de l'école, les enfants perçoivent souvent assez peu l'intérêt communicatif de la langue étrangère qui leur est enseignée. Il est vrai que sur ce point, il convient de distinguer entre la petite enfance et les enfants de sept ans et plus chez qui on constate «un intérêt nouveau pour un environnement social plus "lointain", c'est-à-dire non directement lié à ce qui constitue son entourage immédiat (famille, école, amis)³⁹». Enfin, l'enseignement correct d'une langue étrangère nécessite une formation des maîtres importante, ce qui n'est encore que minoritairement le cas, en France en tout cas, mais aussi dans beaucoup de pays européens. Pour beaucoup de chercheurs cependant, ce problème ne doit pas justifier un renoncement à toute action pratique, car il existe aujourd'hui de nombreuses aides méthodologiques, notamment audiovisuelles.

4.2.2. L'éveil au langage

Une alternative⁴⁰ est aujourd'hui possible entre l'enseignement précoce d'une langue étrangère et une autre option, appelée éveil au langage. Le principe fondamental de l'éveil au langage est la priorité accordée au curriculum langagier sur les syllabus des langues particulières, c'est-à-dire un décroisement des enseignements de la langue maternelle et des langues étrangères. L'analyse contrastive est remise à l'honneur, non pas dans la perspective de la «pédagogie de la faute», mais dans la perspective cognitive d'une décentration linguistique et culturelle, c'est-à-dire d'une prise de conscience des différences et des ressemblances entre les systèmes comparés. Pour Louise Dabène, les activités d'éveil au langage doivent entre autres permettre à l'enfant d'éveiller sa conscience métalinguistique, de prendre conscience de l'arbitraire des langues et des cultures par la décentration et la distanciation. Les activités privilégiées sont le repérage par l'enfant des faits langagiers et communicatifs de tous types (animaux, bébés, gestuels, etc.), l'observation du fonctionnement de sa propre langue, la comparaison avec d'autres langues éventuellement présentes dans la classe, tant du point de vue graphique que du point de vue oral. Une grande importance est accordée au développement d'attitudes positives à l'égard de comportements culturels différents. Enfin, une place importante est accordée à la dimension affective, à la curiosité, au plaisir et à l'émotion.

39. Mallet B., *op. cit.*, p. 13.

40. Voir une combinaison des deux systèmes, comme nous le proposons au chapitre II de cette partie.

Dès 1997, un programme européen interuniversitaire⁴¹ inspiré des principes de l'éveil au langage et nommé Evlang a été expérimenté. Nous en évoquerons très rapidement le premier module, qui est en fait le seul obligatoire de la série proposée parce qu'il lui sert d'introduction. Ce module de découverte est intitulé «de la langue de l'enfant aux langues du monde». L'objectif est de faire émerger chez les enfants les représentations qu'ils se font de diverses langues avec lesquelles on va les mettre en contact, soit, outre celles que sauront citer spontanément les élèves: l'allemand, l'anglais, l'arabe, le basque, le berbère, le catalan, le chinois, l'espagnol, le gallois, le grec, le luxembourgeois, le polonais, le portugais du Brésil, le russe, le tchèque. Mais il a aussi pour objectif de valoriser les autres langues et de favoriser l'intérêt de l'enfant à leur égard, d'apporter certaines connaissances sur ces langues, leur situation et les peuples qui les parlent, de repérer des indices qui permettent de les reconnaître, et de permettre à l'enfant de se décentrer par rapport à la langue de l'école et à la langue officielle de son pays. Pour cela, en cinq séances plus une séance préliminaire, les enfants seront amenés, individuellement et en groupe, au moyen de supports et d'activités très diversifiés, à établir leur biographie langagière, à mettre en place un journal d'expression libre sur ce qu'ils apprennent au cours des séances, à identifier auditivement des langues qui leur sont plus ou moins familières, à mettre en relation quelques langues du monde et les pays où elles sont parlées.

Les détracteurs de cette véritable éducation au langage mettent en avant le fait qu'elle retarde le début du véritable apprentissage d'une langue particulière. Mais il nous semble pourtant que l'éveil au langage présente de nombreux avantages: nous y voyons comme ses promoteurs une véritable propédeutique au plurilinguisme, à l'interculturel et à la réflexion métalinguistique, et un affermissement par contraste de la langue maternelle. De plus, contrairement aux connaissances importantes qui sont demandées aux enseignants dans le cas de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère, l'apprentissage de ces techniques ne demande pas une formation trop longue des enseignants. Il est donc tout à fait concevable que, combiné à un apprentissage à peine plus tardif d'une première langue étrangère, l'éveil au langage se révèle en fait un palier très efficace dans l'enseignement des langues vivantes, et en particulier du français langue étrangère ou seconde.

41. Voir Candelier M. (coord.), *L'éveil aux langues à l'école primaire; Evlang: bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, «Pratiques pédagogiques», 2003.

4.3. LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les méthodologies destinées aux enfants sont des réponses aux tentatives d'élargissement du nombre des apprenants dans la partie scolarisée du public potentiel. Mais, depuis les années soixante, est apparu un autre public, adulte celui-là, et généralement porteur d'une demande communicative professionnelle, c'est-à-dire à la fois spécifique et rapidement fonctionnelle. Certes, de façon générale, apprendre une langue répond toujours à un objectif fonctionnel, de quelque type qu'il soit. De la même façon, utiliser une langue à un moment et à un endroit donné, autrement dit produire de la parole, est bien entendu toujours une communication spécifique. On pourrait donc légitimement s'étonner d'une telle spécialisation lexicale pour qualifier cette partie de la méthodologie du FLE. Mais la multiplicité des dénominations utilisées depuis une quarantaine d'années pour la désigner traduit d'une certaine manière, l'embarras des didacticiens et des responsables de la politique linguistique française: des deux en effet, car la particularité de cette problématique est en grande partie d'avoir été une série de réponses didactiques à des demandes fortes des autorités, qui pensaient ainsi répondre elles-mêmes aux demandes de leurs partenaires étrangers, ou prendre l'initiative de susciter une nouvelle appétence pour le français. Mais elle traduit aussi la prise de conscience chez les responsables de la diffusion du français que la «science» et la technique sont désormais partie prenante du champ de la culture, et qu'une langue qui veut conserver son statut de langue internationale de communication ne peut plus ignorer ce fait.

4.3.1. Historique de la problématique

Il est donc particulièrement intéressant de retracer l'évolution historique⁴² de cette problématique, qui se double d'une évolution terminologique, elle-même le reflet d'une évolution conceptuelle.

42. Nous suivrons pour cela Challe O. et Lehmann D., «Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique», *Le français dans le monde*, n° spécial, *Publics spécifiques et communication spécialisée*, 1990, p. 74-80; Lehmann D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, «F», 1993, chap. 3; Eurin-Balmet S., Henao de Legge M., *Pratiques du français scientifique*, Hachette-Aupelf, 1992, chap. 3.

4.3.1.1. *Le français scientifique et technique (la décennie 60)*

Dès les années 60, des recherches linguistiques et pédagogiques se mènent sur les langues dites de spécialité, et donnent lieu à des publications et à des colloques⁴³. Le soutien du MAE se traduit par une aide à la recherche pédagogique, comme l'enrichissement du *français fondamental* pour les mathématiques par les services culturels de l'ambassade de France à Damas et, dans la continuité, par une commande de manuel : *Le Français scientifique et technique*⁴⁴. Ailleurs, comme à Mexico, les ambassades de France promeuvent l'enseignement du français à des publics spécialisés.

4.3.1.2. *Le français fonctionnel (la décennie 70)*

L'expression *français fonctionnel* apparaît dans les années 74-75. Mais elle avait déjà été précédée, dans les années 60 et au début des années 70 par *français de spécialité*. En réalité, *français de spécialité* élargissait à des publics spécialisés la dénomination de *français scientifique et technique*, qui décrit à la fois un public de « scientifiques » et la variété de langue qui est censée leur appartenir ou dont on suppose qu'ils auront besoin dans leurs activités professionnelles.

Ces différentes appellations affirmaient la capacité du français à créer et à véhiculer des sciences et des techniques, c'est-à-dire de s'affirmer, au même titre que l'anglais dont on pressentait la déferlante, comme une grande langue d'accès à la modernité. Il s'agissait en fait d'un changement radical des représentations que se faisaient les responsables de notre langue et la prise de conscience qu'il était impératif de faire partager ces représentations aux partenaires de notre pays qui auraient bien pu être tentés par le « tout anglais » comme on dirait aujourd'hui.

Après le premier choc pétrolier de 1973, les conditions économiques et les relations internationales ont connu des changements considérables. Dans le même temps, on faisait les premiers constats de l'érosion de la diffusion du français et de l'évolution de son statut dans les anciennes colonies, surtout au Maghreb où il commençait à être fortement concurrencé par une autre langue écrite, l'arabe. Beaucoup de pays, touchés par la crise économique, diminuèrent dans leurs systèmes éducatifs le nombre d'heures consacré aux langues étrangères, en même temps que la France initiait une restriction qui n'allait plus s'inverser des crédits de la DGRCSST et du nombre des coopérants. La France n'avait plus les moyens d'une politique

43. Comme celui du Crédif en 1967, en partenariat avec l'AUFELF et l'Association internationale de linguistique appliquée.

44. Hatier, 1971. Cet ouvrage était encore en usage en Syrie trente ans après !

linguistique «tous azimuts» mais devait définir des priorités : la première fut donnée aux scientifiques, aux techniciens et aux acteurs de métiers jusqu'alors négligés du point de vue linguistique (juristes, médecins, agronomes, professionnels du tourisme et de l'hôtellerie, etc.), perçus les uns comme de nouvelles élites et les autres au moins comme de bons agents de démultiplication pour le français.

À l'offre d'une aide à l'enseignement de masse, s'adressant généralement à des adolescents captifs, se substitua alors une offre plus ciblée : un français qui se voulait fonctionnel pour des adultes motivés. Cette politique se traduisit par des propositions particulières (bourses, aide universitaire et documentaire, etc.) surtout en direction de certains pays non francophones, comme le Brésil, la Corée, l'Irak, l'Iran, ou le Mexique, qu'on pensait alors être porteurs d'un bel avenir économique et politique.

L'expression *français fonctionnel*, qu'on utilisait alors le plus couramment pour désigner la méthodologie d'enseignement qui était censée accompagner cette nouvelle orientation de la politique linguistique, semble construite sur le modèle de *français instrumental* qui était utilisé en Amérique du Sud au début des années 70. Pour ces publics, l'idée d'instrument renvoyait surtout à un médium d'accès à la documentation scientifique et technique en français. De ce fait, l'orientation du français instrumental était essentiellement l'écrit, ce qui le mettait en porte à faux avec la méthodologie la plus répandue à l'époque, le modèle audiovisuel, qui était loin d'accorder la priorité aux compétences de lecture et d'écriture. C'est pourquoi les didacticiens tenteront rapidement mais sans grand succès, d'imposer la formule *enseignement fonctionnel du français*, moins maniable mais plus proche des réalités méthodologiques.

Quoi qu'il en soit des dénominations, c'est l'aspect méthodologique qui porte la marque de son époque. Les méthodes d'enseignement général, dont la plus justement célèbre reste *Voix et images de France*, étaient alors construites sur les bases lexicales fournies par le *français fondamental*. Dans les domaines spécialisés, c'est le même principe qui prévaudra un moment : la connaissance du vocabulaire spécifique à chaque discipline devait donner les clés de la compréhension et de l'expression. Plusieurs recueils paraissent alors : le *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS), qui est le plus connu, mais aussi le *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques* (VIEA) et le *Vocabulaire général d'orientation médicale* (VGOM).

4.3.1.3. *Le creux de la vague : les années 80*

Entre 79 et 81, on assiste cependant à un essoufflement du mouvement de convergence entre les désirs du politique et les réponses de la didactique. Peut-être parce que le français fonctionnel n'a pas immédiatement répondu à ses attentes, la politique linguistique hésite un peu entre un retour au tout culturel⁴⁵, une poursuite de cette action, et la prise de conscience de l'absence d'un environnement culturel francophone auquel il faut tenter de remédier par des actions médiatiques.

Par ailleurs, on constate à la fois une baisse importante des publications didactiques et une très nette diminution du nombre d'éditions sur le sujet, sauf une collection chez Hachette. Mais les méthodologies qui y sont appliquées montrent parfois une certaine hésitation, qui n'est pas anormale si on considère, comme on vient de le rappeler, que l'objectif instrumental, ou fonctionnel, ne se prête guère, *a priori*, à des applications de type audiovisuel : assez vite s'impose la nécessité de tenir compte des situations de communication professionnelle, et on peut sans doute qualifier ces ouvrages de précommunicatifs.

En même temps, certains voient dans les enseignements du français fonctionnel un appauvrissement linguistique et culturel, voire une inféodation idéologique au technicisme et à un certain mercantilisme, qui risquait de vider l'enseignement du français des valeurs humanistes dont il s'est toujours voulu le porteur privilégié.

La décennie 80 est donc du point de vue de la politique linguistique et éditoriale une période de recul pour le français sur objectifs spécifiques. Elle l'est moins qu'on ne le dit du point de vue méthodologique où la vogue des documents authentiques, l'émergence de la linguistique pragmatique et la montée en force de la sociolinguistique en didactique vont définitivement débloquer la situation : si le français fonctionnel a été l'occasion de remettre en cause les méthodologies audiovisuelles pour tout public, le français sur objectifs spécifiques nous apparaît au contraire largement accompagner l'avant-garde puis le triomphe du courant communicatif. De ce point de vue « son dépérissement était donc, comme le souligne malicieusement Denis Lehman, la condition paradoxale, en même temps que le signe, de sa réussite⁴⁶ ».

45. O. Challe et D. Lehmann notent comme signes, entre autres, de cette indécision entre le fonctionnel, le linguistique et l'éducatif : la transformation en 1984 des Bureaux pédagogiques en BAL (Bureaux d'action linguistique), qui deviendront cinq ans plus tard des BCLE (Bureaux de coopération linguistique et éducative) ; l'extinction progressive de l'action sur les boursiers prioritaires ; le rapport de Jacques Rigaud, fin 79, qui plaide pour une politique promotionnelle du français. *op. cit.*, p. 78-79.

46. Lehman D., *op. cit.*, p. 76.

4.3.1.4. *Le français sur objectifs spécifiques: un nouveau souffle dans les années 90*

Malgré un certain essoufflement politique et didactique, le public concerné existe toujours et les actions de formation se sont maintenues dans les universités. C'est dans cette décennie en tout cas que semble s'imposer (définitivement?) la dénomination de *français sur objectifs spécifiques*.

Dans la brochure publiée en 1996 par la DGRCSST, on note, bizarrement sous la vieille dénomination de *français de spécialité*, que les services culturels proposent des formations «correspondant à des besoins professionnels, comme le français médical, le français scientifique et technique, le français des relations internationales, etc.». Cet aspect des activités des BCLE est même présenté comme «un enjeu majeur de notre présence linguistique, en particulier dans les pays non francophones».

De fait, la formation linguistique d'étudiants de médecine, de droit, de sciences exactes, est une des priorités de la coopération universitaire. On appelle ces étudiants des *non spécialistes* (sous entendu: en français) ou encore des *publics spécifiques*. Cette priorité est illustrée dans presque toutes les aires géographiques, et se traduit par des stages, soit à l'étranger soit en France dans des Centres universitaires spécialisés. A ces Centres revient la charge, souvent lourde, de maintenir dans les équipes des personnels compétents non seulement pour les formations linguistiques spécifiques mais aussi pour la formation de formateurs. Par ailleurs, du côté de la formation initiale, presque toutes les maîtrises de FLE offrent une option français sur objectif spécifique. De façon plus générale, en 1994-1995, la France a accueilli près de 135 000 étudiants étrangers, soit environ 10 % de sa population estudiantine ce qui la mettait en proportion au premier rang des pays industrialisés⁴⁷. Parmi ceux-ci, les étudiants dits scientifiques étaient particulièrement ciblés par les services culturels, dont une des charges est de les orienter le plus efficacement possible vers les formations idoines offertes par les universités françaises.

Du point de vue éditorial, l'observation du nombre de publications de méthodes montre que la première moitié de la décennie (en fait de 1989 à 1995)⁴⁸ est une période faste. On y constate aussi une innovation méthodologique très intéressante: alors qu'elles étaient jusque-là destinées à des apprenants de niveaux intermédiaire et avancé, les méthodes de FOS les plus récentes ne craignent pas de s'adresser même à des débutants

47. Source: MAE.

48. Voir le tableau des méthodes en annexe.

complets. Cette audace est sans doute le résultat le plus évident de la maturation de la réflexion didactique proprement dite, qui avait également repris une certaine vigueur dès le début de la décennie. En attestent un numéro spécial du *Français dans le Monde*, en 90, le livre de Simone Eurin et Martine Henao en 92, et celui de Denis Lehmann en 93, qui sont les bases de la bibliographie française en la matière. De façon plus générale, peut-être ce renouveau est-il également en relation avec le développement technologique des autoroutes de l'information, et on sait qu'un des soucis majeurs de la France est d'assurer une présence francophone importante sur la toile d'araignée mondiale (TAM), autre nom d'Internet. Industries de la langue, développement des efforts terminologiques en français dans tous les domaines, contribuent également à cette dynamique.

4.3.2. L'approche réaliste de Martine Henao et Simone Eurin

Du point de vue méthodologique, l'heure est, pourrait-on dire, au compromis et au pragmatisme. On notera dans cet esprit la proposition méthodologique tout empirique de Martine Henao de Legge et de Simone Eurin-Balmet, qu'elles appellent *l'approche réaliste*.

Cette approche, ou plutôt cette démarche de traitement d'une demande de formation en français spécialisé, se déroule en trois étapes :

La première est une étape classique d'*analyse* : analyse de la demande, analyse des publics.

La deuxième étape est une étape de *sélection des contenus*. Cette étape est originale parce qu'elle ne se fonde pas seulement sur les documents issus des disciplines concernées, et cela pour deux raisons. D'abord, les groupes d'apprenants sont souvent hétérogènes, tant par le niveau de langue que par les spécialités représentées. Par conséquent « l'enseignant est contraint de minorer l'entrée par les disciplines au profit d'une réflexion interdisciplinaire qui lui permet de dégager les opérations communes à des ensembles de catégories de disciplines⁴⁹(...) ». La sélection des contenus se fera donc en fonction des quatre points suivants : le(s) domaine(s) disciplinaire(s), bien entendu, les types de communication, les opérations discursives et les formes linguistiques récurrentes des discours. Nous examinerons plus loin ces trois derniers points.

La troisième étape est celle de *mise en place des savoir-faire langagiers, cognitifs et pratiques*. Lors de cette étape, pratique, l'enseignant ne craindra pas de s'éloigner des préoccupations affichées par les stagiaires, à condi-

49. Henao de Legge M., Eurin-Balmet S., *op. cit.*, p. 88.

tion de bien leur expliquer la démarche suivie. Voici quelques-uns des thèmes qui peuvent être abordés et qui sont plus ou moins transversaux à de nombreuses disciplines : observer, repérer, classer, présenter, exposer, expliquer, caractériser, comparer, justifier ; les marques de la modalisation, les articulateurs de la démonstration logique, les notions d'hypothèse, de cause-conséquence, d'opposition, de restriction, de but ; la morphologie du français, l'organisation du lexique ; les chiffres, les lettres, les symboles ; la cohérence discursive, les stratégies de lecture, les stratégies de débat...

4.3.3. Problématique du français sur objectifs spécifiques

4.3.3.1. Objectifs et besoins

Comme son nom l'indique, le français sur objectifs spécifiques dépend bien entendu de l'analyse des objectifs et des besoins⁵⁰. C'est en effet dans cette partie de la didactique des langues que l'analyse des besoins a été le plus utilisée, car son objet est de « faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle⁵¹ ». C'est pourquoi nulle part peut-être comme en français sur objectifs spécifiques, le lien n'est aussi direct entre la conceptualisation et l'action de formation.

Ainsi, selon René Richterich⁵², l'identification des besoins doit se traduire « en objectifs, en contenus, en actions, en programmes ». Pour ce faire, trois opérations complémentaires et fortement reliées sont indispensables :

- « identifier les besoins langagiers, c'est recueillir les informations auprès des individus, groupes et institutions concernés par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet ;
- formuler des objectifs d'apprentissage, c'est en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire ces choix, donner des explications pour justifier ces choix et pour expliquer ou prescrire ce que les apprenants sont supposés avoir appris à partir de ce que l'enseignant leur aura enseigné ;

50. Voir le chapitre iv de la première partie où ces concepts ont été traités.

51. Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, « F », 1985, p. 48.

52. Richterich R., *op. cit.*, p. 87.

- définir des contenus d'apprentissage, c'est, en fonction d'un certain nombre de données permettant de faire des choix, donner des informations sur ce que les apprenants sont supposés apprendre tout au long de l'enseignement pour parvenir à des savoirs, savoir-faire et comportements déterminés.»

Mais la problématique du français sur objectifs spécifiques devait largement dépasser la simple application systématique de principes nouveaux à des situations d'apprentissage particulières et l'élaboration de programmes destinés à des publics professionnels. Comme on l'a dit, elle devait très vite se révéler comme un des éléments moteurs du renouveau méthodologique de l'époque : dans la mesure où la définition des savoirs et des savoir-faire dépend étroitement des objectifs d'enseignements, le français sur objectifs spécifiques ne pouvait qu'être intimement lié aux approches communicatives.

4.3.3.2. *Du français fonctionnel à l'enseignement fonctionnel du français: Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*

On peut dire qu'une grande partie de la problématique (diagnostic et programme) figurait déjà dans le célèbre «Monsieur Thibaut et le bec Bunsen» de Louis Porcher⁵³, article dont le nom même, reprise d'une boutade de Peter Strevens, scella le sort de la méthodologie SGAV en ce domaine : il ne suffit pas, dit Porcher, de remplacer «Voici Monsieur Thibaut⁵⁴» par «Voici un bec Bunsen» pour avoir mis en place une méthodologie d'enseignement du français scientifique : ce sont les pratiques, les méthodes et les stratégies qu'il faut changer. Pour Louis Porcher, il n'y a pas en réalité d'antinomie entre le français fonctionnel et le français général, et même si les langues de spécialité en sont un élément important, le français fonctionnel dépasse largement les langues de spécialité. La question des relations entre le français fonctionnel et le français général est donc une fausse question et en particulier celle qui se demande s'il faut un enseignement de français général préalable à l'accès au français fonctionnel ou si le français fonctionnel amènera au contraire l'étudiant au français général. Il propose un véritable renouvellement, tant méthodo-linguistique que pédagogique : «Il ne s'agit pas, dit-il, d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français» et cet enseignement fonctionnel doit

53. Porcher L., «Monsieur Thibaut et le bec Bunsen», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 23, 1976, p. 6-17.

54. Monsieur et Madame Thibaut sont les héros de la célèbre méthode *Voix et Images de France*.

être fondé sur les besoins et les caractéristiques du public mais aussi sur les conditions matérielles de la pédagogie. Mais Louis Porcher est conscient que la définition du public ne suffit pas pour déduire les méthodes. En particulier, il pense qu'il n'est pas opératoire de définir un tronc commun à toutes les sciences puis de faire des outils secteur par secteur : soit, en effet, le tronc commun sera inadéquat, soit on ne pourra couvrir tous les domaines de spécialité.

Comme le français fonctionnel n'est finalement que le révélateur d'une crise méthodologique plus large, les principes qui s'y appliquent sont aussi valables pour l'enseignement du français en général. C'est donc aussi la formation totale de l'enseignant de FLE qu'il est nécessaire de redéfinir à cette occasion. Celle-ci doit bien entendu comprendre un volet linguistique : « les modes de description d'une langue, le privilège à accorder aux actes de parole et aux fonctions du langage, les notions de compétence de communication, de réception et de production écrite », mais aussi prévoir une initiation à la sémiologie (schémas, graphiques, tableaux, cartes, etc.) et une initiation théorique et pratique à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie. Elle doit également faire une large place à une initiation à l'épistémologie. Car pour Louis Porcher, c'est connaître l'épistémologie de la technologie qui permettra de résoudre la question de savoir si l'enseignement « doit être assuré par un professeur de français initié à la discipline visée, ou par un professeur de cette discipline initié à l'enseignement du français. »

4.3.4. Le texte et les discours scientifiques

La formation des professeurs de FLE n'a peut-être pas encore intégré aujourd'hui toutes les propositions de Louis Porcher, mais elle s'en est sans doute fortement inspirée, notamment sur les aspects sociologiques⁵⁵. D'autre part, plus encore que celle du français général, la problématique de l'enseignement du FOS a mis au premier plan des préoccupations la centration sur l'apprenant : les enseignants modernes savent bien que la profession de l'apprenant, le temps qu'il pourra consacrer à l'étude, les conditions matérielles et les ressources documentaires qui sont à sa disposition, doivent avoir une influence forte sur la mise en place d'un cursus de FOS. Mais il est aussi un aspect des contenus linguistiques sur lequel un enseignement fonctionnel du français doit s'appuyer, c'est la spécificité du discours scientifique, notamment à l'écrit.

55. Voir partie I, chapitre IV.

4.3.4.1. *Types de discours*

En effet, bien qu'il n'y ait pas de rupture linguistique totale entre les différentes formes d'écrit, les textes scientifiques présentent des spécificités dont les enseignants, qui sont généralement plus armés pour le traitement des textes littéraires, doivent avoir conscience. Pour l'apprenant, la connaissance des caractères linguistiques les plus marquants des discours scientifiques est importante en production: il faut en effet «connaître avec précision les formulations essentielles dans telle ou telle branche. Il ne suffit pas, dit Marc Tukia, de savoir dire quelque chose, il faut savoir le dire de la façon la plus proche possible dont l'aurait dit un natif⁵⁶.» En compréhension, le fait de partager une expertise dans le domaine est déjà une aide non négligeable pour l'apprenant et lui rend en principe ce type de discours plus abordable que les autres. Le repérage des caractéristiques des discours spécialisés, et notamment scientifiques, est donc là aussi une aide très importante. L'analyse de discours peut donc jouer un rôle très important dans la méthodologie du FOS.

En effet, les classements qu'on peut établir dans un premier temps au niveau des contenus (mathématiques, physique, philosophie, etc.) doivent être très largement affinés pour être quelque peu opératoires. Pour «programmer les activités à réaliser» à partir des documents qu'il a sélectionnés, Sophie Moirand⁵⁷ propose par exemple à l'enseignant d'élaborer des descriptifs à partir de critères dont on donnera ici les principaux:

- *la structuration discursive*: une première analyse permet de repérer la structuration discursive privilégiée (narrative, descriptive, démonstrative, appréciative,...). On déterminera ensuite des «séquences discursives différentes à l'intérieur d'un même document»;

- *la visée pragmatique*: «Analyser la visée pragmatique des discours permet de dégager les fonctions “privilégiées” par chacun des textes retenus: est-ce de l'ordre du “faire part” ou du “faire faire”, du “faire croire”, du “faire dire”, du “faire savoir” ou du “faire agir”?» En effet, si en sciences le but des discours est d'exposer des idées, de formuler des hypothèses, de raconter des expériences, de commenter des résultats de recherche, il est en revanche en affaires de «faire agir ou faire réagir l'autre»; les discours des affaires sont, dit-elle, des «discours d'action dans lesquels la persuasion

56. Tukia M., «Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciateur et sur la construction dans le discours scientifique», dans Loffler-Laurian, A.-M. (dir.), *Les Discours scientifiques; Études de Linguistique Appliquée*, n° 51, 1983, p. 34-44.

57. Moirand S., «Décrire des discours produits dans des situations professionnelles», dans Beacco J.-C. et Lehman D. (dir.), «Publics spécifiques et communication spécialisée», *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1990, p. 52-62.

et la négociation prennent le pas sur le raisonnement hypothético-déductif des discours de la science (y compris des sciences humaines)». L'analyse permettra ensuite «de dégager des séquences ou l'une de ces fonctions prend le pas sur les autres (...)» ;

– *le type de discours*: en sciences, le degré de «scientificité» d'un texte est, à vrai dire, aussi difficile à établir que son degré de «littérarité», et il existe aussi un continuum entre le discours des scientifiques et le discours de vulgarisation. Anne-Marie Loffler-Laurian⁵⁸ confirme ce point de vue: pas plus, dit-elle, que «discours littéraire», «discours scientifique» ne renvoie à une unité quelconque. C'est «une locution commode pour désigner une variété de discours», c'est-à-dire «l'ensemble des textes écrits et des productions orales ayant un contenu dit scientifique». À l'intérieur de ces grandes subdivisions, elle propose d'effectuer des classements plus opératoires, fondés sur la prise en compte des acteurs et des supports de la communication;

– *le discours scientifique spécialisé*: il est produit par un chercheur qui le destine à ses pairs. Le message, qui relève de la spécialité de l'émetteur et assez largement de celle du récepteur, ne doit pas poser à celui-ci de problèmes de forme particuliers. Le support sera une revue spécialisée: *Comptes-rendus de l'Académie des Sciences*, *Journal de Physique*, etc.;

– *le discours de semi-vulgarisation scientifique*: il est produit par un chercheur qui le destine à un public de niveau de formation universitaire. Le récepteur doit avoir une formation de base dans le domaine. Le support sera une revue traitant de domaines variés: *La recherche*, *Pour la Science*, etc.;

– *le discours de vulgarisation scientifique*: il est produit par un journaliste spécialisé à destination du grand public intéressé. Il pourra être plus illustré de photos ou de dessins que les deux catégories précédentes, qui privilégient généralement les graphiques et les schémas. Le support sera une revue d'accès plus facile, comme *Sciences et Vie*, *Sciences et Avenir*, etc.;

– *le discours scientifique pédagogique*: Il est produit par un enseignant-chercheur à destination d'étudiants en formation dans le domaine, ou par un enseignant à destination de lycéens. Dans le premier cas, le récepteur est censé avoir une utilisation plus autonome du produit. Le support est généralement un ouvrage qui traite de l'ensemble d'un domaine ou d'un aspect particulier de celui-ci. On peut dire que le présent ouvrage appartient à cette catégorie;

58. Loffler-Laurian A.-M., «Typologie des discours scientifiques: deux approches», dans Loffler-Laurian A.-M. (dir.), *Les Discours scientifiques; Études de Linguistique Appliquée*, n° 51, 1983, p. 8-21.

– *le discours de type mémoire ou thèse*: il est produit par un étudiant d'un haut niveau de spécialisation à destination d'un jury de spécialistes du domaine ou de domaines voisins. Ce discours tient à la fois du discours scientifique spécialisé et du discours scientifique pédagogique. En France, il est très fortement codifié et il est très important que les étudiants étrangers dont l'objectif est la production d'un tel discours soient mis au courant avec précision de ses marques formelles;

– *les discours scientifiques officiels*: ils sont rédigés par des experts à destination d'une institution ou d'une administration. Cette catégorie regroupe les rapports, les formulaires et les messages divers, qui eux aussi sont souvent fortement codifiés par le commanditaire.

4.3.4.2. *Quelques caractéristiques du discours scientifique*

Selon Marc Tugia⁵⁹, une caractéristique forte du discours scientifique est qu'il est *a priori* tenu pour vrai: «son contenu, ses références, voire son auteur font partie de l'univers de la science qu'il traite, et par ces faits mêmes de tels discours sont acceptés par la communauté scientifique en question». Il est donc important de repérer les garants de cette véracité et les conditions de son énonciation. Ce sont le nom du chercheur, son grade, le nom du laboratoire auquel il appartient. Les avant-propos des thèses donnent aussi des renseignements sur l'auteur et ses conditions de travail de même que les dédicaces et remerciements précisent parfois les conditions psychologiques et financières dans lesquelles il a travaillé.

Une autre caractéristique du discours scientifique français est l'emploi spécifique des pronoms: particulièrement, contrairement à l'anglais où on peut l'utiliser plus facilement, la réticence à employer «je» et l'absence de «tu». Au contraire, «nous» est très souvent utilisé et peut poser des problèmes de compréhension par ses valeurs variées: un vrai pluriel d'énonciateurs (par exemple l'auteur et son équipe, ou les coauteurs); un pluriel d'énonciation (l'auteur et le lecteur). Dans ce cas on trouve aussi fréquemment «on»; enfin, le plus souvent, une valeur dite de «modestie».

Cependant, à première lecture, la caractéristique la plus évidente des textes spécifiques est le vocabulaire spécial qu'on y trouve. C'est d'ailleurs, comme on l'a vu dans l'aperçu historique, ce qui a attiré en premier l'attention des méthodologues. Le fort caractère monosémique qu'il présente en science le rend en effet particulièrement attrayant pour les pédagogues.

59. Tugia M., «Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciation et sur la construction dans les discours scientifiques», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 51, 1983, 34-43.

En revanche, en sciences humaines, le vocabulaire scientifique ne présente que rarement cet aspect de monosémie. Parfois même «le lexique d'une école n'est définissable que dans l'œuvre même de son fondateur⁶⁰» (ex: la psychanalyse freudienne). En fait, que l'on soit en sciences humaines ou en sciences dites dures, l'acquisition de la terminologie scientifique ne pose pas de problème particulier, «soit que les termes de spécialité se ressemblent fortement d'une langue à l'autre, soit que les professionnels s'appuyant sur leur connaissance technique du domaine les acquièrent de façon pragmatique⁶¹».

Il est toutefois utile à l'enseignant d'en connaître certaines caractéristiques, que Marc Tukia⁶² décrit ainsi :

– «Le vocabulaire scientifique est composé de vastes champs sémantiques dont les lexèmes sont souvent inconnus du public non spécialisé. Quand certains de ces vocables entrent dans la langue courante, ils perdent leur quasi monosémie originale.» (ex: «névrosé»).

– Le vocabulaire scientifique est souvent appelé «jargon» car «comme les argots, il s'adresse à une communauté de spécialistes». La transmission du message dépend donc de «l'appartenance de l'émetteur et du récepteur à une communauté langagière».

– D'autre part, «les lexiques scientifiques sont des systèmes ouverts», même si «certains sont quasi clos (ex: vocabulaire anatomique, et, dans une certaine mesure faune et flore), une création lexicale constante est nécessaire pour satisfaire le besoin de nommer les méthodes d'analyse ou les découvertes nouvelles».

– L'origine du vocabulaire scientifique :

- latin et grec,
- nom de l'inventeur (ex: maladie de Parkinson, théorème de Fourier...);
- abréviation (ex: FLS) d'un terme qui doit revenir souvent.

– Enfin, les textes scientifiques explicitent le vocabulaire de façons différentes lorsqu'on a affaire à des textes de recherche ou à des textes d'enseignement: à un haut niveau, il y a peu de définitions de vocabulaire dans les démonstrations, car le lexique est supposé connu. Dans les manuels au contraire, il y a beaucoup de définitions car ils doivent «conduire les lecteurs aux connaissances dont dispose la communauté scientifique».

60. Tukia M., *op. cit.*

61. Löffler-Laurian A.-M., *op. cit.*

62. Tukia M., *op. cit.*

4.3.5. Quelques techniques d'enseignement en FOS

Outre les cours de langue habituels qui peuvent s'appuyer sur tel ou tel des manuels du commerce, on peut citer quelques techniques d'enseignement plus ou moins couramment employées en FOS :

– *le cours à double enseignant* : la première technique est celle qui a été et est parfois encore employée dans certains centres de langue, celle du cours à double enseignant : un enseignant de langue et un spécialiste du domaine concerné. Cette technique est souvent très profitable, mais on en voit bien l'inconvénient majeur : son prix de revient, qui double évidemment le prix du cours habituel. On peut toutefois n'utiliser le « spécialiste » qu'un certain nombre de fois dans le parcours, la fréquence restant à définir au cas par cas en fonction des divers paramètres ;

– *l'étude de cas* : la deuxième technique, qui est plus particulièrement utile en français des affaires, français du commerce ou autres spécialités comparables, est l'étude de cas⁶³. L'intérêt de l'étude de cas est de pousser les apprenants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers. Cette technique est souvent utilisée dans les manuels. Mais elle a pour inconvénient de nécessiter un enseignant de langue performant dans le domaine en question. Bien entendu elle peut être couplée avec le cours à double enseignant ;

– *la simulation globale* : une autre technique aujourd'hui bien connue et bien décrite⁶⁴ est la simulation globale. L'objectif d'une simulation globale est une production collective (écrite et orale, éventuellement enregistrée) qui favorise et en même temps conserve les interactions du groupe.

Pour qu'une simulation globale soit profitable avec des publics spécialisés Mireille Darot⁶⁵ conseille de :

- s'assurer qu'ils disposent de 100 à 150 heures d'enseignement préalable, de préférence en intensif ;
- prendre garde à la lourdeur pour l'enseignant de la préparation du matériel (réinvestissements souhaitables !);
- la faire plutôt en fin de cursus pour ne pas briser le rythme par de trop nombreuses corrections et pour compter sur une certaine autoévaluation de l'apprenant.

63. Voir par exemple Dany M. et Noël C., « L'enseignement du français commercial au niveau élémentaire : utilisation du cas professionnel », *Le français dans le monde*, n° 190, 1985, p. 50-57.

64. Voir partie III, chapitre II.

65. Darot M., « Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés », dans Beacco J.-C. et Lehman D., « Publics spécifiques et communication spécialisée », *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1990, p. 123-130.

Une simulation globale comme *Le village* permet une série d'interactions plus ou moins spécialisées dans divers domaines et peut convenir par exemple dans le cas de classe dont les apprenants ont des objectifs spécifiques divers.

Pour en savoir plus

- Beacco J.-C., Lehmann D. (éd.), «Publics spécifiques et communication spécialisée», *Le français dans le monde*, n° spécial, août, septembre 1990.
- Billiez J. (dir.), *Hommage à Louise Dabène: de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Lidilem-CDL, 1998.
- Candelier M. (coord.), *L'éveil aux langues à l'école primaire; Evlang: bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, «Pratiques pédagogiques», 2003.
- Cohen R., *Plaidoyer pour les apprentissages précoces. Stratégies éducatives pour la réalisation des potentialités humaines*, PUF, «L'Éducateur», 1982.
- Eurin-Balmet S., Hénao de Legge M., *Pratiques du français scientifique*, AUFELF-UREF, Paris, 1992.
- Garabédian M., Weiss, F. (dir.), «Enseignements/apprentissages précoces des langues», *Le français dans le monde*, numéro spécial, août-septembre, 1991.
- Hawkins E.W., *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge University Press, 2^e éd. revue, 1987, (1^{re} éd., 1984).
- Lehmann D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, «Références», 1993.
- Mallet B. (dir.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle*, Lidil, n° 4, Grenoble, 1991.
- Mangiante J.-M., Parpette C., *Le français sur objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, «F», 2004.
- Porcher L. (dir.), *Approches d'un français fonctionnel*, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 23, 1976.
- Verdelhan-Bourgade M., *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, «Éducation et formation», 2002.
- Vigner G., *Enseigner le français comme langue seconde*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 2001.

Vigotsky L.-S., *Pensée et langage*, Moscou, Socio-Econom. Izd., 1934, trad. : Éditions sociales, 1985.

Revues

Études de linguistique appliquée, n° 51, 1983.

Langue française, n° 64

Reflète, n° 31, 1989.

Annexe

*Méthodes de français sur objectifs spécifiques publiées en France*⁶⁶

Titre	Auteur	Date	Éditeur	Niveau	Approche méthodologique dominante
<i>Le français scientifique et technique</i> , 2 t	Masselin J., Delsol A., Duchaigne, R.	1971	Hatier-MAE	intermédiaire	traditionnelle avec supports visuels
<i>Les hommes d'affaire</i>	Dany M., Rébérioux A., de Renty I.	1975	Hachette	intermédiaire	pré-communicative
<i>Le français du secrétariat commercial</i>	Dany M., Géliot J., Parizet M.-L.	1977	Hachette	intermédiaire	pré-communicative
<i>Lire en français les sciences économiques et sociales</i>	Lehman D., Moirand S., Mariet F., Catalan R.	1979	Didier-Crédif	avancé	approche globale de la lecture
<i>L'hôtellerie et le tourisme</i>	Dany M., Laloy J.-R.	1980	Hachette	intermédiaire, avancé	pré-communicative
<i>Le français des relations internationales</i>	Dany M., Clément-Rondepierre N., Dollot L., Poulet C.	1983	Hachette	avancé	pré-communicative
<i>Les employés, service, commerce, industrie</i>	Dany M., Noé Ch.	1986	Hachette	intermédiaire	pré-communicative (pour ados)
<i>French for Business</i>	Le Goff Y.	1986 nv. éd. 2000	Didier	intermédiaire	traditionnelle
<i>Situations et techniques commerciales</i>	Giraud O., Nony D.	1987	Hatier	intermédiaire	communicative

66. Il est quasi impossible de recenser les matériels publiés à l'étranger. On aurait toutefois pu citer des méthodes publiées dans et pour des pays particuliers avec l'aide d'organisme d'enseignement et de recherche :

- *Bienvenue en Thaïlande*, avec l'aide du CAVILAM de Vichy, 1992 ;
- *Sciences et communication*, CLA de Besançon, Rép. du Vietnam, 1987-1993 ;
- *Vacances cubaines*, en coopération avec le CRAPEL de Nancy, 1998.

<i>La messagerie, Pratique du français commercial</i>	Descottes-Genon Ch., Rolle-Harold R., Szilagyi E.	1989	PUG	intermédiaire	communicative
<i>Affaires à faire, Pratique de la négociation commerciale</i>	Szilagyi E.	1989	PUG	intermédiaire, avancé	communicative
<i>Négociations commerciales</i>	Dany M., Fievez-Dupas J., Maudre R.	1989	Hachette	avancé	communicative
<i>Le français de l'entreprise</i> livret complémentaire	Danilo M., Tauzin B. Danilo M., Gillmann B., Kite F., Penfornis J.-L.	1990 1991	CLÉ International	intermédiaire, avancé	communicative
<i>Les affaires en français</i>	Bajard J.-P., Sibieude Ch.	1991	Didier-Hatier	intermédiaire, avancé	communicative
<i>Les métiers du tourisme</i> (trad: <i>Tourisme aujourd'hui</i>)	Chantelaube-Chiari O., Corbeau S., Dubois Ch.	1991 (1987)	Hachette (Minerva Italica)	intermédiaire, avancé	communicative
<i>Faire des affaires en français</i>	Corado, Sanchez, Macagno	1991	Hachette	intermédiaire, avancé	communicative
<i>Le français de l'hôtellerie et de la restauration</i> (trad.)	Renner H., Renner V., Tempesta G.	1992 (1991)	CLÉ International (Österreichischer Bundesferlag)	intermédiaire, avancé	communicative
<i>La voyagerie, Pratique du français du tourisme</i>	Descottes-Genon Ch., Eurin S., Rolle-Harold R., Szilagyi E.	1992	PUG	intermédiaire, avancé	communicative
<i>Objectif entreprise</i>	Bruchet J.	1992	Hachette	intermédiaire	
<i>Le français des affaires par la vidéo</i>	Auger G., Le Ninan C.	1993	Didier-Hatier, MAE	intermédiaire, avancé	communicative

<i>Le français de la communication professionnelle</i>	Danilo M., Lincoln M., Penfornis J.-L.	1993	CLÉ International	intermé- diaire, avancé	communicative
<i>L'hôtellerie en français</i>	Latifi M.	1993	Didier-Hatier	intermé- diaire	communicative SGAV
<i>Le français du tourisme; (trad.)</i>	Renner H., Tempesta G.	1993 (1987)	CLÉ International (Österreichi- scher Bundesferlag)	intermé- diaire, avancé	communicative
<i>Pratique du mot médical</i>	Thieulle J., Van Eibergen J.	1993	Lamarre	avancé	lexicale
<i>Le français à grande vitesse: parlons affaires (trad. Talking Business French)</i>	Truscott S., Mitchell M., Tauzin B.	1994 (1992)	Hachette (Stanley Thornes)	débutant, grand débutant	communicative
<i>Le français à grande vitesse: objectif entreprise (trad.)</i>	Bruchet J.	1994 (1992)	Hachette (Cornelsen Verlag)	intermé- diaire	communicative
<i>Scénario professionnel t. 1 t. 2</i>	Blanc J., Cartier J.-M., Lederlin P.	1994 1995	CLÉ International	débutant, faux débutant	communicative
<i>Service compris</i>	Descottes- Genon Ch., Szilagyi E.	1995	PUG	intermé- diaire, avancé	communicative
<i>Le français du droit</i>	Penfornis J.-L.	1998	CLÉ International	intermé- diaire, avancé	communicative
<i>Français des relations professionnelles</i>	Delcos J., Leclercq B, Suvanto M.	2000	Didier	intermé- diaire	communicative
<i>Français des relations professionnelles; guide de conversation</i>	Delcos J.	2000	Didier	intermé- diaire	communicative
<i>Comment vont les affaires? livre de l'élève guide pédagogique cahier d'exercices</i>	Gruneberg A., Tauzin B. Diop-Lascoux, Tauzin B. Berthet A., Tauzin B.	 2000 2000 2001	 Hachette	 débutant	 communicative
<i>Affaires à suivre</i>	Bloomfield A., Tauzin B.	2001	Hachette	intermé- diaire	communicative

<i>Vivez les affaires</i>	Guédon P.	2002	Hachette	Inter-médiaire	Vidéo
<i>Le français juridique</i>	Soignet M.	2003	Hachette	Inter-médiaire Prépare au CFJ	Communicative
<i>Français.com</i>	Penfornis J.-L.	2003	CLÉ International	Inter-médiaire	Communicative
<i>Le français du tourisme</i>	Calmy A.-M.	2004	Hachette	Inter-médiaire Prépare au CFTH	Communicative
<i>Le français du monde du travail</i>	Cloose E.	2004	PUG	Inter-médiaire Prépare au CFP et au DFA1	Communicative
<i>Le français pour les sciences</i>	Tolas J.	2004	PUG	Avancé	Communicative
<i>Tourisme.com</i>	Corbeau S. et Dupuis Ch.	2004	CLÉ International	Inter-médiaire Prépare au CFTH	Communicative
<i>Affaires.com</i>	Penfornis J.-L.	2004	CLÉ International	Avancé Prépare au DFA1	Communicative
<i>Santé-médecine.com</i>	Tolas J.	2004	CLÉ International	Inter-médiaire	Communicative
<i>Vocabulaire progressif du français des affaires</i>	Penfornis J.-L.	2004	CLÉ International	Inter-médiaire	Communicative
<i>Hôtellerie-Restauration.com</i>	Corbeau S., Dubois Ch. et Penfornis J.-L.	2005	CLÉ International	Faux débutants Prépare à la 1 ^{re} étape du CFTH	Communicative
<i>Objectif-Express, Le Monde professionnel en français</i>	Tauzin B. et Dubois A.-L.	2005	Hachette	A1, A2	Apprentissage par les tâches

Autres matériels

Cédéroms

Chanier Th, Pothier M., Lotin P. : *L'acte de vente*, Clermont-Ferrand, Paris, Didier-Hatier

Chanier Th, Pothier M., Lotin P. : *À la recherche d'un emploi*, Clermont-Ferrand, Paris, Didier-Hatier

Simulations globales

Les éditions Hachette se sont spécialisées dans ce type particulier de méthode. On peut trouver à leur catalogue :

Bombardiéri, Brochand, Henry: L'entreprise, (matériel conçu pour 30 heures d'utilisation, après 300 heures de français.)

Cali, Cheval-Mülner, Zabandi: *La conférence internationale*, (matériel conçu pour être utilisé après 200 heures de français.)

Patchod: *L'hôtel*, (matériel conçu pour 50 à 60 heures d'utilisation après 150 heures de français).

Dictionnaires

Les éditions Didier-Hatier se sont spécialisées dans la diffusion de dictionnaires. On peut trouver à leur catalogue :

- *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie*, 2 tomes.
- *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*
- *Dictionnaire de droit*
- *Dictionnaire d'économie et de sciences sociales*
- *Dictionnaire d'économie et des faits économiques et sociaux contemporains*
- *Dictionnaire de gestion, comptabilité, finance, contrôle*
- *Dictionnaire de la bourse et des marchés*
- *Dictionnaire de la technologie industrielle*
- *Dictionnaire de la vie politique et sociale*
- *Dictionnaire de l'entreprise*
- *Dictionnaire de mercatique, études, stratégies, actions commerciales*
- *Dictionnaire des questions sociales*
- *Dictionnaire des relations internationales*

PARTIE III

LE NIVEAU TECHNIQUE

Chapitre 1

L'intervention sur la forme

Nous nous attacherons dans ce chapitre et dans le suivant à la discussion de quelques concepts de niveau hiérarchiquement inférieur, que nous appellerons *concepts d'intervention* parce qu'ils ne sont pas des concepts généraux d'analyse disciplinaire, mais des outils de niveau technique, ou pédagogique qui, lorsqu'on les utilise, manifestent ou mettent en œuvre les choix méthodologiques effectués au niveau supérieur. Ces outils sont de deux ordres : les premiers organisent l'intervention didactique plutôt à partir de la forme linguistique elle-même, ou, comme nous l'avons dit au chapitre III de la première partie, de la partie idiome de la langue, tandis que les seconds permettent une organisation plus culturelle de l'intervention. Parmi les outils d'intervention sur la forme, nous ferons une place privilégiée à la grammaire, à la traduction et au lexique, parce qu'elles ont été et restent intimement inscrites comme des éléments constitutifs de l'évolution méthodologique de la didactique des langues. Le chapitre suivant traitera de l'intervention didactique opérée à partir de concepts plus centrés sur la part culturelle de la langue que sur sa part idiomatique proprement dite, la littérature et les documents authentiques.

1.1. LA GRAMMAIRE

1.1.1. La grammaire, un concept didactique

Si on admet que, dans les conditions particulières d'appropriation qui sont celles de la classe de langue, l'objectif est de donner à l'apprenant les moyens de créer puis de développer au maximum son interlangue en taille et en précision, c'est-à-dire la faire ressembler le plus possible à la langue cible, il faut trouver un équilibre entre des activités communicatives (taille) et des activités sur la forme (précision). De façon traditionnelle, c'est à la grammaire que revient l'essentiel du travail sur la forme. En effet, contrairement à la linguistique, les préoccupations de la grammaire ont toujours été d'ordre didactique : la description de la langue n'est pas faite pour elle-même mais dans un souci de prescription, voire d'éducation.

On ne s'attardera pas sur l'importance soutenue de la grammaire dans les classes de FLM malgré les multiples tentatives de rénovation méthodologique¹. Pour leur part, les méthodologies d'enseignement du français aux étrangers ont, on l'a vu, fait une place théorique plus ou moins grande à la grammaire et aux activités qui lui sont liées. De ce point de vue, l'inspiration méthodologique dominante depuis une vingtaine d'années, le courant communicatif, est certes bien moins réfractaire à la grammaire que certaines méthodologies qui l'ont précédé, mais il est tout de même bien loin de se fonder sur la primauté du travail métalangagier. À vrai dire, plus qu'une mise en cause systématique de l'utilité des activités grammaticales en situation d'apprentissage guidé, c'est surtout les modalités d'utilisation de la grammaire dans le cours de langue qui sont censées y être renouvelées. D'autre part les théories convoquées sont elles aussi censées être relativement nouvelles, et un consensus bien pensant semble se faire sur le dos de la «grammaire traditionnelle».

Si d'autre part on considère l'aspect géographique des choses, on peut dire qu'aujourd'hui encore, les positions sont partagées. De très nombreuses traditions scolaires et universitaires d'enseignement des langues (pays de l'est de l'Europe, pays germaniques, pays hispaniques, Chine, Japon...) continuent à faire une grande confiance à la grammaire. En revanche, c'est surtout dans le monde anglo-saxon et dans le Nord de l'Europe qu'on trouve les partisans les plus farouches de méthodologies dégrammaticalisées. En France, même si le discours est généralement favorable à une méthodologie de type communicatif, la réalité de la classe et des manuels montre des pratiques beaucoup plus nuancées. Dans les manuels français, y compris de FLM, l'attention à la forme a toujours plus ou moins existé² et c'est peut-être cette caractéristique qui leur a valu à maintes reprises des menaces ou des prédictions fatales: il suffit de regarder les catalogues des éditeurs pour se rassurer sur leur sort actuel³!

De fait, l'expérience montre que quand la priorité accordée au sens devient un dogme, elle est source de fossilisation des erreurs les plus courantes, d'où, depuis une dizaine d'années, un attrait nouveau pour la forme. Rejoignant sans le savoir souvent une position plusieurs fois exprimée par des didacticiens issus d'autres traditions, les didacticiens anglo-saxons distinguent généralement ce qu'ils appellent *focus on form* (*focalisation* sur la forme, ou plutôt *attention* portée à la forme par oppo-

1. Voir par exemple Bouix-Leeman D., *La Grammaire ou la galère?*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1993.

2. On se rappelle la célèbre méthode Boscher, où l'apprentissage de la lecture était guidé par la présence de blancs intersyllabaires, de caractères gras, etc.

3. Voir le tableau en annexe du chapitre III de la deuxième partie.

sition à une méthodologie uniquement préoccupée de la taille de la communication) et *focus on forms*, qui est l'enseignement de la grammaire (*grammar instruction*)⁴.

Quant à nous, notre conception de l'enseignement guidé en classe de langue nous fait de longue date plaider non pas pour un enseignement de la grammaire mais pour un enseignement grammaticalisé du FLE⁵, où l'activité grammaticale joue un rôle important dans la procédure de compression: il s'agit de faire entrer dans un espace limité (la classe), dans un temps limité (le cursus, le cours), la langue, qui est, elle, par nature illimitée. Il y a donc une nécessité de compression et de décompression. La grammaire est un bon moyen de comprimer la langue. Les grammairiens et les grammaires, les enseignants aussi, ont fait des choix qui sont le résultat d'une compression qui leur est personnelle: ils n'ont gardé que les éléments qui leur ont paru les plus représentatifs des théories linguistiques qu'ils ont étudiées pendant leur formation ou auxquelles ils se réfèrent. Parmi celles-ci, bien des théories très formalisées n'ont souvent été que peu performantes, parce qu'on a voulu les appliquer de manière dogmatique sans tenir compte des situations d'enseignement et d'apprentissage. D'autres, comme la grammaire comparée ont perdu leur crédit avec l'avènement du courant communicatif. Pourtant, quand le groupe classe est homogène et que le professeur partage la langue ou une langue des apprenants, des éléments de grammaire comparée peuvent s'avérer très utiles pour les aider à conceptualiser les différences et les ressemblances car ils rendent souvent explicites les références que les apprenants font de manière implicite à leur langue première ou à une autre langue qu'ils ont déjà apprise. De façon plus générale, la grammaire de texte, l'analyse de discours, l'analyse conversationnelle, parce qu'elles accordent une grande attention à la production du sens, ont ouvert aux méthodologues des perspectives très positives.

Mais l'enseignant doit amener l'apprenant à ne considérer ces éléments théoriques que pour ce qu'ils sont, à ne voir en eux que des outils utilisables à volonté mais jetables, fondés sur des choix certes raisonnés mais sujets à discussion, à variation. Si ce travail est bien fait, l'apprenant sera doté d'un moyen important qui lui permettra, dans la classe et hors de la classe, de décompresser ces données, c'est-à-dire finalement de parler et de comprendre. L'important pour les élèves c'est donc de considérer la

4. Long M.H. et Robinson P., «Focus on Form, Theory, Research and Practice», dans Doughty C. et Williams J., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

5. Voir Cuq J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Erudition, 1996.

grammaire comme une sorte d'échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique, et non comme un savoir tout fait, à régurgiter à la demande.

Mais il faut pour cela disposer d'une définition opératoire de la grammaire. Il y a en effet plusieurs façons de voir la grammaire, et les définitions varient en fonction des disciplines. Certains linguistes, comme Chomsky et ses disciples, voient la grammaire comme un phénomène humain à la fois d'ordre biologique et génétique et d'ordre psychologique et social. Cela veut dire que chaque être humain possède en lui des mécanismes génétiques et aussi un appareil respiratoire, phonatoire, auditif, qui lui donne une faculté de langage: pour que cela se mette en place, il faut un environnement social et un état psychologique qui le permette. Quand toutes ces conditions sont remplies, l'individu, au sein d'une société, peut acquérir une ou plusieurs langues, et l'utiliser, ou les utiliser.

La deuxième manière de voir les choses est d'appeler grammaire la description des langues. C'est l'affaire des linguistes proprement dits, qui produisent des théories qui aident à mettre ces descriptions en ordre et à donner des modèles.

Dans une vision plus traditionnelle, la grammaire se confond avec la norme: telle façon de dire, telle structure, est ou n'est pas dans la grammaire. C'est ou ce n'est pas grammatical. La grammaire est alors conçue comme une série de règles prescriptives qui garantissent le bon usage. Généralement, c'est la langue écrite, surtout celle de la littérature classique, qui est le modèle de la description.

Mais du point de vue didactique, la grammaire est pour nous une activité double:

- le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie;
- le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne⁶.

De ce fait, on peut dire qu'enseigner la grammaire n'a pas vraiment de sens puisqu'on ne peut enseigner que quelque chose qui est construit. Or la grammaire est toujours en construction.

Mais si on admet avec Francine Cicurel⁷ que l'activité métalinguistique est la caractéristique essentielle de la classe de langue, il serait paradoxal

6. Cuq J.-P., *op. cit.*, p. 41.

7. Voir partie I, chapitre IV.

de considérer l'activité grammaticale comme un obstacle en soi à l'interaction communicative qui s'y développe. C'est plutôt au niveau des modalités que se situent les problèmes. Examinons-en quelques-unes.

1.1.2. Enseignement explicite ou implicite ?

Un grand nombre de recherches empiriques ont été effectuées sur ce point, et donnent, il faut bien le dire, des résultats souvent contradictoires⁸. Du point de vue de l'appropriation linguistique, il est donc difficile de conclure à la supériorité d'une position sur l'autre. Si l'on se plaçait dans une situation d'enseignement et d'apprentissage totalement individualisé, la réponse appartiendrait à l'apprenant et dépendrait de son style d'apprentissage. Dans le cadre d'une classe de langue, il est difficile de tabler sur un profil commun mais l'enseignant doit cependant, autant qu'il lui est possible tenir compte de ce qu'il peut connaître du profil des apprenants, et en particulier de leur culture scolaire. Il doit aussi tenir compte de son propre profil d'enseignant et de sa formation. Cependant, bien qu'il y ait des degrés dans l'explicitation, et que l'accentuation sur la forme puisse admettre des périodes implicites, la logique de notre choix méthodologique interventionniste nous conduit à préférer nettement des activités grammaticalisées explicites en classe de langue pour les raisons suivantes, qui, bien sûr, n'ont pas toutes la même valeur ni ne sont à situer sur le même plan :

- pour optimiser l'utilisation du temps de la classe et pour lui permettre d'être bien structurée, il est important pour l'enseignant comme pour l'apprenant que les activités soient clairement identifiées. Précisons tout de suite que les activités grammaticales ne doivent pas pour autant obéir à une logique d'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire d'un savoir uniquement déclaratif, mais doivent être contextualisées et soumises à des objectifs fonctionnels : c'est à cette condition qu'elles permettront le passage à un véritable savoir procédural ;

- contrairement à l'enseignement implicite dont l'objectif est d'éviter au maximum le recours à la fonction métalinguistique, l'intérêt majeur d'un enseignement explicite est au contraire de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue, en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation ;

- l'intervention sur la forme permet la correction, et donc de lutter contre la fossilisation des erreurs ;

8. Voir Doughty C. et Williams J., *op. cit.*

- l'activité grammaticale peut être une bonne occasion de développer les capacités argumentatives ;

- la culture scolaire de très nombreux apprenants étrangers les rend demandeurs d'activités grammaticales. Les ramenant à des routines d'apprentissage, elles ont pour eux un effet rassurant. À l'inverse, et sous réserve d'excès, les apprenants issus de cultures scolaires peu grammaticalisées, se prennent souvent à cette sorte de nouveau jeu et en apprécient les résultats y compris sur la perception de leur langue maternelle ;

- à condition de ne pas être dogmatique, la discussion grammaticale est formatrice et éducative : c'est ainsi qu'elle était considérée dans l'Antiquité ou au Moyen Âge. Sa noblesse, si on peut dire, tient d'abord au fait qu'elle permet d'apprendre à réfléchir sur qui est le propre de l'homme, le langage articulé. Mais elle permet aussi, si on la conçoit dans la perspective que nous proposons, d'apprendre à se situer par rapport à des savoirs construits et socialement très marqués par la tradition : trouver un juste équilibre entre la vérité des livres, la vérité des maîtres – des autorités – et sa propre représentation du monde. Mal utilisée, disons même dévoyée comme elle l'a longtemps été, la grammaire peut être au contraire une accoutumance à certains totalitarismes de la pensée qui amènent peu à peu l'enfant puis l'adulte à accepter sans examen les arbitraires, à ne pas remettre en cause ce qui est transmis par l'autorité. Même si elle n'était pas utile à l'appropriation des langues, la grammaire resterait une bonne formation à l'observation du réel, à l'acceptation des variations comme à celle des règles qui régissent le commerce des hommes, bref, à la liberté de penser.

1.1.3. L'intervention grammaticale doit-elle se faire avant ou après la production de l'apprenant ?

Une fois admis l'intérêt des activités grammaticales, la question qui se pose est de savoir si on doit intervenir *a priori*, avant que l'élève produise un discours, ou si on doit attendre pour travailler *a posteriori* sur sa production.

L'attention à la forme *a priori* permet de planifier une progression mais risque d'entraîner une certaine entrave communicative. Dans une perspective interventionniste, il est de bonne méthode de prévoir, autant que faire se peut, sur quels points de langue on veut amener l'apprenant à réfléchir. Il est donc légitime d'établir au moins un programme mais en se souvenant qu'un programme n'est pas pour autant une progression⁹. Mais comme le disent Doughty et Williams¹⁰ « un des grands problèmes de la position

9. Voir partie II, chapitre I.

10. Doughty C. et Williams J., *op. cit.*, p. 209.

proactive est d'amener la difficulté d'apprentissage à apparaître dans le discours de la classe de telle manière qu'on puisse ensuite y mettre l'accent dessus».

L'attention à la forme *a posteriori* est plus compatible avec une approche communicative, mais elle demande beaucoup de disponibilité et de capacités chez le maître. L'avantage de cette solution est qu'on travaille sur le discours produit par l'apprenant, et qu'on est donc, au moins en apparence, plus centré sur lui. Il est intéressant d'utiliser les productions mêmes de l'apprenant comme support de son raisonnement, ou au moins comme terme de comparaison avec d'autres productions attestées. Elles permettent également d'avoir un témoignage des étapes qu'il franchit dans l'autonomie de son raisonnement.

En fait la position proactive et position rétroactive sont toutes deux admissibles. C'est un choix méthodologique qui peut se faire en l'absence provisoire de résultats expérimentaux qui fassent préférer de façon probante l'une à l'autre: une combinaison des deux est sans doute meilleure dans une perspective interventionniste.

1.1.4. Conceptions et traitements de l'erreur

Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. Les philosophes ont montré que l'erreur a une fonction positive dans la genèse du savoir: Gaston Bachelard disait lui-même que l'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects. L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler.

Cette conception positive de l'erreur dans l'appropriation d'une langue étrangère a fini par s'imposer après une ère où elle était considérée comme néfaste, et synonyme de défaillance de l'élève ou du maître, c'est-à-dire comme une *faute*. Dans la mouvance chomskyenne¹¹, ce terme de faute a perdu sa connotation morale pour être réservé aux défaillances de performance, dues par exemple à la fatigue ou à l'inattention: dans ce cas l'apprenant les corrige ou non, comme le fait un natif. Le terme d'erreur est réservé aux défaillances de compétence.

11. Par exemple Corder P., «Que signifient les erreurs des apprenants?», *Langages*, n° 57, 1980, p. 9-17.

Certaines théories (SGAV en particulier) fondaient une bonne partie de leur système sur des tentatives d'évitement *a priori* de l'erreur. Elles s'appuyaient donc sur des batteries d'exercices dits structuraux, destinés à la prévenir. En cas d'insuccès, la correction était immédiate et systématique, surtout lorsque les exercices étaient pratiqués dans les laboratoires de langue.

Une telle attitude, fondée sur la répétition, peut avoir l'avantage de créer des routines mais a le grand inconvénient de négliger le sens. C'est ce qui explique qu'avec ces méthodes, le passage d'une bonne réussite dans les activités grammaticales à une expression correcte soit souvent difficile: la mémorisation s'est effectuée sur la forme seule, et non sur le rapport forme-sens qui s'opère par conceptualisation.

Pour prévoir les erreurs des apprenants, les méthodologues fondaient leurs espoirs sur *l'analyse contrastive*¹², qui se situe elle-même dans la tradition de la grammaire comparée. Mais l'expérience a montré que si l'analyse contrastive pouvait s'avérer utile *a posteriori*, pour expliquer certaines erreurs des élèves, elle n'était guère efficace *a priori* dans le cas de groupes linguistiquement hétérogènes. En revanche, dans le cas de groupes homogènes, généralement en situation exolingue, les enseignants savent bien par expérience quels sont les types de problèmes que rencontrent les apprenants. Pour le choix des formes à focaliser, il semble donc que les résultats des grammaires comparées puissent fournir de bons matériaux et une focalisation sur la forme *a priori* paraît plus facile dans ce type de situations.

Dans les cas où le groupe classe n'est pas homogène et où l'enseignant n'est pas censé connaître la langue de tous les apprenants de la classe, ou bien dans le cas où la langue des apprenants est peu ou mal décrite, l'analyse contrastive n'est guère utilisable. En grande partie issue de l'analyse contrastive, et contemporaine de la méthodologie SGAV, l'analyse des erreurs a longtemps laissé espérer la remplacer efficacement. Elle a eu le grand mérite de confirmer le caractère non aléatoire mais au contraire systématique de l'erreur, qu'Henri Frei¹³, le précurseur de ce qu'on nommera plus tard la «pédagogie de la faute» avait pressenti dès 1929. Mais l'analyse de l'erreur n'est en fin de compte pas plus facile que l'analyse contrastive, parce que les origines de l'erreur peuvent être multiples: elle peut certes provenir d'une interférence de la langue maternelle ou d'une autre langue déjà apprise, mais aussi d'une difficulté intrinsèque au français: des francophones, enfants ou adultes peu éduqués par exemple.

12. Le théoricien le plus connu de l'analyse contrastive est: Lado R., *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor University of Michigan Press, 1957.

13. Frei H., *Grammaire des fautes*, thèse de doctorat, Genève, 1929.

peuvent la commettre. Il existe aussi des erreurs que la grammaire ne peut pas prévoir, mais qu'on peut qualifier de pragmatiques, c'est-à-dire qui surviennent, comme dit Robert Bouchard¹⁴, «chaque fois que des formes grammaticalement correctes apparaissent comme contextuellement ou situationnellement erronées».

Devant toutes ces difficultés, et aussi pour des raisons de choix méthodologique, l'analyse des erreurs a elle aussi été largement emportée par le courant communicatif, par nature peu interventionniste. Cependant, parce que l'erreur peut révéler les stratégies d'apprentissage ou l'état de l'interlangue d'un apprenant à un moment donné, nous continuons à faire de l'analyse des erreurs une partie non négligeable de la formation de l'enseignant, mais en la soumettant à un élargissement. C'est l'ensemble des conditions et du processus de production qui doit, autant que faire se peut, être envisagé dans le traitement de l'erreur : la langue de départ des apprenants, les autres langues étrangères éventuellement apprises au préalable, les difficultés connues de la langue cible, la situation endo ou exolingue.

Le traitement pédagogique de l'erreur s'appelle la *correction* ou, comme le définissent Claude Germain et Hubert Séguin, la *rétroaction négative*. Celle-ci peut être explicite ou implicite : «une rétroaction négative explicite est définie comme toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d'un apprenant sont non conformes à la langue cible. Une rétroaction négative implicite comprend toute correction de la forme erronée ainsi que les demandes de reformulation, les incompréhensions et les demandes de clarification, car dans chacun des cas, l'apprenant doit déduire que, s'il y a correction, c'est qu'il y a effectivement eu erreur¹⁵.» Comme ces auteurs, nous pensons que la correction et l'explication de l'erreur sont susceptibles d'améliorer l'appropriation des formes correctes. Risquons donc quelques éléments de mode d'emploi de la correction :

- on ne peut et on ne doit pas tout corriger à chaque fois : cela brimerait par trop l'élan communicatif qu'il faut par ailleurs sauvegarder. La correction peut être ciblée sur les points choisis au préalable par l'enseignant et sur lesquels il veut focaliser la séance ou la séquence ;

- il y a, si on peut dire, faute et faute : c'est-à-dire que l'enseignant est bien souvent tenté de corriger des formes seulement parce qu'elles n'appartiennent pas à sa propre représentation de la langue¹⁶. La perception de

14. Bouchard R., «Erreurs pragmatiques, profils interactionnels et production du discours», dans Bouchard R., Billiez J., Colletta J.-M., de Nuchèze V., Millet A., *Acquisition et enseignement-apprentissage des langues, Actes du 8^e colloque international Acquisition d'une langue étrangère*, Grenoble, 1991, p. 446-452.

15. Germain C., Séguin H., *op. cit.*, p. 151.

16. Voir partie I, chapitre III : aspects idiomatiques, quelle variété enseigner, et plus bas, grammaire et norme.

la norme que chacun de nous se fait donne des frontières floues au correct, au grammatical, à l'acceptable. Il est important de tenir compte de l'adéquation des formes produites à la situation et au style de communication;

- le volume et le type des interventions correctives peuvent dépendre du contrat didactique passé avec les apprenants. Très souvent, les termes en seront fortement marqués par les éléments culturels des cocontractants;

- *une perception correcte des phases intermédiaires d'apprentissage doit permettre à l'enseignant d'adapter ses corrections en tenant compte des acquis des apprenants. Rien n'est plus démotivant que de reprendre toujours un apprentissage de zéro, comme si l'on n'avait rien appris. La politique du verre à moitié plein est préférable à celle du verre à moitié vide!*

- de la libre expression non reprise à la correction explicite, il y a toute une gamme d'intervention possible: mimique, demandes de reformulation ou de clarification, incitation à l'autocorrection, affirmation d'incompréhension, utilisation du métalangage, etc.

1.1.5. La grammaire et la norme

Toutes les langues vivantes évoluent: elles varient géographiquement, historiquement, socialement et, par conséquent, l'image qu'on se fait du bon usage évolue elle aussi. La *norme*, si tant est que la grammaire, dont c'est un des rôles, sache la décrire, peut servir de base de départ à l'enseignement, mais il convient très vite de montrer les variations et de les mettre en correspondance avec les diverses situations de communication où elles sont légitimes.

En Français langue étrangère, il n'est donc pas forcément mauvais que le maître démarre par un choix relativement normatif. Mais, aussi vite que possible, il essaiera d'introduire des variantes linguistiques au moyen, par exemple, des documents authentiques, de la radio, de la vidéo et bien sûr, de la littérature qui est le lieu par excellence de la variation.

En Français langue seconde, les choses sont un peu différentes car il existe à côté du français standard des éléments de normes endogènes. Souvent, pourtant, les enseignants de ces pays sont les plus méfiants par rapport à ces variations: ils craignent de propager un français de mauvais aloi, et donc, finalement, de rendre un mauvais service à leurs élèves. Nous pensons au contraire qu'il faut valoriser les variétés locales de français, et cela autant pour des raisons culturelles que pour des raisons d'apprentissage.

– Pour des raisons culturelles: la francophonie est multiple dans ses mots, dans ses accents, dans ses façons de dire les réalités. La norme française, si toutefois elle existe comme unité aussi large, peut apparaître pour ce qu'elle est: une des variétés possibles du français. Accepter ce fait, c'est préserver la richesse et la vitalité du français.

– Pour des raisons d'apprentissage, parce que cela permet à l'enfant de prendre une posture positive par rapport à la langue. Sa façon de dire les choses n'est pas forcément exclue, stigmatisée. Cela favorise au début de l'apprentissage une certaine sécurité linguistique. Bien sûr, comme en langue maternelle, le rôle de l'école n'est pas seulement de conforter l'apprenant dans ses connaissances de départ, c'est aussi de lui donner accès à d'autres façons de dire, éventuellement plus performantes et plus valorisantes dans telles ou telles situations. L'idéal, c'est d'amener l'apprenant à savoir quelle variété est convenable dans telle ou telle situation de communication et de lui donner le bagage linguistique suffisant pour y jouer pleinement son rôle.

1.1.6. Une démarche de focalisation sur la forme: la conceptualisation

En grammaire, ce qu'on nomme après Henri Besse et Rémi Porquier¹⁷ la *conceptualisation*, résulte de l'idée, née avec le constructivisme, qu'un savoir efficace n'est pas le résultat d'un transfert de données d'un individu à un autre mais d'une activité structurante de l'apprenant.

Il s'agit d'une volonté d'organiser les données de l'observation pour en déduire des fonctionnements opératoires et réutilisables en cas de confrontation ultérieure à un problème comparable. C'est donc une activité intellectuelle de prise de conscience d'un fonctionnement linguistique et de formulation métalinguistique.

Les étapes d'une activité de conceptualisation peuvent se formuler de la manière suivante:

- prise de conscience d'un manque ou d'un problème langagier: l'apprenant constate ou est amené à constater un écart entre ce qu'il veut et ce qu'il peut dire;
- émission d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible sur le point étudié. C'est-à-dire construction d'une représentation personnelle, au moyen d'une règle que l'apprenant est amené à établir lui-même, avec le métalangage dont il dispose à ce moment;

17. Besse H. et Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, Crédif-Hatier, LAL, 1984, p. 113-115.

- confrontation à des connaissances établies, fournies par l'enseignant, ou un matériel didactique approprié. Comparaison des métalangages;
- modification éventuelle et négociée de la règle au regard de ces comparaisons;
- vérification du fonctionnement dans des situations communicatives comparables. À cette étape, on favorise l'autocorrection et la correction par les pairs.

Toutes ces étapes, à l'exception de la dernière, peuvent être franchies en langue maternelle ou dans la langue cible, en fonction du degré d'avancement de l'apprenant, mais en privilégiant le plus tôt possible la langue cible. Naturellement, avant de décider de l'intérêt de focaliser un point particulier, le maître doit aussi tenir compte de la maturité de l'apprenant sur tel ou tel point de son interlangue.

Malgré son grand intérêt, cette démarche de conscientisation de la forme n'est pas suffisante pour assurer automatiquement une production correcte. Pour notre part, nous pensons qu'il est nécessaire de la compléter par une étape de fixation et de mémorisation, qui peut se faire hors de la classe, par un travail autonome, par des exercices de répétition avec un manuel ou un logiciel spécialisé.

1.1.7. Le métalangage grammatical

Au fur et à mesure des progrès de l'appropriation de la langue étrangère, les modes de fonctionnement d'un parleur natif et d'un parleur non natif vont avoir tendance à se rapprocher¹⁸. L'adoption progressive d'un métalangage grammatical, en tant que discours explicitement métalinguistique, marquera à sa manière les étapes de ce rapprochement à condition qu'il soit l'image d'une vraie représentation conceptuelle, et non le signe d'une simple possession de nomenclature.

Bien que les méthodologues prêchent généralement aux enseignants une grande modération du point de vue de la quantité de métalangage à

18. Pour illustrer brièvement ce point de vue, voir Christophe Pallier, interrogé par Jean-Marc Caré: «Si on compare l'imagerie cérébrale de gens qui ont appris l'anglais à l'école et qui ne l'ont plus pratiqué, qui comprennent grosso modo, on s'aperçoit quand on leur fait écouter de l'anglais que les photographies du cerveau sont très différentes d'un individu à l'autre, alors que chez les traducteurs professionnels qui maîtrisent extrêmement bien la LS, la photo cérébrale donnera des images plus proches, assez semblables à celles obtenues quand on leur fait écouter leur LM», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, *Apprendre les langues étrangères autrement*, 1999, p. 73.

utiliser, qu'en est-il dans la réalité de la classe? Nous avons montré¹⁹ que les méthodes modernes d'enseignement du français aux étrangers sont très gourmandes en métalangage grammatical puisqu'elles utilisent en moyenne sur les deux premiers niveaux environ 200 termes ou lexies et 350 sur l'ensemble des trois niveaux qui sont généralement proposés au public. Ce volume est énorme, et, si on supposait acquises les notions véhiculées, ferait vraiment des apprenants de très bons grammairiens! Une comparaison et un recoupement avec les nomenclatures officielles des pays francophones ont donné les résultats suivants:

- une grande persistance des catégories grammaticales traditionnelles et de leurs subdivisions. En effet toutes les catégories grammaticales sont présentes dans ce tronc commun: *adjectif; adverb; article défini; article indéfini; démonstratif; possessif; déterminant numéral; interjection; nom; préposition; pronom; pronom démonstratif; pronom indéfini; pronom interrogatif; pronom personnel; pronom relatif; verbe;*

- parmi ces catégories, la description du verbe et de sa conjugaison occupe la place centrale (plus du quart des lexies):

- quelques termes de description générale: *auxiliaire; conjugaison; radical; temps; verbe;*

- tous les modes: *gérondif; impératif; indicatif; infinitif; participe; subjonctif;*

- presque tous les temps: *conditionnel passé; conditionnel présent; futur; futur antérieur; imparfait; passé; passé antérieur; passé composé; passé simple; plus-que-parfait; présent.* Il manque seulement *futur proche* qui apparaît pourtant dans la liste des termes communs aux méthodes de FLE.

De fait, la catégorie du verbe centralise une bonne partie des difficultés d'apprentissage des apprenants francophones ou allophones et la perception de ces difficultés est corroborée par la relative abondance des travaux qui lui ont été consacrés à date relativement récente par les linguistes.

- Morphologie: cette partie de la description grammaticale est peu représentée. On retrouve toutefois les catégories essentielles:

- le *genre*, avec *féminin* et *masculin*;
- le *nombre*, avec *pluriel* et *singulier*;
- et quelques termes généraux: *comparatif; forme simple; suffixe; superlatif.*

19. Cuq J.-P., «Le métalangage grammatical francophone: un vrai plaisir!», actes du colloque 2000 de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde, *La Revue de l'AQEFSL*, vol. 2, n° 3, p. 6-21, 2001.

Notons aussi que plusieurs de ces lexies sont aussi applicables à la description du verbe.

– Syntaxe: cette partie ne regroupe qu'un cinquième des lexies, mais c'est là qu'on peut trouver quelques renouvellements dans la terminologie:

- l'unité courante reste la *phrase*. Le terme de *type* semble avoir supplanté l'ancien *forme* mais la liste n'est pas complète ni tout à fait homogène: *type de phrase*; *déclaratif*; *interrogatif*; *négation*. On remarque aussi *discours rapporté* qui semble avoir définitivement supplanté *style indirect*;
- on trouve les trois grands types classiques de relation syntaxique: *coordination*; *juxtaposition*; *subordination*;
- et l'essentiel des fonctions autour du verbe et du nom: *attribut du sujet*; *complément de l'adjectif* *complément du nom*; *sujet*;
- *complément de phrase* semble aussi avoir supplanté le vieux *complément circonstanciel*;
- enfin, *antécédent* était attendu après la large place faite à la catégorie des pronoms.

– Lexique: *lexique*; *mot*; *synonyme*.

– Sémantique: *cause*; *comparaison*; *conséquence*.

– Stylistique: *registre de langue*

– Opérations linguistiques: *déplacement*; *enchâssement*; *pronominalisation*; *substitution*; *transformation*.

Un certain nombre de conclusions apparaissent clairement à l'observation des données de cette étude:

– l'effort de mémorisation terminologique demandé aux apprenants est très grand;

– il y a un grand inconvénient à changer de méthode (voire de pays!) en cours d'apprentissage, puisque plus des trois quarts de cet effort ne sont pas réinvestissables. En effet, environ deux tiers de ce métalangage ne se retrouve pas d'une méthode à l'autre et seuls la soixantaine d'items que nous venons de citer sont communs. Ce point est d'autant plus grave que, rappelons-le, l'objectif de l'activité grammaticale devrait être de créer des fonctionnements intellectuels stabilisés;

– le noyau commun du métalangage grammatical est extrêmement conservateur. Il existe dans la conscience grammaticale des concepteurs de méthodes mais aussi des responsables de la terminologie en FLM un peu plus d'une soixantaine de termes inévitables, comme si on ne pouvait pas apprendre le français sans les connaître, ni l'enseigner sans les utiliser. Or,

surtout en morphologie et en syntaxe, la plupart de ces termes ont subi aujourd'hui de profondes remises en cause par les linguistes. Pourtant l'essentiel de ces termes appartient aux catégories grammaticales traditionnelles, et est fortement marqué par le verbe et sa morphologie, un peu moins par les fonctions syntaxiques. Le lexique, comme la sémantique en sont largement absents, la phonétique et la phonologie totalement. La linguistique de la deuxième partie du xx^e siècle a surtout légué des outils de manipulation et quelques termes de syntaxe.

Quelques remarques enfin, du point de vue pédagogique :

- il faut tenir compte du bagage grammatical des apprenants. Un certain nombre de termes leurs sont connus, notamment si leur langue première est voisine ou européenne, ou si le français n'est pas la première langue étrangère qu'ils apprennent. L'enseignant peut donc s'appuyer sur cet acquis, même s'il convient de vérifier les éventuels faux amis²⁰;

- la liste des items cités ci-dessus, même si beaucoup de ses termes seraient discutables, est au moins une base que les enseignants peuvent considérer comme réutilisable à peu près partout et par tous;

- on peut donner l'explication d'un terme métalinguistique quand l'apprenant la réclame. Mais cette explication peut parfois être assez dangereuse, surtout si l'enseignant n'est pas très assuré en grammaire. Par exemple, le pronom est-il toujours l'élément qu'on met à la place d'un nom? Il est facile de montrer que non. Du coup, sa dénomination ne se justifie pas toujours. Dans ce cas, ou bien on entre, par exemple avec des étudiants de niveau avancé qui la demanderaient, dans une explication très technique, ou bien on utilise le terme comme une simple étiquette, sans trop le sémantiser, ce qui n'exclut évidemment pas le travail sur le concept.

1.1.8. Le manuel de grammaire²¹

Les catalogues des éditeurs spécialisés proposent une pléthore de manuels destinés à accompagner l'apprenant dans son parcours d'appropriation, en système guidé ou autonome²². Mais qu'est-ce qui fait qu'une grammaire est en priorité destinée à des étrangers ou à des apprenants qui n'auraient pas *a priori* des fonctionnements de natifs? Pour le dire autrement, quelle est la différence entre une grammaire de FLM et une grammaire de FLE?

20. Voir sur ce point Maillard M., «La nomenclature grammaticale du français est à refaire... et nous la référons!», dans Maillard M. (dir.), *Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie*, Lidil, n° 8, 1993, p. 5-16.

21. Pour quelques développements, voir Cuq J.-P., *op. cit.*, 1996, p. 105-114.

22. Voir tableau en annexe du chapitre III de la deuxième partie.

On voit bien tout d'abord que les aspects proprement linguistiques ne sont pas discriminants. En effet, ce qui distingue le FLE du FLM n'est ni la langue ni la représentation théorique qu'on se fait de son fonctionnement, puisque cette représentation théorique est sous-tendue par des appareillages métalinguistiques pour l'essentiel superposables.

La distinction entre une grammaire de FLM et une grammaire de FLE ne saurait donc être qu'une distinction essentiellement didactique fondée sur des méthodes d'appropriation et sur des objectifs différents. Les livres de grammaire sont des outils méthodologiques au service de ces objectifs.

Une grammaire de FLM peut fonder son développement sur un sujet, si on peut le dire ainsi, préparant le français. Elle peut avoir pour objectif d'éduquer son intuition préexistante par le raisonnement, c'est-à-dire d'amener l'élève à dépasser la fausse évidence d'une expression qu'il croit maîtriser, et qu'en vérité il maîtrise plus ou moins largement, et par là même à en compléter les moyens, à les améliorer. Une grammaire de FLE ne peut se fonder que sur un sujet préparant une ou d'autres langues que le français, mais qui devient aussi très vite un parleur minimal (et espérons-le, de moins en moins minimal) de français. Elle doit donc avoir pour priorité d'aider par le raisonnement à accélérer l'appropriation linguistique, et à créer des réflexes intuitifs.

Cela infirme en grande partie la pertinence des grammaires dites de FLE qui seraient seulement descriptives et ne seraient pas axées sur un essai de facilitation des processus d'appropriation des phénomènes linguistiques, c'est-à-dire sur une grammaire qui soit véritablement d'apprentissage²³.

En grande partie, mais pas totalement cependant. En effet, comment une grammaire dite d'apprentissage pourrait-elle vraiment jouer son rôle pédagogique et surtout être utilisable en complément de toute méthode de langue, si elle n'est pas soutenue par une grammaire qui présente de la façon la plus consensuelle possible les fondements du fonctionnement de la langue dans une perspective non pas seulement descriptive mais surtout dans une perspective d'appropriation linguistique? Il serait donc souhaitable de disposer d'une véritable grammaire de référence pour le FLE. Une telle grammaire ne prendrait d'intérêt que si elle donnait à l'apprenant une référence linguistique très largement réutilisable, quelle que soit sa situation d'apprentissage, et aux maîtres une base conceptuelle et terminologique reconnue. Mais, quels que soient les mérites des grammaires de référence

23. Un très bon exemple est donné par Abry D. et Chalaron M.-L., *La Grammaire des premiers temps*, PUG, 1996. Pour une typologie des grammaires, voir Germain C. et Séguin H., *Le Point sur la grammaire*, CLÉ International, 1998, p. 46-56.

destinées prioritairement à un public francophone²⁴, il n'en existe pas de telle à cette date et à notre connaissance.

1.2. LA TRADUCTION

Bien que la traduction en elle-même n'ait que très partiellement à voir avec la grammaire, elle a cependant, comme nous l'avons vu dans l'histoire des méthodologies, toujours été très liée à elle dans l'enseignement des langues. Ce n'est donc pas en tant qu'activité autonome, qui est, comme dit Marianne Lederer²⁵, une activité interprétative qui dépasse le cadre de la langue, mais en tant que concept didactique d'intervention que nous en traiterons brièvement ici.

1.2.1. Traduction interprétative et traduction pédagogique

De façon très large, on peut considérer que la traduction est une activité très liée aux comportements sémiotiques. Marie-José Capelle rappelle que la traduction «intersémantique fait partie de notre compétence communicative²⁶». Nous réagissons globalement à des signes visuels ou auditifs (par exemple des sonneries, la signalisation routière...), c'est-à-dire que nous les comprenons et que nous les interprétons.

Du point de vue langagier, la traduction est donc liée aux comportements de compréhension et d'expression et on la comprend comme un exercice de recherche de correspondances entre deux langues. C'est, selon la définition d'Edmond Cary «une opération qui cherche à établir une équivalence entre deux textes exprimés en des langues différentes²⁷ (...)». Bien que les traducteurs admettent généralement cette définition, ils en connaissent toutefois les limites: les linguistes nous ont appris que les langues ne sont pas des systèmes isomorphes, c'est-à-dire qu'elles ne découpent pas la réalité de la même manière. On sait donc bien

24. La plus proche des préoccupations de l'enseignement du FLE aux étrangers est sans doute aujourd'hui celle de Charaudeau P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 1992.

25. Lederer M., «La théorie interprétative de la traduction», dans Capelle M.-J., Debyser F., Goester J.-L., «Retour à la traduction», *Le français dans le monde*, numéro spécial, août-septembre 1987, p. 11-17.

26. Capelle M.-J., «Un pas vers la traduction interprétative», dans Capelle M.-J., Debyser F., Goester J.-L., *op. cit.*, p. 128-135.

27. Cary E., «Noblesse de la parole», dans *Babel*, vol. VIII, n° 1, 1962, cité par Lederer M., *La Traduction aujourd'hui*, Hachette, «F», 1994, p. 11.

que, malgré les apparences, il n'est guère possible de tabler d'une langue à l'autre sur l'existence de correspondances terme à terme, c'est-à-dire sur l'existence d'une identité sémantique malgré des formes différentes.

Généralement, les traducteurs professionnels ne sont pas très favorables à l'utilisation de la traduction dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qu'ils appellent *traduction pédagogique*. En fait, dit Karla Déjean le Féal²⁸, la traduction pédagogique n'est pas vraiment de la traduction car elle «ne consiste pas, la plupart du temps à la réexpression du sens de l'énoncé original (seule opération qui mérite le nom "traduction"), mais en commutation des codes». Elle ne trouve cette activité profitable ni pour les apprenants ni pour ceux qui se destinent à devenir des traducteurs professionnels :

- préjudiciable à l'apprenant, parce que la traduction pédagogique le rendrait «peu apte au perfectionnement linguistique ultérieur». «Plus, dit-elle, l'étudiant prend l'habitude de s'attacher aux signifiés des mots et non pas au sens qu'ils confèrent à l'énoncé, plus il lui sera difficile par la suite de retrouver toute la sensibilité qu'il faut à l'égard de la langue étrangère pour parvenir à la comprendre vraiment et à la manier correctement;

- préjudiciable au futur traducteur parce qu'elle crée des réflexes de littérarité dont le bon traducteur devra ensuite se déprendre²⁹».

Comme la plupart des spécialistes de la traduction, elle plaide donc pour le remplacement des techniques classiques de traduction pédagogique par une vraie formation à la traduction interprétative, basée sur la communication et la transmission du sens.

1.2.2. Les types de traduction pédagogique

Les techniques classiques de traduction pédagogique sont la *version* et le *thème*. Ce sont des techniques qui ont été utilisées d'abord pour l'apprentissage des langues anciennes mais qui sont encore courantes dans les universités françaises et dans les concours de recrutement de professeurs de langues anciennes et de langues vivantes. On leur confère, selon le moment où on les utilise, une valeur d'apprentissage ou une valeur d'évaluation.

La version est un exercice de compréhension et d'expression écrites qui consiste à commuter un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle. C'est un exercice très difficile pour plusieurs

28. Déjean le Féal K., «Traduction pédagogique et traduction professionnelle», dans Capelle, M.-J. et alii, *op. cit.*, p. 107.

29. Déjean le Féal K., *ibidem*.

raisons. D'abord, par manque de temps, on a rarement affaire à un texte entier, dont la complétude donnerait d'elle-même des indications fondamentales de sens. Ensuite, l'enseignant ne donne presque jamais le contexte à l'apprenant, qui ne dispose pas non plus des éléments extralinguistiques qui permettent les premières classifications sémantiques. Il ne précise aussi que trop rarement le type de traduction qui est attendu : s'agit-il d'une traduction littérale ou plus libre, doit-elle être fondée sur l'imitation stylistique ou quelque chose de plus spontané ? Enfin, le plus souvent, la compétence linguistique peu sûre de l'apprenant le pousse à utiliser systématiquement le dictionnaire bilingue dès le début de l'exercice, non pas pour des vérifications de détails, mais dans la recherche de correspondances lexicales de bas niveau.

Le thème est un exercice d'expression écrite qui consiste à commuter un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère. Son objectif est de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant. On en distingue trois formes classiques :

- le thème grammatical : il est constitué de phrases non liées et sert à vérifier les points de grammaire de la leçon ;
- le thème d'imitation : c'est un mini-texte fabriqué, proposé pour imiter les tournures du texte en langue étrangère étudiées dans la leçon ;
- le thème littéraire : c'est un extrait de texte authentique en langue maternelle ; il est destiné à des étudiants avancés, qui doivent faire preuve de leur connaissance d'utilisation des finesses de la langue cible.

Enfin, Élisabeth Lavault en propose un quatrième type qu'elle appelle «thème éclaté, ou libéré³⁰» : «le professeur donne une situation dans la langue maternelle et demande plusieurs formulations s'y rapportant en langue étrangère». Selon elle, cette forme de thème est meilleure parce qu'elle «permet d'éviter les équivalences figées et littérales et entraîne les élèves à une expression souple et diversifiée». Autour du thème libéré, plusieurs exercices sont possibles, comme par exemple réinterpréter un dialogue, restituer le sens d'un texte sans le traduire, donner sa trame argumentative.

Il existe également une pratique orale et moins codifiée de la traduction pédagogique, la traduction orale collective. Elle était généralement pratiquée, soit de façon ponctuelle au fur et à mesure du déroulement de l'étude du texte de la leçon, soit de façon systématique comme un moment de la séquence pédagogique.

30. Lavault E., «Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction», dans Capelle M.-J. *et alii*, *op. cit.*, p. 129.

1.2.3. Intérêt de la traduction pédagogique

L'intérêt majeur de la traduction pédagogique est qu'elle permet une certaine didactisation du chemin naturel de référence vers et depuis la langue maternelle de l'apprenant. Elle peut être un bon moyen de guidage de la réflexion comparative.

En particulier, la traduction orale collective permet de contrôler la compréhension des apprenants : « c'est, dit Élisabeth Lavault, un moyen de réajuster le cours et d'aider les élèves les plus faibles ». Pour elle la traduction est « une bouée de sauvetage pour les élèves en difficulté, et sécurise les élèves moyens³¹ ». Elle peut être également source d'échanges oraux intéressants, tant sur la forme que sur le sens. Elle permet à l'enseignant d'évaluer rapidement « l'état des connaissances et le fonctionnement du raisonnement logique et analogique des élèves » et par là « de perfectionner et d'autoévaluer son cours ». La traduction sporadique de quelques termes peut aussi permettre, à l'occasion, de débloquer la communication.

La version, en tant qu'exercice de compréhension écrite, présente aussi un certain intérêt : comme il s'agit de comprendre et de réexaminer le texte d'un autre, la version peut être, à condition qu'on n'en abuse pas, un exercice de lecture précise et de reformulation.

Enfin, à un tout autre niveau, il ne faut pas négliger l'importance de la traduction comme élément de politique linguistique. Son enseignement peut répondre à une forte motivation d'apprentissage à l'étranger et être un objectif d'enseignement parfaitement honorable.

1.2.4. Difficultés et inconvénients de la traduction pédagogique

Il ne faut pourtant pas dissimuler que la traduction pédagogique comporte bien des difficultés et des inconvénients.

Tout d'abord, l'expérience montre que la traduction est difficile avec des groupes linguistiquement hétérogènes. D'autre part, sous peine de développer les inconvénients mis en lumière par Karla Déjean le Féal, elle nécessite de la part de l'enseignant une certaine formation à la traduction interprétative.

La version ou le thème ne développent pas chez l'apprenant de capacité discursive parce qu'il a au mieux affaire à un morceau choisi de texte, et au pire à un texte fabriqué *ad hoc*. Enfin, le fait de s'habituer à un simple transcodage favorise les interférences.

31. Lavault E., *ibidem*, p. 120.

Mais surtout, la traduction présente à nos yeux une différence fondamentale avec la capacité d'expression en langue étrangère qu'il s'agit de développer chez l'apprenant: en situation de communication, le locuteur ne dispose pas de texte initial, il est l'auteur de son propre texte, ou plus exactement la plupart du temps le coauteur. Or la traduction ne permet aucune interaction, et donc pas de coconstruction de discours. On touche là à son inconvénient majeur: elle ne présente pratiquement aucun intérêt communicatif.

Cet inconvénient, qui n'est pas grave quand il s'agissait d'apprendre des langues anciennes, est rédhibitoire en langue vivante et on voit bien là, que même à l'intérieur de la didactique des langues, il n'est pas sans danger de pratiquer des transferts de concepts ou de techniques.

1.3. LE LEXIQUE

L'entrée par le vocabulaire est un penchant naturel à tout apprenant de langue étrangère: qui n'a pas tenté quelques pas dans une nouvelle langue par des questions comme: «comment dit-on ceci ou cela en...?». En effet, le vocabulaire est pour l'apprenant le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel: il n'y a donc pas de raison de l'en priver. La recherche de correspondance comme aide à l'appropriation des premières dénотations peut être utile à un niveau peu élevé, mais les limites de cette stratégie sont vite atteintes et on ne saurait fonder une méthodologie d'enseignement sur une technique aussi empirique. En effet, l'inconvénient que nous avons déjà signalé pour la traduction existe aussi pour l'enseignement du vocabulaire: l'hypothèse de l'équivalence sémantique entre deux langues est peu probable et on ne peut que rarement tabler sur l'existence de correspondances terme à terme.

S'il peut donc utiliser occasionnellement cette stratégie, l'enseignant doit toutefois être en mesure de la sophistiquer. Il doit faire prendre conscience à l'apprenant de ses limites et le plus vite possible lui faire entrevoir les réseaux différents dans lesquels un terme s'insère: il s'agit de créer un autre canal d'accès au système conceptuel, sachant que la création de ce nouveau canal modifie le système lui-même, soit par la création de nouveaux concepts (qui n'ont de signifiant et de signifié que dans le système de la langue 2), soit par la superposition de concepts quasi similaires mais aux frontières relativement différentes (deux signifiants différents mais des signifiés partiellement superposables). Les frontières des concepts sont en fait leurs appartenances à des réseaux conceptuels différents, qui se manifestent par des cooccurrences discursives différentes.

1.3.1. Lexique et grammaire

Les spécialistes sont dans l'ensemble d'accord pour dire qu'au moins au début le vocabulaire est plus important que la syntaxe dans la communication. Paul Bogaards³² signale à juste titre qu'«il est souvent tout à fait possible d'utiliser un mot à bon escient sans se servir de syntaxe», comme par exemple dans les télégrammes ou la publicité. C'est aussi le cas pour les mots-phrases (allô, bravo, aïe, au secours, les insultes, etc.) que Rémy Porquier³³ situe à l'intersection de la grammaire, du lexique et de la prosodie, et qui ne sont que trop rarement l'objet d'un enseignement particulier malgré leur grande utilité communicative. L'écrit aussi, remarque Jacky Girardet³⁴, présente de nombreuses occasions de rencontrer du lexique non grammaticalisé : «inventaires, tableaux, schémas, diagrammes, grilles, etc. envahissent journaux et publications diverses. La langue lisible sur nos écrans d'ordinateur juxtapose souvent des unités lexicales peu liées syntaxiquement.» On pourrait donc voir dans la syntaxe un simple moyen de sophistiquer les messages, dont l'essentiel du contenu sémantique serait véhiculé par les mots. Mais cette conception simpliste du fonctionnement de la communication linguistique se heurterait très vite à la réalité du fonctionnement d'une langue. En effet, comme l'ont montré les travaux des linguistes, notamment Maurice Gross³⁵ et son équipe, et comme sont venus à l'admettre même les syntacticiens les plus durs, tout s'imbrique dans une langue, grammaire et lexique sont interdépendants, et il n'y a pas vraiment de frontière entre grammaire et lexique. Il n'en reste pas moins qu'après les éléments non linguistiques (comme la situation, les postures, les mimiques, etc. des interlocuteurs), et après l'intonation, le lexique est le premier vecteur d'information. Nous serons donc d'accord avec Jeanine Courtillon³⁶ pour faire du lexique «le pivot de l'acquisition autour duquel s'organise la syntaxe et plus tard la morpho-syntaxe».

32. Bogaard P., *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Crédif-Hatier, LAL, 1994, p. 147.

33. Porquier R., «Mots phrases, phrasillons, locutions-énoncés : aux frontières de la grammaire et du lexique en français langue étrangère», *Langue française*, n° 131, 2001, p. 106-124.

34. Girardet J., «Apprentissage du lexique et mémoire : État des lieux et perspectives», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 6, 1994, p. 164.

35. Gross M., «Lexique et syntaxe», *Travaux de linguistique*, n° 23, 1991, p. 107-132.

36. Courtillon J., «Lexique et apprentissage de la langue», *Lexiques, Le français dans le monde*, Recherches et Applications, 1989, p. 147.

1.3.2. Aspects quantitatifs : fréquence et valeur communicative

En français, le vocabulaire dit de culture générale serait d'environ 30 000 mots, tandis que le vocabulaire de spécialité serait indénombrable : même pour un parleur natif éduqué, il est donc impossible de savoir tout le lexique d'une langue.

Dans l'enseignement des langues étrangères, se pose donc de façon forte le problème du choix des priorités lexicales. Or l'évaluation du vocabulaire à connaître en langue étrangère est elle aussi relativement subjective. Pour Robert Galisson³⁷ par exemple, l'estimation serait d'environ 45 000 termes. Jacques Prouvost³⁸, lui, est beaucoup moins ambitieux et évalue la quantité du vocabulaire de base à environ 3 000 mots dont 1 000 environ pour un noyau dur, chiffres comparables à ceux du *français fondamental*, dont on rappelle qu'ils s'élèvent à 1 445 pour le premier degré et à 1 800 pour le second degré. On peut dire que Jacques Prouvost résume le sentiment généralement partagé actuellement quand il affirme que «la répartition par la fréquence (...) ne constitue pas un critère de progression³⁹». C'est, dit-il, parce que le vocabulaire de base a un «signifiant le plus souvent court, érodé par son usage en haute fréquence». À l'inverse, «le signifié sera plus difficile à définir parce que de sens très large». Il est souvent abstrait, flou, polysémique et par conséquent très interprétable et de faible valeur communicative ; de plus certaines acceptions d'un mot sont plus fréquentes que d'autres. C'est donc en son sein qu'on trouvera les éléments «les plus susceptibles de méprise dans la conversation». Le vocabulaire de spécialité au contraire possède souvent un signifiant complexe, long, à l'orthographe parfois difficile. En revanche, il est assez monosémique et peu interprétable : la difficulté d'apprentissage n'est donc pas toujours où on le croit.

D'autre part, selon Nina Catach⁴⁰, 60 % des occurrences de n'importe quel texte un peu long, seraient constituées par 77 mots outils. Ces mots n'ont que très peu de valeur communicative mais assurent celle des autres termes. Il est donc tout aussi indispensable qu'insuffisant de les savoir.

37. Galisson R., «De la lexicologie de dépannage à la lexicologie d'apprentissage : pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école», *Cahiers de lexicographie*, n° 51, 1987, p. 95-118.

38. Prouvost J., «La dimension lexicale de la langue : didactique et dynamiques», *Modernité et diversités, Dialogue et cultures*, n° 46, 2001, p. 344-349.

39. Prouvost J., *op. cit.*, p. 345.

40. Catach N., *Les Listes orthographiques de base du français (LOB). Les mots les plus fréquents et leurs formes fléchies les plus fréquentes*, Nathan, 1984.

Le mot, pour le lexique, comme la phrase pour la syntaxe, se révèlent être, plutôt que des unités linguistiques fiables, des représentations du fonctionnement de la langue. En ce sens, ils sont utiles au didacticien en tant que représentants d'un sentiment linguistique spontané. Mais, qu'on les appelle unités lexicales ou lexies, il vaut mieux prendre en compte les unités sémantiques que les mots eux-mêmes.

1.3.3. Évolution des conceptions méthodologiques et psycholinguistiques

L'enseignement des langues a eu le même réflexe lexical que les apprenants et l'entrée par le vocabulaire, même si elle a connu des hauts et des bas demeure une des entrées majeures dans la langue étrangère. Cependant, les différentes techniques d'acquisition du vocabulaire ont été plus ou moins liées à l'évolution des méthodologies et à l'état des connaissances psycholinguistiques, et certaines, qui paraissent aujourd'hui un peu désuètes, ne manqueraient pourtant pas totalement d'intérêt si elles étaient utilisées à bon escient.

Dans la méthodologie directe, ou dans bien des manuels pour autodidactes, on faisait des leçons de vocabulaire comme on faisait des leçons de grammaire et on pratiquait un enseignement par thème : le corps humain, la toilette, les vêtements, l'automobile, etc. L'apprenant avait donc des listes à mémoriser. Cette technique n'était pas toujours inopérante, surtout chez certains sujets pour qui elle peut correspondre à des stratégies très analytiques d'apprentissage. Mais elle avait l'inconvénient d'être souvent trop exhaustive, et donc de présenter un rapport coût/rendement assez faible, et surtout de manquer totalement d'authenticité communicative. Un peu plus contextualisante bien que venue tout droit des méthodologies traditionnelles, la *récitation* était aussi un exercice mnémotechnique très pratiqué, fondé sur la constatation que la répétition peut imprimer un terme dans la mémoire. Cet exercice n'avait pas que des avantages pour le vocabulaire : il cumulait aussi ceux d'un exercice de diction et une certaine acquisition culturelle. Enfin, il participait au développement de la mémoire. On peut donc regretter que l'approche communicative l'ait totalement éclipsé, même s'il est vrai qu'on peut parfois en retrouver des traces dans les activités théâtrales qu'on propose assez couramment aujourd'hui. D'autre part, on posait comme une évidence que la lecture favorisait beaucoup l'apprentissage du vocabulaire. Pourtant cette constatation empirique a été largement battue en brèche par des études récentes et il faut en réalité distinguer deux techniques, la lecture seule, avec exposition unique ou

répétée, et la lecture guidée⁴¹. Dans le cas de la lecture seule, il faudrait selon certains environ dix expositions pour fixer un mot. Mais dans le cas de la lecture guidée, c'est-à-dire avec exercices, la technique semblerait plus efficace.

Le contrôle de l'acquisition du vocabulaire écrit s'est longtemps fait par l'exercice de *dictée*. Il semble que les enseignants eux-mêmes aient été découragés par l'aspect rebutant et totalement privé de qualités communicatives de cet exercice. On trouve pourtant jusque dans les années 70 des conseils à leur intention pour une utilisation rénovée de la dictée : « elle ne doit comporter que des mots connus. Les textes préparés doivent être courts et simples. Le professeur lit la dictée à haute et intelligible voix. Il dicte ensuite le texte avant de relever les copies », écrivait Anne-Marie Hameau dans un guide pédagogique assez largement diffusé à l'époque⁴². La mauvaise réputation de la dictée a peut-être contribué à celle de l'orthographe du français, qui en fait souvent une langue considérée comme difficile par les étrangers. En fait, le français n'est pas un cas d'espèce, et les langues écrites ont toutes une orthographe plus ou moins transparente par rapport à leur système phonique : l'italien paraît plus transparent, l'anglais l'est très peu, au point que même les enseignants d'anglais langue maternelle se plaignent souvent des difficultés occasionnées aux élèves par l'orthographe de leur langue. Malgré la force de cette représentation, il existe encore aujourd'hui très peu de recherches sur l'acquisition de l'orthographe du français par les étrangers, si ce n'est celles dont on destine les conclusions à l'enseignement du français aux enfants migrants.

Dans les méthodes SGAV, on préconisait d'abord un enseignement oral, en veillant à la correction de la prononciation, puis un enseignement écrit. De même, avant de passer au vocabulaire abstrait, priorité était donnée à l'enseignement du vocabulaire concret. Les gallicismes étaient réservés au niveau 3. C'est à ce niveau aussi qu'on utilisait la littérature comme un réservoir où puiser un vocabulaire choisi et pour faire prendre conscience des différents registres du vocabulaire. À ce niveau, les pratiques pédagogiques ressemblaient fortement à celles qu'on utilise en langue maternelle, et on travaillait par exemple les rapports de synonymie, d'homonymie, de paronymie, mais aussi la morphologie avec les principes de dérivation et de composition, et même, pour les niveaux les plus élevés, l'histoire des mots.

41. Paribakht T.S., Wesche M., « Second Language Vocabulary Acquisition through Reading and Text-based Exercises », dans Courchène et alii, *Vingt-cinq ans d'enseignement des langues secondes à l'Université d'Ottawa*, 1996, p. 44-68.

42. Hameau A.-M., « L'enseignement du vocabulaire », dans Reboulet A. (dir.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette, « F », 1971, p. 102-106.

Selon Anne Tréville⁴³ «les approches communicatives ne favorisent pas le vocabulaire au-delà d'un niveau fonctionnel minimal». Mieux même, pour Robert Galisson, le vocabulaire, après les périodes fastes des méthodologies traditionnelle et directe, est devenu le parent pauvre de l'enseignement des langues, et c'est, paradoxalement, le *français fondamental* qui en a été la cause: «après le *français fondamental*, détonateur de l'opération, mais surtout après les méthodes audio-orales et audiovisuelles, on aura beaucoup de mal à cicatriser cette brûlure de l'histoire sur les mots et à revenir à une conception plus conceptualisée, plus équilibrée, plus personnelle du lexique», écrit-il non sans quelque amertume⁴⁴. De fait, on ne trouve guère d'activités proprement lexicales dans les méthodes de FLE qui se réclament du courant communicatif, et tout se passe comme si les auteurs craignaient de passer pour démodés s'ils en proposaient. Pourtant, dans une conception interventionniste, les activités lexicales méritent mieux que l'oubli et il n'est d'ailleurs pas rare de voir beaucoup d'enseignants continuer à les mettre en œuvre dans leur classe. C'est qu'ils savent, au moins empiriquement qu'elles sont efficaces pour les apprenants dans leur entreprise d'apprentissage du français.

Cette intuition est confirmée par les connaissances actuelles sur l'acquisition du vocabulaire. Ces théories n'invalident pas le travail sur le lexique, pas plus d'ailleurs que les autres activités qui, comme la grammaire se fondent sur une intervention sur la forme, mais seulement certaines façons de les pratiquer. Après avoir effectué un panorama de ces théories psycholinguistiques, Paul Bogaards⁴⁵ admet certes que «l'intention d'apprendre ne mène pas forcément au meilleur résultat», mais ses autres conclusions apparaissent bien comme des encouragements à l'interventionnisme :

- «les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles»; par conséquent, si on apprend par raisonnement on apprend mieux que par répétition;
- «plus la description ou la trace est riche, détaillée et précise, plus elle a de chances d'être retrouvée, réutilisée et, par ce fait même renforcée»;
- les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace;
- «le contenu significatif est un facteur de première importance dans tout l'apprentissage verbal».

43. Tréville M.-C., «Le niveau du perfectionnement: le cas du vocabulaire de la langue seconde», dans Courchène R., Burger S., Cornaire C., LeBlanc R., Paribakht S., Séguin H. (éd.), *op. cit.*, p. 92-110.

44. Coste D., Galisson R., Reboulet R., Rivenc P., «Points de vue historiques», table ronde des rencontres de l'ASDIFLE, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 6, 1994, p. 14.

45. Bogaards P., *op. cit.*, p. 92 sq.

Ces quelques principes pédagogiques pourraient sans doute étayer un enseignement moderne du vocabulaire.

1.3.4. Quelques pistes pour l'enseignement du vocabulaire

On assiste donc aujourd'hui à un intérêt nouveau pour l'entrée lexicale et l'enseignement du vocabulaire. Le principe commun à tous les méthodologies qui s'en préoccupent est de faire comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé. Pour cela, il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte. On peut alors travailler sur les relations extrinsèques ou associatives du mot, telles que les cooccurrences, ou les connaissances culturelles qu'il véhicule. C'est par exemple ce que propose David Singleton⁴⁶, qui préconise de favoriser les tâches langagières qui provoquent une implication personnelle par «l'élaboration de champs et de grilles sémantiques à partir de textes authentiques, la création de petits textes à partir d'assortiments de mots, etc., l'utilisation de textes à trous».

On peut aussi, de façon plus traditionnelle, travailler sur les relations intrinsèques au mot, qu'elles soient morphologiques (dérivation) ou sémantiques (par exemple les recherches de synonymie ou d'antonymie, de définitions, d'équivalences métaphoriques): là encore le mot ne doit pas être isolé mais être présenté dans un champ lexical ou morphologique. L'utilisation même du dictionnaire, si souvent dénoncée à cause des excès anciens des méthodes grammaire-traduction, peut pourtant selon nous être utile dans deux cas: les cas d'urgence de lecture, comme on donne à l'oral une équivalence pour ne pas bloquer la communication. Mais dans ce cas la trace sera certainement fugace. Ou mieux, en vérification, après que l'apprenant aura fait l'effort de chercher le sens de la lexie d'après les indices morphologiques et textuels. Plusieurs chercheurs, comme Anne Tréville, rénovent la pratique dictionnaire en la personnalisant et proposent d'inciter l'apprenant à construire son propre glossaire, qui comprendra le mot, ses réseaux, ses contextes, etc.⁴⁷

Mais surtout, c'est le rapprochement entre lexique et culture qui paraît être aujourd'hui la piste la plus prometteuse. De même en effet qu'on entre spontanément dans une langue étrangère par les mots, on peut aussi entrer par eux dans sa culture. Cette option pédagogique «d'entrer dans la culture par les mots afin de solidariser et d'intégrer langue et culture dans un

46. Singleton D., «Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères: la dimension lexicale», *Lidil*, n° 9, 1993, p. 161-173.

47. Tréville A., *op. cit.*, p. 106-107.

même enseignement/apprentissage» a été formalisée par Robert Galisson. Pour cet auteur, l'ensemble des connotations partagées par une communauté linguistique et culturelle constitue ce qu'il appelle sa *lexiculture*, terme qui a lui même évolué en même temps que la réflexion de son créateur. Voici comment il décrit cette évolution: «lexiculture, terme que j'emploierai en 1987 pour désigner les mots à charge culturelle partagée. Puis j'élargirai rapidement son usage à la culture en dépôt dans les diverses catégories de mots mises à l'étude ultérieurement. La désignation approche lexiculturelle émergera peu après, pour être remplacée, en 1996, par pragmatique lexiculturelle⁴⁸.» L'affirmation forte du lien indissoluble entre la partie idiomatique et la partie culturelle de la langue pourrait, au moins partiellement, ressembler à un retour à l'intuition de la méthodologie traditionnelle, qui se fondait essentiellement sur le parangon culturel et linguistique que représente le texte littéraire. Nous verrons dans le chapitre suivant comment en réalité, une utilisation moderne de la littérature et des *documents culturels*, autrement appelés *authentiques* ou *sociaux*, élargit et redynamise le problème.

48. Galisson R., «La pragmatique lexiculturelle, pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique», *Études de linguistique appliquée*, n° 116, 1999, p. 479.

Pour en savoir plus

- Abry D., Cuq J.-P., Trevisi S., *A quoi sert la grammaire en FLE?*, vidéo et livret d'accompagnement, CNED, 2001.
- Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, Credif-Hatier, LAL, 1984.
- Bogaards P., *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Crédif-Hatier, LAL, 1994.
- Bouix-Leeman D., *La Grammaire ou la galère?*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, didactiques, 1993.
- Calaque E., David J., *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, De Boeck, «Savoirs en pratique», 2004.
- Capelle M.-J., Debyser F., Goester J.-L., «Retour à la traduction», *Le français dans le monde*, numéro spécial, août-septembre, 1987.
- Calaque E., Grossmann F. (dir.), *Enseignement/apprentissage du lexique*, *Lidil*, n° 21, 2000.
- Cuq J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Hatier, 1996.
- Doughty C., Williams J., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1998.
- Galisson R., *De la langue à la culture par les mots*, CLÉ International, 1991.
- Germain C., Séguin H., *Le Point sur la grammaire*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1998; première éd., Éditions CEC, Anjou, Québec, 1995.
- Ibrahim A. H. et Zalessky M., «Lexiques», *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1989.
- Lavault E., *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Érudition, 1985.
- Lederer M., *La Traduction aujourd'hui*, Hachette, «F», 1984.
- Moirand S., Porquier R., Vivès R., «Et la grammaire», *Le français dans le monde*, numéro spécial, fév.-mars 1989.
- Picoche J., *Didactique du vocabulaire français*, Nathan, 1992.
- Tréville M.-C., Duquette M.-C., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, «F», 1996.

Tréville M.-C., *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*, les Éditions logiques, «Recherches et Théories», Québec, 2000.

Vigner G., *La grammaire en FLE*, Hachette, «F», 2004.

Chapitre II

La littérature et les documents authentiques

2.1. LA LITTÉRATURE ET LE TEXTE LITTÉRAIRE

2.1.0. Introduction

La littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont refait leur apparition dans les méthodes de langue dès les débuts des années 1980 et l'on peut affirmer que ce « retour », bien qu'il se réalise de manière confuse, a été validé par l'approche communicative : depuis, la tenue de colloques et la publication de nombreuses recherches portant sur l'enseignement de la littérature ou l'utilisation du texte littéraire dans une classe de langue témoignent à l'évidence de la réintégration de ce domaine dans le champ d'étude de la didactique du FLE. La réintroduction du texte littéraire parmi les supports d'apprentissage confirme ce regain d'intérêt. Le sujet ne suscite plus les traditionnelles querelles et l'articulation linguistique-littérature, bien qu'encore objet de controverses ou de suspicions ou de négligences, ne déchaîne plus de passions. Cependant, contrairement à d'autres domaines du champ ou à d'autres aspects de la langue dont le « retour » est tout aussi manifeste comme l'écrit, la grammaire, la traduction, la phonétique, etc., l'utilisation du texte littéraire dans les méthodes d'enseignement ne repose pas sur un véritable renouveau méthodologique. Si les propositions théoriques se sont multipliées ces dernières années, les incidences dans le matériel pédagogique, contrairement à ce qui se passe en français langue maternelle, restent rarissimes alors que tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité.

2.1.1. Bilan : recherches et méthodologies

Avant de proposer des perspectives qui engagent davantage le texte littéraire dans sa pertinence intrinsèque, il n'est peut-être pas inutile de

brosser un panorama des fonctions allouées à la littérature par les différentes grandes familles méthodologiques¹ qui, généralement, répercutent les données théoriques des recherches conduites en didactique, et de noter les points essentiels qui permettent d'analyser la situation actuelle.

2.1.1.1. Du côté des méthodologies

Sans nous perdre dans les méandres d'un cheminement historique et sans caricaturer l'histoire de la littérature en FLE², nous pouvons affirmer que, de par sa place et les fonctions qui lui ont été attribuées, la littérature couronnait l'apprentissage de la langue jusqu'à la décennie 1950. En effet, toutes les constructions méthodologiques, bien que quelquefois foncièrement différentes, reposent sur un même dispositif qui privilégie nettement l'écrit et qui articule progressivement deux objectifs prioritaires : l'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical, conduit obligatoirement à une formation culturelle, étape où la littérature est considérée comme la représentante de la norme, mais aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture du pays et la voie royale pour accéder à une certaine civilisation³. Par ailleurs, dès qu'un seuil de compétence linguistique est acquis, ces méthodologies calquent les procédés d'enseignement de la litté-

1. Pour une analyse détaillée, cf. Gruca I., *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée*, thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3, juillet 1993, 3 volumes.
2. Pour une étude plus affinée, cf. Gruca I., «Place et fonctions du texte littéraire dans la méthodologie traditionnelle du FLE : histoire d'un couronnement», *Tradifile*, n° 32, Université Paul Valéry-Montpellier 3, 1994, p. 15-27 ; «Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle du FLE : histoire d'une désacralisation», *Tradifile*, n° 34, Montpellier, 1995, p. 5-15 ; «L'exploitation du texte littéraire dans les méthodes actuelles d'enseignement du FLE», dans *Travaux du LILLA*, n° spécial, *JILA'99*, Actes des journées internationales de linguistique appliquée, Publications de la faculté des lettres, arts et sciences humaines de l'université de Nice-Sophia Antipolis, juin 1999, p. 118-120.
3. Les propos de Marc Blancpain, secrétaire général de l'Alliance française, sont, à ce titre, exemplaires. Dans la préface de la célèbre méthode *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*, plus connue sous le nom de *Mauger bleu*, il explique ainsi le choix de l'apprentissage du français : «Ce n'est pas pour nouer, entre eux (les étudiants), des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. (...) Le français, belle langue, est en même temps utile. Le français élève et, en même temps, il sert. (...) Le français est assuré de durer comme langue universelle par sa qualité même, et c'est pourquoi cet ouvrage se propose d'enseigner le français et non pas un français», dans Mauger G., *Cours de langue et de civilisation françaises 1*, Hachette, 1953, p. 6.

rature en langue maternelle : l'enseignement de l'histoire littéraire repose pour l'essentiel sur l'explication de textes et la dissertation. Ainsi, malgré des aménagements quelquefois conséquents comme la minoration de la pratique de la traduction, les méthodologies des langues vivantes ont vécu dans le sillage de l'enseignement des langues mortes : la littérature, réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue et à toutes les finalités orchestrant non seulement le système éducatif français, mais aussi les idéologies des diverses époques.

Au début des années 1960, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle a banni la littérature de l'enseignement des langues vivantes et a donc évincé le texte littéraire des supports d'apprentissage pour représenter la parole en situation. Cette désacralisation est cependant ambiguë, car les efforts de cette méthodologie ont essentiellement renouvelé les débuts de l'apprentissage et les propositions méthodologiques pour appréhender le niveau 2 sur le plan linguistique et civilisationnel n'auront de véritables répercussions qu'au cours de la décennie 1980 avec l'approche communicative. Le résultat est que, une fois les rudiments linguistiques acquis, l'étudiant se trouve confronté, à quelques exceptions près et selon une tactique qui relève plus du parachutage que de la progression, aux morceaux choisis des anthologies traditionnelles ou des recueils de textes conçus dans les périodes précédentes. Paradoxalement, tout se passe donc comme si la fréquentation des textes des grands auteurs ne pouvait se mériter qu'après une longue fréquentation de textes fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques. Cependant, pour faire face à certaines critiques, notamment celles concernant la place de l'écrit et l'absence d'enseignement culturel, et pour respecter le principe sacro-saint de la progression, de nombreuses œuvres littéraires ont été réécrites... selon les données du français fondamental 1 et 2 ! Qu'il s'agisse d'une utilisation commerciale abusive de bases scientifiques ou non, il n'en demeure pas moins que ces adaptations⁴, mises en place pour permettre un accès à la culture sous la méthodologie audiovisuelle, ont connu un rayonnement notoire en France comme à l'étranger, alors qu'elles reposent sur une pratique bien discutable : de nombreux étudiants ont cru lire les classiques du patrimoine français (Stendhal, Balzac, Flaubert, etc.) en 800 ou 1 200 ou 1 500 mots avec toutes les conséquences linguistiques que cela implique (par exemple, le présent, temps de base du récit). À noter que ces

4. Pour une étude détaillée de ces applications du français fondamental et une présentation des collections « En français facile », cf. Gruca I., *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE : Étude de didactique comparée*, op. cit., volume 1, p. 150-168.

manipulations existent toujours et sont diffusées par les grandes maisons d'édition!

Avec l'approche communicative, au début des années 1980, le texte littéraire refait surface et apparaît çà et là parmi les supports des unités didactiques sans être vraiment accompagné d'une réflexion didactique ou méthodologique. Considéré comme un simple «document authentique», il est exploité comme tel et l'appareil pédagogique, quand il existe, ou bien se contente de mettre l'accent sur les éléments qui caractérisent toute situation de communication, ou bien propose une approche somme toute très traditionnelle. Cette situation perdure à l'heure actuelle et il ne sera donc pas inutile de souligner un certain nombre de bigarrures qui caractérisent l'ensemble des méthodes et manuels élaborés par des spécialistes du FLE et qui ne répondent pas aux tendances de l'éclectisme dénoncé par Christian Puren, mais qui reposent plutôt sur une absence de réflexion didactique.

2.1.1.2. *Du côté des discours*

Si l'on se penche du côté des discours et des théories, on se rend compte que l'ensemble des dispositifs est parfaitement cohérent pour les diverses périodes jusqu'en 1980.

Grosso modo, pour les méthodes élaborées jusqu'aux années 1950, le triomphe de la littérature s'explique aussi bien pour des raisons institutionnelles, sociales, idéologiques qu'éducatives et linguistiques: le texte littéraire véhicule la norme et l'accès à la littérature répond à tous les critères de la formation de l'honnête homme, finalité souveraine du système éducatif. L'extrême cohésion de la trilogie langue-littérature-civilisation, réunissant les trois concepts de la philosophie humaniste à savoir le Beau, le Vrai, le Bien, a marqué le système dans son ensemble et particulièrement l'apprentissage du français langue étrangère qui, peu ou prou, a calqué son cadre sur celui de l'enseignement du français langue maternelle et a pensé ainsi offrir une vision de l'universel.

Avec l'ère audiovisuelle, on assiste à un renversement: c'est la didactique du FLE qui va entraîner dans son sillage la didactique du FLM. La domination de la linguistique appliquée va conduire en exil la littérature, qui, elle-même, est en situation de crise⁵, et assigner officiellement la connaissance pratique des langues vivantes. Tous les principes théoriques vont envoyer la littérature aux oubliettes: évincé des supports d'apprentis-

5. Cf. les interrogations posées par le Nouveau roman et «l'ère du soupçon» que traverse notamment le genre romanesque.

sage, le texte littéraire est également écarté des propos tenus par les concepteurs de la méthodologie SGAV, même si, çà et là, on peut noter quelques résurgences qui relèvent davantage de la méthodologie traditionnelle.

L'approche communicative, dans ses débuts, n'offre guère de discours particulier sur le domaine littéraire même si elle le réintègre dans les matériaux d'apprentissage. Ce vide méthodologique explique probablement les divergences profondes d'une méthode à l'autre ou le piétinement évident que l'on peut constater dans les utilisations pédagogiques du texte littéraire : tout comme pour les écrits scientifiques et médiatiques, on propose l'approche globale pour le texte de fiction : on le considère comme un document de communication comme un autre sans prendre en compte ses particularités.

2.1.1.3. La décennie 1990 et les débuts du nouveau millénaire

Dans les années 1990, et la situation perdure à l'heure actuelle, on observe une distorsion importante entre les recherches et le matériel pédagogique.

En effet, si l'on s'en tient uniquement à la tenue de colloques et aux publications, on assiste à une pléthore de propositions qui témoigne bien de l'intérêt que portent la plupart des didacticiens du FLE plus au texte littéraire qu'à la littérature, du reste. Pour ne prendre que les deux extrêmes de la décennie, du numéro spécial du *Français dans le Monde*⁶ consacré à la problématique et qui clôt la décennie précédente aux *Entrées en littérature* de Jean-Pierre Goldenstein⁷ ou à *Langue et littérature* de Jean-Michel Adam⁸ ou aux 7^e rencontres de l'ASDIFLE⁹ en passant par *Pour la littérature – De l'extrait à l'œuvre* de Mireille Naturel¹⁰ et *Pour une Didactique de la littérature* d'Amor Séoud¹¹ pour arriver à l'ouvrage de Marie-Claude Albert et Marc Souchon¹², *Les Textes littéraires en classe de*

6. *Le français dans le monde, Littérature et enseignement – La perspective du lecteur*, numéro spécial, Recherches et Applications, Hachette, février-mars 1988.

7. Goldenstein J.-P., *Entrées en littérature*, Hachette, «F» Autoformation, 1990.

8. Adam J.-M., *Langue et littérature – Analyses pragmatiques et textuelles*, Hachette, «F» Références, 1991.

9. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 3, *Les enseignements de la littérature*, Actes des 7^e rencontres, janvier 1991.

10. Naturel M., *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1995.

11. Séoud A., *Pour une didactique de la littérature*, Hatier-Didier, LAL, 1997.

12. Albert M.-C., Souchon M., *Les Textes littéraires en classe de langue*, Hachette, «F» Autoréférences, 2000.

langue, qui fait écho à *Littérature et classe de langue* de Jean Peytard et alii¹³, œuvre publiée en 1982 et qui ouvre véritablement la réflexion, sans oublier *A quoi sert la littérature en FLE*, émission de télévision interactive organisée par le CNED de Poitiers¹⁴ pour les étudiants inscrits à distance en mention FLE des licences et en maîtrise et en DEA de FLE, il ne fait aucun doute que la littérature et le texte littéraire ont le vent en poupe ; toutes ces recherches, aux titres très révélateurs, inscrivent le domaine littéraire au cœur de la pensée didactique actuelle et manifestent la volonté de prendre en charge ce problème longtemps négligé en France. On peut cependant noter que *Le français dans le monde* a toujours consacré une rubrique à la littérature et que chaque numéro propose des pistes pédagogiques pour l'utilisation du texte romanesque, poétique et théâtral en FLE. Il est vrai aussi que le matériel complémentaire¹⁵ tente de compenser les faiblesses des méthodes.

Cette situation n'est pas aussi catégorique à l'étranger où le texte littéraire n'a jamais été entièrement écarté et où la littérature française a conservé ses titres de noblesse ; il est difficile d'étayer ces propos par des statistiques précises, mais on se rend bien compte, pour peu que l'on soit attentif à cet aspect et que l'on ait eu des contacts avec diverses personnalités du terrain, combien le prestige de la culture française joue encore et toujours un rôle important dans la motivation d'apprenants : un simple examen des programmes et de certains manuels élaborés en milieu exolingue le prouve. La présence de démarches plus ou moins organisées accompagnant les textes littéraires dans la plupart des manuels de français langue seconde atteste de la réflexion¹⁶ menée pour réaliser la fusion du perfectionnement linguistique et de l'acquisition culturelle.

En France, par contre, il est aisé de constater un certain nombre de facteurs pour le moins étranges et qui montrent bien qu'une formation des enseignants et des concepteurs de méthodes à l'exploitation du littéraire est nécessaire et qu'il ne suffit pas de publier des recherches tant la problématique est complexe. Sans entrer dans le détail et encore moins viser

13. Peytard J. et alii, *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, LAL, 1982.

14. *A quoi sert la littérature en FLE?*, Émission diffusée en direct le 15 mars 2000 avec la participation de Bertrand D., Exel M.-H., Gruca I. et Terrone P., CNED-Institut de Poitiers, Futuroscope, 120 minutes.

15. Cf. notamment Blondeau N., Allouache F., Né M.-F., *Littérature, Niveaux débutant, intermédiaire, avancé* (3 ouvrages), CLÉ International, «Collection progressive du français», 2003-2004 ; Piriou J.-P., *Littérature de la francophonie*, CLÉ International, 2004.

16. À ce propos, nous renvoyons aux outils didactiques présentés dans *L'Enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*, sous la direction de l'Agence universitaire de la Francophonie, AUF-UREF, EDICEF, 2000, p. 15-19 et 60-68.

l'exhaustivité, on peut noter une dizaine d'écueils qui permettent d'illustrer nos propos :

- présence ou absence totale de textes littéraires d'une méthode à l'autre ;
- chaos à l'intérieur d'une même série méthodologique¹⁷ : généralement absent dans les deux premiers livres, le texte littéraire fait brutalement son apparition dans le livre 3 ;
- cantonnement aux morceaux choisis, généralement très courts ; pas de texte « long » ou formant une unité textuelle, ni de groupement de textes sur un même type de textes ou sur une série de variations linguistiques sur un thème identique ;
- oubli quasi généralisé de la littérature francophone ;
- exploitation du littéraire sous l'hégémonie de l'approche globale de la situation générale de communication ;
- incohérences au niveau de l'appareil pédagogique¹⁸ : certains textes, généralement « faciles » sont accompagnés d'un questionnaire alors que d'autres, plus complexes, sont donnés dans leur nudité et présentés sans aucune piste pour favoriser un accès ;
- absence de véritable articulation lecture-écriture ou de réelles applications des ateliers d'écriture ;
- amnésie dans le questionnaire quant aux théories, notamment linguistiques, qui ont déjà fait leurs preuves dans les applications de classe langue maternelle (cf. typologie des textes, linguistique textuelle, etc.) ou quant aux théories sur l'intertextualité qui pourraient mettre en relief l'interculturalité du phénomène ;
- absence totale d'activité de réflexion sur les possibles de la langue et sur tous les phénomènes qui assurent la « littérarité » d'un texte de fiction par opposition aux autres types d'écrits, soit médiatiques, soit fonctionnels, soit scientifiques ;
- aucun instrument ou outil d'analyse que l'apprenant pourrait progressivement s'approprier pour devenir autonome dans ses entrées en littérature.

Ce constat montre le vide méthodologique qui existe à l'égard du littéraire dans la conception d'une méthodologie et le divorce qui s'est instauré entre la recherche, d'une part, et la situation de classe d'autre part. Cette

17. L'exemple le plus significatif est donné par la méthode *Espaces* de Capelle G. et Gidon N., Hachette, 1990, mais la remarque vaut également pour l'ensemble des méthodes parues sur le marché à ce jour comme *Café Crème* (Hachette), *Cadences* (Hatier-Didier), *Tempo* (Didier-Hatier), *Bravo* (Didier), etc.

18. Là aussi, l'illustration la plus frappante se trouve dans *Espaces 3* : 17 textes sont accompagnés d'un questionnaire alors que 10 autres extraits de la littérature francophone, particulièrement denses et longs, sont donnés tels quels.

incohérence frappe la didactique du FLE, à la traîne désormais par rapport à la didactique du FLM et même du FLS qui ont su réaliser des matériels pédagogiques diversifiés¹⁹ et proposer des stratégies cohérentes en accord avec la plupart des théories et des recherches menées dans le domaine de l'usage des textes littéraires en classes de langue et de littérature. Du reste, dans ces deux champs, le retour à l'histoire littéraire²⁰ est déjà effectif, alors que tous les manuels de civilisation française souffrent toujours d'amnésie par rapport au culturel en général et au littéraire en particulier, perpétuant ainsi la fâcheuse dichotomie culture et civilisation qui a partagé en deux le siècle dernier.

2.1.2. Perspectives : une approche possible du texte littéraire ou un parcours à étapes

Ce bref panorama montre combien l'insertion de la didactique du texte littéraire et de la littérature dans le champ global de la didactique est nécessaire et révèle qu'il est possible de concevoir et de mettre en place des transversalités entre les didactiques du FLE, du FLS, du FLM et des langues étrangères en général.

Il ne saurait être question d'aborder l'ensemble des problèmes soulevés par l'exploitation du littéraire dans une classe de langue, mais de présenter rapidement, dans ses grands traits, une méthode d'approche²¹ qui n'a pour ambition que celle d'être cohérente et modulable, d'une part, en fonction des divers textes et de leurs spécificités et, d'autre part, en fonction des différents niveaux d'apprentissage. Elle a également l'avantage de ne pas enfermer un texte dans une approche ou une théorie, mais de faire appel à l'ensemble des discours tenus sans avoir à enseigner un métalangage, ce qui ajouterait un obstacle à l'exploitation du texte littéraire ; elle permet aussi de donner progressivement des outils d'analyse pour favoriser l'autonomie de l'apprenant²². L'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans

19. À titre d'exemple, nous renvoyons à Eterstein C. et Lesot A., *Les Techniques littéraires au lycée*, Hatier, 1996.

20. Pour une synthèse sur ce point, voir Béhar H. et Fayolle R. (dir.), *L'Histoire littéraire aujourd'hui*, Armand Colin, 1990.

21. Pour plus d'informations, voir Gruca I., «Didactique du texte littéraire – Un parcours à étapes», *Le français dans le monde*, n° 285, décembre 1996, p. 56-59.

22. Pour une analyse plus conséquente et une illustration, voir Gruca I., «L'exploitation du texte littéraire dans une classe de langue», *Bidul* n° 3, (*Bulletin informatique de didactique de l'université lumière*), Université Lumière-Lyon 2, <http://www.univ-lyon2.fr/cief/publ.html>.

la langue qu'ils sont en train de s'approprier, il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité, la progression et la répétition. Il va de soi que, quels que soient le contexte ou les situations lectorales, quelles que soient les autres finalités, la compréhension, qui engendre le plaisir du texte, est l'objectif premier de la lecture : les stratégies de compréhension mises en place doivent donc être des aides à la lecture : elles doivent faciliter la construction du sens ou plus exactement d'un sens pluriel et induire des interprétations grâce à un parcours fléché qui propose des entrées pertinentes dans le texte.

2.1.2.1. *La prélecture*

Pour restituer un minimum l'authenticité du choix d'un livre à lire et surtout pour créer des conditions favorables à la réception d'un texte, il est quelquefois très judicieux, avant la lecture, de l'interroger en analysant son titre, en observant sa présentation iconique, sa physionomie typographique pour en repérer sa structure, son type de discours, le genre auquel il appartient ; confronter ces informations recueillies à la couverture, à la quatrième de couverture, à la préface, à des jugements de critiques puisés dans la presse, à des données sociohistoriques, bref à tout l'appareil paratextuel et/ou à un cadre contextuel qui donnent à voir ou qui éveillent l'imaginaire, suggère déjà tout un programme. Lorsque ces éléments ne paraissent pas pertinents, l'étape de la prélecture peut reposer sur des activités ludiques à partir d'un mot thème ou sur des mots pivots qui permettent d'anticiper le contenu du texte ou de faciliter la lecture. Ces activités²³, conduites sous la forme d'un remue-méninges, consistent donc à pré-dire le texte et créent un horizon d'attente propice à une meilleure réception du texte : la lecture invalidera le scénario dressé par la formulation d'hypothèses par l'apprenant et par le groupe classe et établira une interaction intime entre l'objet texte et le lecteur.

2.1.2.2. *Un premier niveau de lecture, l'approche globale*

Pour vérifier la compréhension globale et pour initialiser une compréhension plus approfondie, après une ou des lectures silencieuses, il est possible de conserver l'esprit du questionnaire traditionnel véhiculé par les méthodes actuelles d'enseignement/apprentissage et qui consiste à sélec-

23. Pour plus de détails, nous renvoyons à Cicurel F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, «F» Autoformation, 1991, p. 135-138 et aux démarches pédagogiques qu'elle propose pour l'exploitation du recueil *Le Proverbe et autres nouvelles*, Hachette, Lectures, 1985 ; pour une analyse de l'appareil paratextuel, voir Goldenstein J.-P., *Entrées en littérature*, op. cit., 4^e partie «Lire les couvertures», p. 55-66.

tionner les questions pertinentes qui permettent d'analyser toute situation de communication²⁴: Qui? Fait quoi? À qui? Où? Quand? Comment? Pourquoi?. Ces questions gagneraient, cependant, à être plus affinées par rapport aux modalités propres à la communication littéraire, car celle-ci est bien particulière: le repérage du statut de l'énonciation ou le repérage de réseaux sémantiques, par exemple, seraient plus adaptés et pourraient mettre en valeur la polyphonie des voix ou aborder les évidences cachées du type de texte choisi.

Mais, dans tous les cas, cette approche, qui favorise l'exploration de cette *terra incognita* qu'est le texte littéraire, est insuffisante pour autoriser la construction du sens: elle ne peut qu'initier la compréhension.

2.1.2.3. *Un deuxième niveau de lecture, l'étude des invariants textuels, génériques et typologiques*

Dans une deuxième étape, il est nécessaire de centrer les activités sur les invariants du texte, mis en valeur par différentes théories (la typologie des textes et des genres, la linguistique textuelle, l'intertextualité) afin de mettre en place des axes de lecture pertinents.

Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises, de nombreux travaux sur la typologie des textes²⁵ ont mis au jour un certain nombre de régularités d'ordre linguistique, discursif et textuel qui apparaissent de manière plus spécifique dans un type de discours donné. Il serait donc intéressant d'orienter la compréhension détaillée vers les invariants propres à tel type de texte, vers les éléments fondamentaux plus ou moins stables et constitutifs de quelques types séquentiels de base. Ralentir la lecture sur certains de ces signaux et sur certains principes de base propres à certains dispositifs de la textualisation conduit à entrer plus profondément dans le texte et à mettre en lumière les signes de novation qui seront traités par la suite. Le repérage de ces indices et leur étude, qui font notamment de la grammaire un outil d'analyse littéraire, permettent d'utiliser les connaissances langagières des apprenants et de mettre leur bagage linguistique au service de la construction du sens. Cette perspective est d'autant plus intéressante que les éléments constitutifs de séquences de base de différents types traversent non seulement les écrits véhiculés par la littérature française, mais aussi par

24. Pour plus d'informations sur l'approche globale, voir 2^e partie et plus précisément la sous-partie 1.1.2.1.

25. Voir 2^e partie, chapitre 1, « Les compétences fondamentales ». Pour une analyse détaillée du récit, cf. Gruca I., « Le conte: pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », *Dialogues et Cultures*, n° 49, *Textes littéraires et enseignement du français*, 2004, pp. 73-77.

les littératures étrangères. Travailler sur les invariants, c'est donc non seulement proposer des axes de lecture cohérents, puisqu'ils constituent le noyau même du texte, mais c'est aussi activer des connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa propre culture et dresser ainsi des passerelles entre les diverses cultures; c'est également fournir à l'apprenant des instruments d'analyse réutilisables d'un texte à l'autre. Inutile donc d'exposer une théorie ou de faire «ingurgiter» aux apprenants tout un métalangage scientifique qu'ils ne maîtriseront pas.

Dans tous les cas, il est nécessaire de varier les procédures méthodologiques²⁶: questions ouvertes, grille de lecture, questionnaire à choix multiple, activité de repérage, de relevé, d'élucidation, etc., et de sélectionner celle(s) qui convient le mieux aux spécificités du texte choisi.

Il y a gros à parier que la reconnaissance des éléments constitutifs des séquences de base des différents types textuels contribue à assurer l'autonomie du lecteur et à susciter le plaisir du texte qui, comme Roland Barthes²⁷ l'a souligné, provient à la fois de la reconnaissance d'éléments connus (par exemple, les invariants) et la perception de ceux qui sont en effraction ou en rupture par rapport aux attentes du code général et même du code littéraire (par exemple, les *entailles*).

2.1.2.4. Une lecture approfondie, l'étude du traitement particulier des invariants et des spécificités de l'écriture ou les étonnements du texte

En effet, après l'étude des invariants les plus significatifs, il est nécessaire d'orienter la compréhension vers le traitement particulier de ces invariants, c'est-à-dire vers les étonnements du texte. Si la linguistique textuelle ou l'intertextualité ont bien mis en valeur les ingénieuses correspondances qui tissent l'ensemble des textes, c'est pour l'essentiel la sémiotique et la stylistique qui mettent en relief le traitement particulier des invariants et les spécificités de l'écriture.

Nous ne prendrons pas le risque de définir le littéraire, car une de ses caractéristiques saillantes, c'est que précisément il échappe à toute limitation ou réduction, mais une de ses marques consiste en un jeu infini du même et de l'autre dans le vaste continuum que représente la littérature. La perception de cette dialectique de l'identique et du différent, du respect

26. Voir Gruca I., «Lire et comprendre: typologie des procédures méthodologiques», *LEND*, n° 1 (*Lingua e Nuova Didattica*), Petrini Editore, Milan, février 1998, p. 42-49; voir également 3^e partie, chapitre III.

27. Barthes R., *Le Plaisir du texte*, Éditions du Seuil, «Tel Quel», 1973.

des codes et de leur transgression, fondée sur la récurrence de « motifs »²⁸ traités scripturalement et linguistiquement de manière différente, permet d'assurer une bonne réception des textes et d'affiner la compréhension. Il est donc nécessaire de guider les apprenants vers les spécificités du texte, vers ce que la sémiotique a systématisé sous le terme d'entailles et qui peuvent être de plusieurs ordres. Il faut ensuite sélectionner les variantes les plus pertinentes et conduire les apprenants vers ces singularités qui font signes, pour qu'ils puissent d'eux-mêmes interpréter ces marques.

Sans travail sur la langue, une perception intelligente du texte littéraire est impossible. Or, les étudiants, qui apprennent une langue étrangère, sont rompus à la pratique d'exercices de langue, grammaticaux ou lexicaux ou autre, et il est donc possible de réinvestir leurs connaissances, acquises trop souvent pour elles-mêmes, par l'analyse des faits de langue en situation et dans un espace particulier. En effet, l'espace littéraire est un lieu fertile où la langue travaille et est travaillée et le discours littéraire implique simultanément le respect des codes et leurs transgressions : la fonction poétique, qui le caractérise de manière spécifique, procède d'une utilisation des possibilités de codage inscrites dans le fonctionnement même d'une langue et explore tous les possibles d'une langue. Même s'ils ne maîtrisent pas totalement le système langagier, les apprenants sont loin d'être insensibles aux variations linguistiques, aux écarts, aux connotations et aux modulations par rapport à une attente, une contrainte ou une convention²⁹, bref à tout ce que l'on désigne communément par un concept bien décrié ces derniers temps, mais dont il est difficile de faire l'économie tant il est

28. Par exemple, la scène de rencontre qui constitue un topo de la littérature romanesque et que l'on retrouve même dans les œuvres qui se réclament du nouveau roman. Toutes ces scènes présentent les mêmes éléments : regards, gestes, paroles, répétitions, silences, initiatives, surprise, émotion, etc. Pourtant, au-delà de ces composantes identiques, chaque texte est unique et original : un fossé sépare la scène de rencontre de la Princesse de Clèves et du Duc de Nemours de celle de la jeune fille française et du Chinois dans *L'Amant* ; c'est dans cet écart que résident les spécificités d'un texte et ses qualités intrinsèques.

29. Pour rendre un peu plus concrets ces éléments de démarche méthodologique, d'analyse didactique et de théorie littéraire, on pourrait comparer le texte littéraire à un proverbe détourné ou reconstruit. Un proverbe, par définition, est composé de caractères formels stables (cf. les invariants et les attentes) ; changer un de ces éléments (cf. les entailles et les étonnements) selon certaines règles consiste à en réécrire un (écrire, c'est aussi réécrire) en prenant appui sur un proverbe existant (texte) ; le nouveau proverbe (qui illustre l'intertextualité), qui transgresse le proverbe officiel, s'en différencie néanmoins sur le plan formel (littérarité) et propose une nouvelle formule qui fait sens (autre texte littéraire). De nombreux écrivains se sont prêtés à ce jeu ! (Pour des informations complémentaires sur les écrivains et les proverbes, voir Gruca I. : « Pour une pédagogie de l'écriture créative », *Le français dans le monde, La didactique au quotidien*, numéro spécial, Recherches et Applications, juillet 1995, p. 181-186).

commode : il s'agit de la «littérarité» qui regroupe l'ensemble du corpus de signes à interpréter. L'étude de la mise en scène textuelle des faits de langue correspond à l'objectif premier d'une classe de langue ; la perception des faits littéraires renvoie donc directement à cette finalité ; à ce titre, le texte littéraire pourrait même être un espace privilégié, car il condense les fonctionnements langagiers et, s'il les complexifie, il les rend paradoxalement encore plus saillants. À noter que, généralement, ce ne sont pas les difficultés linguistiques qui font obstacle, mais plutôt les éléments culturels³⁰ véhiculés par les textes de fiction.

2.1.3. Conclusion

Ce parcours n'est en rien un modèle, ni vraiment une méthode, mais plutôt une démarche méthodologique dont les différentes étapes ont seulement pour prétention, d'une part, de donner au texte littéraire la place et une dynamique qui lui reviennent légitimement dans une classe de langue et, d'autre part, d'introduire plus de rationalité dans son traitement. Le fait littéraire est particulièrement complexe et son exploitation exige une analyse pré pédagogique minutieuse, car il ne se laisse pas voir au travers d'une vitre transparente, comme tout autre document authentique, mais au travers d'une forme qui fait sens et, s'il transmet un message, celui-ci est opaque, entièrement contenu dans ses propres marques. Si l'on s'en tient à l'étymologie³¹, on peut dire que ce sont dans les «plis» du texte littéraire que réside le sens et qu'il n'est pas toujours aisé, dans le tissu et la texture constitutive du texte, de trouver le(s) fil(s) directeur(s) parmi l'entrelacs des fils polysémiques ou connotés ; il faut donc savoir les découvrir pour les mettre en relief dans une démarche pédagogique graduée et ralentir ainsi la lecture sur ces aspects «cachés» qui sont autant de points obligés³² pour

30. Pour une analyse du phénomène et des exemples, voir Béhar H., «L'analyse culturelle des textes», dans Béhar H. et Fayolle R., *L'Histoire littéraire aujourd'hui*, op. cit., p. 151-161 et Gruca I., «La réception des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : une problématique négligée», *Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Marrakech*, n° 14, *L'Interculturel : problématique et espace de création*, Marrakech, 1996, p. 133-142.

31. Rappelons que «textus», qui a donné texte, signifie «tissu» en latin et qu'il indique le résultat d'un travail, d'une fabrication à partir de matériaux bruts ; de plus, *explicare* veut dire déplier, déployer.

32. Cf. les propos de Jean Bellemin-Noël qui, en jouant sur l'étymologie du terme texte et en filant la métaphore, indiquent clairement les lignes de force que doit dégager la lecture littéraire et, indirectement, le rôle d'animateur ou de guide que doit jouer l'enseignant dans une pédagogie de la découverte : «Je ne puis fantasmer n'importe quoi à propos d'un texte, je ne brode pas un canevas aux couleurs prémarquées : ce discours et moi, nous devenons ensemble cette tapisserie. Ma main doit passer par des points

pénétrer le texte de fiction. Une analyse pré pédagogique doit mettre en évidence des déclencheurs d'activité qui, s'ils découlent des spécificités du texte, éviteront d'être plaqués au hasard, selon un ordre quelconque ou en fonction d'une théorie linguistique ou littéraire. Pour construire une pédagogie de la découverte, il est donc nécessaire de proposer des entrées en lecture et de favoriser des retours sur le texte afin que la lecture soit comme une solution à l'énigme proposée qu'est souvent le texte littéraire : l'apprenant est en quelque sorte le Watson de la célèbre série policière ; au questionnaire de lui donner les moyens de devenir Sherlock Holmes grâce à des stratégies de lecture de plus en plus complexes et à partir d'indices de plus en plus ténus. Pour faire découvrir les textes de l'intérieur et sensibiliser les apprenants aux marques du littéraire, il est judicieux d'associer aux activités lectorales des jeux créatifs et/ou des activités scripturales : l'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va-et-vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord de développer des qualités de compréhension et d'analyse du texte ; mais si lire peut aider à écrire, écrire peut également aider à lire. Le texte littéraire peut alors être un véritable laboratoire de langue et les articulations lecture-production et production-créativité, à partir de supports littéraires, peuvent être aussi à l'origine d'une véritable « grammaire de l'imagination³³ ».

À retenir, cependant, que les difficultés que soulève l'introduction du texte littéraire dans une classe de langue ne sont pas forcément, contrairement à une idée très répandue, d'ordre linguistique ou textuel. L'expérience montre que la plupart des malentendus, des interprétations erronées et des contresens dans la réception d'un texte, relèvent des éléments socioculturels de référence et du culturel en général. La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture. Il est donc nécessaire, quel que soit le public, d'établir une connivence culturelle, afin de réduire au maximum ce que l'on désigne couramment par « choc culturel » et éviter des dénivellements inter-

obligés, choisir des fils de nuances déterminées, meubler les entours d'une ornementation. Le motif existe, imposé par le titre, il ne faut pas l'oublier ; le dessin, la couleur et le cadre sont aménagés. Mon inconscient de lecteur ne s'impose pas, il se prête aux possibles du texte ; le sens secret du texte ne s'expose pas même à force de (mauvais ou bons) traitements, il s'offre aux connivences de mon écoute. Car c'est moi qui suis le maître du relief, des intensités : j'accentue ici ou là, je marque plus ou moins le contraste, je crée la tonalité, je vais voir ce qui n'était pas remarqué, remarquer ce qui autrement n'eût pas été vu, mon rôle est de mettre en vue – je suis metteur en scène du sens, et dès lors, c'est mon sens. Collaboration, oui puisque travail de part et d'autre : ça travaille, pâte et ferment», (*Vers l'inconscient du texte*, PUF, 1979).

33. Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, traduit par Salomon R., Messidor, 1979.

prédatifs qui risquent de fausser les interprétations attendues par le texte même; il est possible de favoriser le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra-textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle, toute au service d'un enseignement de la communication. Cela peut conduire à expliciter ou à reformuler une notion clé en didactique des langues: il s'agit des représentations de l'étranger qui, comme l'analyse Geneviève Zarate³⁴, engagent dans une relation particulière l'identité sociale de l'apprenant et la culture enseignée.

Lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. L'apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère. L'approche interculturelle en littérature, non encore opérationnelle d'un point de vue épistémologique et scientifique en didactique, pourrait dynamiser la rencontre des mentalités et éclairer la découverte de soi par l'expérience de l'autre.

2.2. LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES

Les documents authentiques ont fait leur entrée en didactique des langues au cours de la décennie 1970 lorsque s'est engagée la réflexion sur la suite à donner aux méthodes SGAV du niveau 1. Depuis, leur utilisation dans une classe de langue a ouvert beaucoup de possibilités et leur exploitation s'est très nettement développée tant pour faire acquérir des savoirs langagiers que pour transmettre des savoir-faire d'ordre socioculturel.

2.2.1. Du matériel fabriqué au document authentique

2.2.1.1. Le matériel fabriqué

Un bref rappel historique est nécessaire pour comprendre l'introduction des documents dits authentiques dans la méthodologie du FLE et le bouleversement qu'ils y ont apporté. La méthodologie SGAV, qui a révolutionné le monde de l'enseignement des langues et qui a toujours étroitement uni les théories aux pratiques de classe, a été mise en place au cours des

34. Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, «Essais», 1993.

années 1960³⁵ et a concentré tous ses efforts sur les débuts de l'apprentissage. Au cours de cette décennie, les méthodologues ont dû également affiner le matériel réalisé en fonction des avancées de leurs recherches et des principales critiques qui n'ont pas manqué de jaillir, une fois passé l'enthousiasme causé par ce profond changement. Ainsi, les préoccupations théoriques et les réajustements pratiques ont porté essentiellement sur le niveau débutant, délaissant les autres étapes de l'apprentissage.

Les matériels didactiques utilisés jusqu'en 1970 dans l'enseignement des langues étrangères se composaient :

- d'un manuel contenant des textes ou des dialogues, des illustrations et des exercices. Que ce soit pour les méthodes dites « traditionnelles » ou pour les méthodes audiovisuelles, les unes privilégiant les textes, les autres les dialogues, dans les deux cas, les supports sont généralement fabriqués à des fins linguistiques avec des intentions pédagogiques évidentes ;

- et, pour les méthodes SGAV, de bandes magnétiques reproduisant les dialogues et proposant des exercices d'une part, et, d'autre part, de films fixes et/ou de figurines pour tableau de feutre pour accompagner les illustrations du manuel et les dialogues contenus dans le matériel sonore. Dans la plupart des cas, même si une série de codes de type pédagogique apparaît dans certaines méthodes et rend ainsi l'image plus artificielle (par exemple *Le Français et la vie*, dit « Mauger rouge », 1969), les séquences d'images servent de point d'appui pour l'accès à la compréhension globale du message sonore (*Voix et Images de France*, 1960 ou *De Vive Voix*, 1972) : elles visualisent le déroulement de la situation de communication (le cadre situationnel et spatio-temporel), représentent des personnages qui évoluent dans ce cadre et mettent en scène les composantes non linguistiques de l'acte de communication (gestes, mimiques, attitudes, etc.).

L'ensemble de ce matériel est régi par un principe sacro-saint de la méthodologie SGAV : il s'agit d'une progression pas à pas (*step by step*), extrêmement rigoureuse ; il ne fallait pas donner à l'apprenant plus d'éléments à apprendre qu'il ne pouvait mémoriser en une séance et ces éléments étaient contenus dans la leçon du manuel. Le résultat est que, si les dialogues étaient censés représenter la parole en situation, ils véhiculaient en réalité des structures langagières limitées et simplifiées appartenant au *français fondamental* 1. Le maniement d'une langue appauvrie, sans ressort affectif, se réalisait également dans un contexte socioculturel très stéréotypé, peu vraisemblable, sans diversité aucune, faussant la dimension civilisationnelle recherchée.

35. Pour plus de précision, cf. 2^e partie, chapitre II, *Histoire des méthodologies*.

D'où un plaidoyer de plus en plus répandu à la fin des années 1960 pour une adaptation plus grande à la diversité des situations de communication et pour une évolution forte des documents pédagogiques fabriqués vers le vraisemblable et l'authentique.

2.2.1.2. *Le débat des années 1970 et le niveau 2*

Le titre du numéro 73 du *Français dans le Monde*, «Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère³⁶», en 1970, témoigne du début de la réflexion et va ouvrir en quelque sorte une nouvelle ère en méthodologie. Bénéficiant des atouts de l'expérience menée au niveau 1 et s'inspirant essentiellement des avancées de la sociolinguistique et de la pragmatique, les didacticiens de l'époque vont définir les grandes orientations pour le niveau 2: tous mettent l'accent sur la nécessité d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et sur la nécessité de mettre en contact l'étudiant avec la langue «réelle». Ainsi, la langue enseignée doit être présentée dans sa fonction de communication réelle et les supports pédagogiques doivent être socialement et culturellement intégrés dans la civilisation française. L'introduction des documents dits authentiques permet de résoudre les problèmes dénoncés au niveau 1 et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation. La plupart des didacticiens envisagent ces outils en les articulant de manière interne à la méthodologie audiovisuelle. Au niveau 2, s'il est important de renforcer les connaissances acquises, il est fondamental de favoriser l'accès à une langue plus authentique et plus diverse tout en tenant compte des lacunes évidentes de l'apprenant; la progression ne peut donc être entièrement évincée, mais elle doit offrir plus de souplesse et jouer un rôle moins important. C'est pourquoi, on préconise généralement des *textes filtres*, c'est-à-dire fabriqués à des fins pédagogiques pour préparer l'accès aux documents authentiques. Qu'il s'agisse de support écrit ou oral, le texte fabriqué doit présenter la même thématique que le document emprunté aux diverses sources de communication de la vie réelle et véhiculer les principales structures langagières propres à ce type de communication; l'exploitation linguistique et le renforcement des connaissances se feront avec les textes filtres afin de permettre une exploitation plus authentique des documents non prévus pour la classe de langue. Un des matériels qui illustre bien cette orientation est *Interlignes*³⁷, réalisé par une équipe du Crédif: constitué de dossiers pour répondre aux exigences

36. Nataf R. (dir.), «Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère», *Le français dans le monde*, n° 73, juin 1970.

37. Moget M.-T., Besse H., Lapeyre F. et Papo E., *Interlignes*, Didier-Hatier International, 1975-1979.

de l'enseignement de la civilisation, cet ensemble pédagogique propose divers textes fabriqués (dialogues et textes) dans les deux premières étapes de chaque dossier avant d'aborder les documents authentiques, souvent d'origine médiatique, au cours du troisième moment.

À l'inverse de ce courant, d'autres didacticiens prônent une plus grande liberté d'expression dans l'acquisition des compétences et le contact direct au langage réel sans passer par les étapes de simulation. Cette tendance est représentée par l'équipe du BELC qui réalise, à partir de 1971, toute une série de dossiers civilisationnels³⁸ afin de reproduire les conditions d'une communication réelle et laisser plus d'initiative aux élèves.

Dès 1975, la méthode *C'est le printemps*³⁹, élaborée pour le niveau 1 suite aux vives critiques d'ordre linguistique et civilisationnel adressées au matériel audiovisuel, illustre non seulement le débat de l'époque, mais matérialise également une avancée qui annonce l'approche communicative: aménageant de manière conséquente les données du *français fondamental*, bouleversant la progression et les éléments de civilisation distribués par la méthodologie SGAV, elle présente des dialogues fabriqués dont la langue est quasi authentique (langue orale marquée et utilisation de divers registres de langue, etc.); de plus, elle diversifie les situations de parole et met en scène des personnages différents, de tous les âges, de toutes les classes sociales afin qu'apparaisse une certaine réalité française. Ainsi, les documents pédagogiques, bien que fabriqués, offrent une langue et une vision de la vie française plus vraisemblables et s'inscrivent dans une perspective qui se veut proche de l'authentique.

À la fin des années 1970, les apports théoriques de diverses disciplines vont infléchir les principes méthodologiques établis pour le niveau 2 et par un «choc en retour», selon la formule de Francis Debyser, l'approche communicative va intégrer les documents authentiques dès les débuts de l'apprentissage, transgressant ainsi certaines règles de la méthodologie audiovisuelle. Les résultats, bien qu'encore limités des recherches en linguistique générale (théorie des actes de langage, linguistique pragmatique, analyse du discours, linguistique textuelle, etc.) et en sociolinguistique (fonctionnement du discours, ethnographie de la communication, etc.), vont servir de base à l'élaboration de programmes ayant pour objectif principal de développer dès les débuts de l'apprentissage une compétence de communication et des savoir-faire langagiers afin que l'apprenant puisse agir dans la langue étrangère. Par ailleurs, l'émergence de

38. Cardinal N., Combe N. et Firmin F., *Langue et civilisation – Douze dossiers pour la classe avec exploitation de documents sonores*, BELC, 1971, multigr.

39. Montredon J., Calbris G., Lavenne C. et alii, *C'est le printemps 1*, CLÉ International, 1975; *C'est le printemps 2*, 1978.

publics scientifiques va contribuer à bousculer certains concepts clés comme la progression, les niveaux d'apprentissage et la graduation des quatre fameuses compétences.

Certains didacticiens envisagent le courant communicatif comme une nouvelle orientation; d'autres, comme Christian Puren, le considèrent comme la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle. Peu importe la dénomination en ce qui concerne l'utilisation des documents authentiques; toujours est-il que les hypothèses de travail mises à jour pour le niveau 2 vont contribuer à renouveler les programmes d'enseignement et influencer fortement les méthodes conçues pour le niveau 1 au cours des années 1980. Ainsi, sans tomber dans les travers de la généralisation, on peut affirmer que la plupart des didacticiens de la décennie 1970 se sont inscrits dans un processus de réaction par rapport à la méthodologie audiovisuelle.

*Archipel*⁴⁰, une des premières méthodes de l'approche communicative, favorise l'entrée des documents authentiques, essentiellement écrits et visuels, dans le matériel élaboré pour les débuts de l'apprentissage et préfère faire fonctionner le même acte de parole dans des dialogues fabriqués, proches de l'authentique, en le structurant différemment selon les diverses situations de communication et en préservant l'implicite contenu dans tous les échanges langagiers. D'une manière générale, les documents authentiques sont particulièrement nombreux et variés dans les manuels s'adressant à des niveaux avancés et cette remarque couvre l'ensemble des méthodes encore utilisées de nos jours. Pour les niveaux débutant et intermédiaire, s'ils ne sont pas réels, les documents de travail introduits sont souvent des copies adaptées de ceux que l'on trouve dans la vie courante et les activités proposées aux apprenants se rapprochent des types d'échanges qui existent dans la réalité.

2.2.2. Les documents authentiques : définition et principes méthodologiques

Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents «bruts», élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de

40. Courtillon J. et Raillard S., *Archipel 1*, Didier-Hatier International, 1982; *Archipel 2*, 1983; Courtillon J. et Argaud M., *Archipel 3*, 1987.

situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes: des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, etc.) à ceux d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc.) en passant par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météorologiques, horoscopes, publicité, feuillets, etc.), sans oublier les documents oraux (interviews, chansons, conversations à vif, échanges spontanés, etc.) ni ceux qui allient textes et images (films, bandes dessinées, etc.) ou ceux qui sont uniquement iconographiques (photos, tableaux, dessins humoristiques, etc.), il est aisé de constater, sans même établir un inventaire exhaustif, la diversité de ces textes/discours. À noter que certains didacticiens les dénomment «documents bruts», d'autres préfèrent les caractériser de «documents sociaux».

L'introduction de documents authentiques dans un ensemble méthodologique ou dans une classe de langue présente à la fois des atouts considérables et des limites évidentes:

- Les intérêts des documents authentiques, d'un point de vue didactique, sont multiples; parmi les plus importants, on peut noter qu'ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation et de régler ainsi un épineux problème en didactique des langues. Par ailleurs, lorsqu'une méthode est imposée par des institutions et n'a pas intégré ce type de matériel, il est possible de remplacer une leçon par l'exploitation d'un document authentique soit pour actualiser le matériel ou «rajeunir» un thème, soit pour introduire des données absentes du manuel mais motivantes pour le public. On peut également les exploiter comme une parenthèse pour briser la monotonie des différentes étapes répétitives qui structurent les unités didactiques des méthodes ou comme complément aux activités des leçons pour renforcer l'acquisition de certains points ou développer des compétences particulières. En prise sur la réalité contemporaine et sur des modes de vie et de pensée, les documents authentiques sont une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage: comprendre la langue de l'autre!

- Des inconvénients limitent l'exploitation des documents authentiques en classe de langue; d'abord, ils ne peuvent pas forcément constituer le support fondamental d'un cours, ni la base unique d'un programme aux niveaux débutant et intermédiaire notamment. Ensuite, ils ne peuvent pas

être considérés comme un remède-miracle aux différents problèmes soulevés par l'enseignement d'une langue étrangère : ils n'ont de sens que dans le cadre d'un programme méthodologique ou pédagogique précis et cohérent. Leur sélection doit donc répondre à des impératifs rigoureux : âge, pays d'origine de l'élève afin d'éviter certains chocs culturels, habitudes d'apprentissage, mais aussi niveau, progression (concept clé même si on la définit avec plus de souplesse), besoins des apprenants et objectifs du cours. Le choix doit tenir compte également du vieillissement plus ou moins rapide de ce matériel éphémère. Les documents authentiques nécessitent, enfin, une fine et laborieuse analyse pré pédagogique : la complexité de certains documents, leur longueur ou une langue trop spécialisée peuvent constituer des aspects particulièrement rebutants ; il est donc quelquefois judicieux de savoir renoncer à l'aspect brut du document et de le didactiser, par exemple, par des coupures signalées. Mais, dans tous les cas, il est nécessaire de mettre en place des stratégies d'enseignement appropriées.

Daniel Coste résume ainsi les caractéristiques didactiques des documents authentiques : « L'« authentique », qu'il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme un objectif, ni comme un contenu, ni comme un moyen de l'enseignement du français langue étrangère. Il n'a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place⁴¹. » A cela s'ajoute un principe didactique de base : « mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels⁴². » En effet, il faut éviter à tout prix le piège de l'utilisation artificielle de l'authentique : utiliser un texte à des fins purement linguistiques ou traiter un fait de langue qui ne lui est pas spécifique, ce serait d'une part évincer la situation de communication et, d'autre part, dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message.

Certes, on a beaucoup débattu sur le concept d'authenticité : le document authentique sélectionné à des fins didactiques est-il encore authentique puisqu'il est utilisé hors de son contexte ? Sans rentrer dans les détails du débat, il n'est pas inutile de souligner qu'effectivement, certains paramètres changent : communication différée ce qui rend caduques certaines marques de l'énoncé (par exemple, les repères temporels), détournement de l'énoncé, présence d'un nouveau récepteur (l'apprenant) dont les compétences ne sont pas celles d'un natif, etc. Ainsi, les

41. Coste D., « Textes et documents authentiques au Niveau 2 », *Le français dans le monde*, n° 73, 1970, p. 90.

42. *Ibidem*, p. 89.

documents perdent de leur authenticité, mais peu importe si l'on restitue en classe soit la situation de communication, soit les conditions d'utilisation des documents, soit les intentions communicatives des messages. Par ailleurs, il vaut mieux «trafiquer» un document authentique, par exemple supprimer certains paragraphes pour que la longueur ne soit pas un handicap, plutôt que d'utiliser ce même document brut en proposant une lecture linéaire, mot à mot, ou en l'abordant comme un prétexte pour introduire une leçon de grammaire ou de lexique! Utiliser un bulletin météo c'est d'abord comprendre les prévisions annoncées; très bien si au passage, on l'exploite pour indiquer les principales régions françaises, pour renforcer l'expression de la localisation, pour sensibiliser à l'emploi du futur, etc.; mais le choisir pour apprendre la morphologie du futur ou, pire encore, pour revoir l'emploi des temps du passé (le rappel du temps de la journée dans les bulletins télévisés du soir) n'est pas de bonne méthode et ne permet pas d'obtenir les résultats escomptés. Il ne faut donc pas hésiter à modifier un document pourvu que l'on respecte les éléments de la situation dans laquelle s'insère son énoncé; l'essentiel, c'est que l'apprenant le perçoive comme authentique et motivant et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative.

2.2.3. La diversité des supports authentiques

L'entrée des documents authentiques dans la classe de langue a diversifié de manière conséquente les supports d'apprentissage notamment pour les niveaux intermédiaire et avancé.

2.2.3.1. Les documents authentiques écrits

La gamme des documents écrits est si vaste qu'elle constitue un réservoir inépuisable d'outils d'enseignement d'une variété et d'une richesse inouïes et couvre l'ensemble des niveaux. Aux textes dits fonctionnels de la vie quotidienne comme un horaire de bus ou un prospectus, une fiche mode d'emploi ou une recette de cuisine, et ceux de la vie administrative comme un formulaire d'inscription ou un constat amiable d'accident, s'ajoutent tous les documents médiatiques qui offrent une mine de textes: bulletin météo, horoscope, faits divers, tests de personnalité, jeux, articles informatifs, courrier du cœur, bref, la panoplie est quasiment infinie et peut servir de déclencheurs à de multiples activités de compréhension, d'expression, d'enrichissement lexical, de perfectionnement grammatical et textuel tout en faisant entrer dans la classe la réalité extérieure et la culture de la langue cible.

2.2.3.2. *Les documents authentiques oraux*

Les documents authentiques oraux sont eux aussi particulièrement nombreux et offrent un contenu linguistique très varié et marqué par rapport aux variations socioculturelles et affectives de la langue parlée. Il faut distinguer cependant l'oral spontané (conversations à vif, interviews, débats, échanges quotidiens, etc.) et l'écrit oralisé (informations radiophoniques ou télévisées, discours politiques, chansons, sketches, etc.), car ils constituent différents types d'oral. Au cours de la décennie 1980, c'est essentiellement le matériel complémentaire⁴³ qui prend en charge la diversité des productions orales, soulignée par la diversité des traits d'oralité, notamment prosodiques; les documents oraux insérés dans les méthodes restent quant à eux souvent fabriqués, réalisés avec des intentions pédagogiques, mais tentent de restituer l'authenticité du fonctionnement de l'oral hors contexte d'apprentissage.

D'une manière générale, dans les pratiques d'enseignement, c'est la radio qui offre une mine inépuisable de documents divers et leur panoplie est des plus variées à l'intérieur même des grandes catégories: bulletin météo, journal radiophonique avec titres et développements, interviews, débats, spots publicitaires, diverses émissions portant sur des contes ou histoires de différents types, reportages, jeux, etc. Il faut reconnaître que cet outil d'information présente de grandes possibilités sur le plan pédagogique, mais ne pas négliger combien l'écoute des émissions radiophoniques, soit en direct, soit en différé et avec plusieurs écoutes grâce aux enregistrements, reste difficile au niveau de la compétence strictement linguistique: le débit de la parole, l'impossibilité d'intervenir sur le locuteur, l'absence de visuel et la méconnaissance du référent constituent les obstacles majeurs et il est nécessaire d'adopter des stratégies afin de favoriser l'accès au sens et faciliter la compréhension globale. Dans tous les cas, l'univers culturel que véhicule ce médium constitue une clé de voûte pour la didactique des langues: la confrontation des informations radiophoniques et celles de la presse écrite ou la comparaison de plusieurs stations de radio, par exemple, constituent des passages obligés pour l'enseignement de la civilisation, car la radio véhicule un mode particulier d'appréhension de la réalité et elle est l'expression d'une certaine culture française.

43. Par exemple: Job B., *A l'écoute de... l'information radio et la publicité*, CLÉ International, 1982 ou encore Carton F. et alii, *Les Accents des Français*, Hachette, «De bouche à oreille», 1983 ou Lebre-Peytard M., *A l'écoute de... l'entretien et l'interview*, CLÉ International, 1984 ou enfin, Malandain J.-L., *60 voix, 60 exercices*, Hachette, 1988.

Un autre domaine tient également le haut du pavé dans la didactique de l'oral : il s'agit de la chanson que l'on va exploiter dans toutes ses dimensions intrinsèques et ne plus considérer uniquement dans sa dimension de détente ou de distraction, même si le plaisir de l'écoute reste une priorité. Ce type de document possède des caractéristiques qui lui sont propres : une voix, des instruments, une orchestration, des rythmes, une mélodie et un texte. Si les effets de la mélodie sur le message linguistique sont divers et peuvent être contrastés, ils sont toujours déterminants et facilitent généralement l'accès à la compréhension. La rencontre d'une mélodie et d'un texte est productrice d'un sens qui se perçoit plus aisément et certains éléments linguistiques s'offrent d'eux-mêmes, par leur répétition ou leur mise en valeur, à la mémorisation. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant de constater, dans certaines méthodes⁴⁴ conçues notamment pour des enfants ou préadolescents, le nombre de chansons ou de comptines fabriquées avec des intentions linguistiques afin de renforcer certains points grammaticaux ou pratiquer des exercices phonétiques.

Comme la poésie, par son organisation strophique, ses refrains, ses rimes et son rythme, la chanson semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutant et intermédiaire et plus apte au réemploi de certains éléments d'acquisition que d'autres supports oraux ou sonores. Par ailleurs, il est possible de considérer la chanson comme le miroir de la société dans laquelle elle s'inscrit, comme un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte. On peut donc l'appréhender comme un véritable vecteur de compétence socioculturelle. La production française est riche et variée : des classiques à la nouvelle génération et au rap en passant par les « vieux routiers » selon l'expression de Michel Boiron, elle permet la représentation de toutes les tendances multiculturelles et multimusicales. Comme tout document authentique, la chanson doit s'insérer dans une dynamique pédagogique regroupant des supports variés avec des objectifs bien définis, sinon elle risque de n'être qu'une simple parenthèse récréative. Créée pour être écoutée, elle nécessite des stratégies d'écoute et de compréhension particulières d'autant plus qu'à l'heure actuelle la musique semble plus importante que le texte et a tendance à le recouvrir. Mais, ne pas comprendre à la première écoute une chanson n'a rien d'étonnant et il faudra savoir exploiter ce phénomène, car la chanson traverse non seulement les frontières, mais elle saute également les barrières établies par la méconnaissance de la langue. À noter que ce matériel est facile à obtenir et que des sites sur Internet offrent une riche documentation, particulièrement précieuse pour ceux qui sont à l'étranger. Ce support a également évolué et s'est enrichi dans ses aspects techniques pour donner naissance

44. Par exemple : *Pile ou Face* ou *Mosaïque* ou encore *Farandole*.

au clip vidéo qui permet d'associer un travail de réflexion sur le visuel et le sonore et de déclencher de nombreuses activités orales et écrites.

2.2.3.3. *Les documents visuels et télévisuels*

À la panoplie des textes médiatiques et des documents sonores, d'une grande fécondité potentielle pour l'enseignement des langues, s'est ajouté un autre support offrant une spécificité particulière, car il allie deux éléments complémentaires, le texte (scriptural ou oral) et l'image.

Parmi les documents écrits, deux genres ont essentiellement retenu l'attention des didacticiens: il s'agit de la publicité, particulièrement représentative de la civilisation d'un pays, et de la bande dessinée qui a connu une extension importante ces dernières années. Ces deux domaines se situent à un carrefour, car ils utilisent des moyens d'expression dérivés à la fois du cinéma (plans, cadrages, angles de vue, montage), de l'art graphique (graphisme, composition des images, jeux d'ombre et de lumière, couleurs, etc.) et de la littérature (textes, dialogues). Les activités pédagogiques doivent, avant de prendre en compte la complémentarité image/texte, prendre appui sur le rôle joué par l'image, d'autant plus qu'elle facilite la compréhension du texte (*cf.* rapport de redondance ou d'ancrage).

Par la suite, avec la vidéo, c'est l'image animée, mobile, qui a fait son intrusion dans la classe de langue: ce nouvel auxiliaire pédagogique⁴⁵, outre l'attrait qu'il exerce et la possibilité qu'il permet d'introduire une langue variée, actuelle et en situation, fournit un réservoir de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication. Il facilite la compréhension, car il permet une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, gestuelle, proxémique): celui-ci apporte en lui-même une foule d'informations qui aident à la création du sens. Il offre également de nombreux atouts pour l'enseignement de la civilisation: la télévision et le document vidéo témoignent directement de la réalité sociale et culturelle, créent un sentiment de «proximité du lointain», pour reprendre une expression de Heidegger dans un tout autre contexte, et favorisent la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence culturelle. À une multiplicité de supports, qui proposent une gamme étendue de discours ancrés dans des réalités culturelles précises, correspond une variété d'activités qui permettent de travailler les quatre compétences et de les combiner; on peut les orienter selon quatre

45. Pour des exemples d'exploitation, *cf.* les fiches pédagogiques conçues en partenariat avec le CAVILAM et le CIEP, *Apprendre et enseigner avec TV5*, www.tv5.org.

dominantes : activités d'attention visuelle, d'attention visuelle et sonore, d'attention au non verbal et, enfin, activités de production orale et écrite. Dans tous les cas, il est nécessaire de fournir des grilles de visionnement, notamment pour éviter le risque de passivisation des apprenants et privilégier les extraits courts, n'excédant pas quelques minutes. A ces activités pourront se greffer des objectifs plus linguistiques en fonction du type de document, mais ils doivent être traités en situation et intégrés à l'exploitation dans une suite logique.

2.2.3.4. *Les documents authentiques électroniques*

Il y a tout lieu de penser que, dans un très proche avenir, les documents authentiques vont connaître un regain d'intérêt grâce aux opportunités qu'offre le multimédia : la possibilité de faire coexister, à l'intérieur d'un même document, un support authentique (textuel, visuel et audiovisuel) et son traitement hypertextuel infléchit les orientations didactiques actuelles⁴⁶, d'autant plus que, dans cette situation, l'apprenant a la possibilité d'interagir avec les informations qui lui sont données et, donc, de construire son propre parcours d'apprentissage. Certes, comme toujours, l'apparition d'une technologie nouvelle paraît seulement dans un premier temps en remplacer une plus ancienne. Mais très vite, le nouveau support permet de modifier en partie les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Par exemple, l'utilisation de logiciels à vocation linguistique mais non prévus pour la didactique, comme les traitements de texte, permettent de nouvelles manipulations de l'écrit, comme le déplacement d'un texte vers un autre et son intégration. Ils permettent aussi de garder plus facilement en mémoire des étapes de la production, de vérifier automatiquement l'orthographe d'usage. Il existe même des logiciels d'aide à l'écriture qui travaillent à partir de matrices de textes. Pour l'exploitation des documents authentiques multimédia, dont une des caractéristiques fondamentales réside dans le décroïsonnement des savoirs, François Mangenot⁴⁷ distingue «les activités qui ne font pas vraiment appel aux spécificités du support multimédia» comme les répétitions, les transformations, les QCM, et les activités «qui exploitent bien ces spécificités» comme les aides, les reformulations orales, la vérification de la compréhension, les simulations d'interaction. Il suggère

46. Pour une analyse et un exemple d'exploitation d'un document télévisé, voir Le Bray J.-E. et Arquembourg G., «Le document authentique. Y a-t-il une place pour la production hypermédia individuelle et non commerciale?», dans Chevalier Y. (coord.), *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE*, tome 2, Université de Lille 3, 1996, p. 17-25.

47. Mangenot F., «Multimédia et activités langagières», dans Oudart P. (dir.), «Multimédia, réseaux et formation», *Le français dans le monde*, n° spécial, juillet 1997, p. 76-84.

même la création de documents par les apprenants eux-mêmes: «ceux-ci, argumente-t-il, s'ils doivent réaliser la présentation multimédia d'un sujet de leur choix, vont en effet devoir, pour ce faire, mettre en pratique les quatre aptitudes linguistiques: lire, comprendre (pour trouver les données à présenter), écrire et parler (pour assurer l'interface de présentation). On se situe alors dans une véritable pédagogie de projet⁴⁸.» Comme lui, de nombreux didacticiens proposent maintenant d'utiliser comme des documents authentiques les encyclopédies électroniques, les cédéroms des musées, les livres animés, les produits ludo-éducatifs ou les matériels prévus pour d'autres disciplines comme les logiciels d'histoire.

2.2.4. Les stratégies d'exploitation

Les méthodes d'exploitation des documents authentiques doivent prendre en compte aussi bien la pluralité des publics et la diversité des médias que les impératifs imposés par l'institution dans lequel prend place l'enseignement (outils pédagogiques, horaire, programme, etc.). Parmi les principes fondamentaux, deux doivent être mis en exergue: savoir ne pas saturer d'activités un document authentique et savoir circonscrire les modalités opératoires d'utilisation pédagogique. Même si une exploitation linguistique s'impose, il ne faut pas oublier qu'il s'agit avant tout d'améliorer la réception et de la rendre la plus proche possible de l'authentique. Les propositions pédagogiques mises en place doivent donc découler d'une fine analyse pré pédagogique qui mettra en relief les spécificités propres à chaque document tout en le reliant à un type plus général: les apports de la linguistique textuelle offrent à ce propos des pistes d'exploitation intéressantes pour instaurer une pédagogie de la compréhension et de la production. Dans cette perspective et pour ne donner qu'un seul exemple, on peut rappeler les analyses qui ont été faites sur le fait divers⁴⁹ et qui ont engendré des exploitations particulièrement intéressantes. Pour des options méthodologiques plus précises sur des objectifs linguistiques, fonctionnels et culturels, nous renvoyons à deux ouvrages qui présentent des fiches pédagogiques précises pour l'exploitation de documents authentiques précis: l'un, *A comme... 60 fiches de pédagogie concrète pour le*

48. Manguot F., *ibidem*, p. 83.

49. Par exemple Barillaud M.-C., Bieque J. et Dahlet P., «Le fait divers: une didactique de l'insensé», *Le français dans le monde*, n° 194, juillet-août 1985, p. 76-88; Petitjean A., «Le récit de faits divers: Étude comparée de *France Soir* et de *Libération*», *Pratiques*, n° 50, juin 1986, p. 46-78; Petitjean A., «Les faits divers: polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle», *Langue Française*, n° 74, *La Typologie des discours*, mai 1987, p. 73-96.

*professeur de français*⁵⁰, qui a marqué la décennie 1980 et l'autre, plus récent, *Documents authentiques écrits*⁵¹ qui réactualise le matériel et met en application d'autres entrées.

2.2.5. Conclusion

Même s'ils ne sont pas aptes à résoudre à eux seuls, tous les problèmes que soulève l'enseignement des langues, les documents authentiques, qui ont permis de réaliser l'articulation du linguistique et du culturel, sont plus que jamais au centre du dispositif pédagogique. D'une manière générale, à la souplesse du matériel doit correspondre la flexibilité de l'approche du document en classe de langue et au foisonnement des genres, bien typés cependant, qui vont cohabiter avec d'autres supports didactiques, doit faire écho une série d'activités d'apprentissage aux objectifs bien définis. Avec les avancées technologiques, il est possible à l'heure actuelle de renouveler le matériel au jour le jour quel que soit l'endroit du monde où on se trouve. Les deux questions qui se posent alors sont, d'une part, celle de la longévité des enregistrements ou des documents et, d'autre part, celle des stratégies à mettre en place en fonction de la situation d'enseignement, pour les exploiter dans leur authenticité.

50. Reboullet A. et Frèche J.-J. (sélection par), *A comme... 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français*, Hachette, «F», 1979.

51. Boiron M. et Rodier C., *Documents authentiques écrits*, CLÉ International, «Ressources de classe», 1998.

Pour en savoir plus

- Albert M.-C., Souchon M., *Les Textes littéraires en classe de langue*, Hachette, «F». Autoréférences, 2000.
- Bertrand D., Ploquin F. (coord.), «Littérature et enseignement-La perspective du lecteur», *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, février-mars 1988.
- Bertrand D., Exel M.-H., Gruca I., Terrone P., *A quoi sert la littérature en FLE?*, cassette vidéo de l'émission du 15 mars 2000, CNED-Institut de Poitiers.
- Boiron M., Rodier C., *Documents authentiques écrits*, CLÉ International, «Ressources de classe», 1998.
- Cicurel F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, «F» Autoformation, 1991.
- Collès L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, 1994.
- Gohard-Radenkovic A. (coord.), «Altérité et identités dans les littératures de langue française», *Le français dans le monde*, «Recherches et applications», juillet 2004.
- Goldenstein J.-P., *Entrées en littérature*, Hachette, «F» Autoformation, 1990.
- Gruca I., *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée*, thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3, 1993.
- Gruca I., «Didactique du texte littéraire-Un parcours à étapes», *Le français dans le monde*, n° 285, décembre 1996, p. 56-59.
- Gruca I., «Littérature et FLE: bilan et perspectives», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 12, *La Recherche en FLE*, 2001, p. 44-56.
- Gruca I., «L'exploitation du littéraire dans une classe de langue», *BIDUL*, n° 3 (*Bulletin Informatique de Didactique de l'Université Lumière*), *Littérature et FLE*, Université Lumière-Lyon 2, 2001, <http://www.univ-lyon2.fr/cief/publ.html>.
- Lancien T., *Le Document vidéo*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1986.
- Lancien T. (coord.), «Médias: faits et effets», *Le français dans le monde*, «Recherches et Applications», juillet 1994.
- Lebre-Peytard M., *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1990.

- Moirand S., *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1979.
- Nataf R. (coord.), «Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère», *Le français dans le monde*, n° 73, juin 1970.
- Naturel M., *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLÉ International, «Didactiques des langues étrangères», 1995.
- Peytard J. et alii, *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, LAL, 1982.
- Reboullet A., Frèche J.-J. (sélection par), *A comme... 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français*, Hachette, «F», 1979.
- Runge A., Sword J., *La BD*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1987.
- Séoud A., *Pour une didactique de la littérature*, Hatier-Didier, LAL, 1997.
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, «Essais», 1993.

Chapitre III

Les outils de la classe

Ce chapitre sera consacré au niveau 3 de l'organisation de la DDLES, telle que nous l'avons définie au chapitre II de la première partie. Nous avons appelé ce niveau le niveau technique. C'est-à-dire qu'il est composé, après avoir vu ses principes définis au niveau méthodologique, par un ensemble de *techniques* (de pratiques) à mettre en œuvre dans des situations préalablement objectivées en vue d'obtenir un certain résultat. Ces pratiques sont soutenues par les technologies qui se trouvent disponibles à un moment donné dans un contexte didactique. Un certain nombre d'éléments techniques ont déjà été évoqués au cours des chapitres précédents : par exemple les pratiques d'évaluation, le métalangage, la consigne... C'est pourquoi nous limiterons ces quelques pages d'une part à la question, comprise au sens large, des exercices, et d'autre part à l'évocation de quelques supports technologiques des classes de langue modernes d'aujourd'hui.

3.1. LES PRATIQUES D'INTERVENTION

Dans une conception interventionniste de la didactique, il est légitime pour le maître de proposer aux apprenants un certain nombre de pratiques, qui relèvent de l'activité métalinguistique, et dont on postule qu'elles faciliteront l'appropriation linguistique. Ces pratiques entrent dans le cadre de la procédure de compression. D'autre part, les phases d'évaluation nécessitent elles aussi la mise en œuvre de procédures qui permettent de les concrétiser. Les pratiques d'intervention ne répondent donc pas toujours au même objectif et n'occupent pas toujours la même place dans le déroulement de la classe. Elles ne peuvent donc pas être systématisées et ne sont pas totalement interchangeables : en un mot, ce ne sont pas des recettes qu'on peut plaquer sans réflexion sur un canevas rigide de classe. Nous verrons cependant qu'il est possible de dégager de grands types de techniques, parmi lesquels il reviendra à chaque enseignant de définir ceux qui lui seront utiles à tel ou tel escient et qu'il devra bien entendu adapter au niveau du public auquel il les destine et au support exploité.

3.1.1. Exercices, activités, tâches

Bien qu'on regroupe généralement, par facilité de langage, toutes ces techniques sous le générique d'*exercices*, plusieurs didacticiens proposent cependant d'opérer parmi elles un certain nombre de distinctions. Robert Bouchard¹ y voit trois catégories, non hiérarchisées entre elles : « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'efficacité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évalués socialement) ». La distinction qu'il convient effectivement de faire entre exercice et activité avait été effectuée dès 1984 par Gérard Vigner² : « si tout exercice, écrivait-il, est bien une activité langagière, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice », parce qu'elle peut ne pas être « intrinsèquement liée à un objectif déterminé d'apprentissage ». La notion d'exercice en revanche « est étroitement associée à celle d'apprentissage formel ». C'est sur la définition de la tâche que les deux auteurs se séparent. Si pour Robert Bouchard, elle revient à une pratique sociale effective d'une activité, c'est-à-dire finalement à un test grandeur nature de décompression, elle est pour Gérard Vigner une activité langagière au caractère contraignant, et dont l'exercice n'est qu'une des formes possibles : « toute tâche, dit-il, consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport, dans des conditions précisées par la procédure. Une tâche peut être caractérisée par plusieurs composantes :

- ce que fait le sujet : l'activité qui lui est demandée,
- dans quelles conditions : la procédure adoptée,
- ce qui lui est fourni : un (des) apport(s) ; une (des) consigne (s). »

Parmi les tâches, les exercices sont caractérisés par le peu de liberté accordée au sujet pour leur réalisation et par des possibilités fortes de répétition. Gérard Vigner distingue ainsi l'exercice d'un autre type de tâche, qu'il appelle le problème, caractérisé par « une situation à laquelle on ne peut réagir par la seule mise en œuvre d'habitudes ou d'automatismes ». Pour répondre à un problème, l'apprenant doit mobiliser « l'ensemble de ses acquis et de ses capacités ». Le problème est donc moins susceptible de répétition que l'exercice, mais accorde plus de liberté à l'apprenant pour sa réalisation. De ce fait, il est aussi plus difficile à évaluer.

1. Bouchard R., « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, ...et la grammaire? 1989, p. 60-69.
2. Vigner G., *L'Exercice en classe de français*, Hachette, « F », 1984, p. 13-15.

Compris sous leur appellation générique, les exercices sont apparus en langue maternelle au début du ^{xix}^e siècle avec les grammairiens Noël et Chapsal³. Ils étaient essentiellement destinés à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe et de cette origine ils ont toujours gardé, même en FLE, une accointance forte avec la grammaire. De ce fait, ils ont occupé une place variable selon les méthodologies. À l'époque du behavioriste et du structuralisme triomphants, ils furent très utilisés, sous la forme dite des «exercices structuraux» pour créer des habitudes et des automatismes mais aussi comme simple application et vérification de la leçon. L'époque générativiste ne produisit rien de bien original de ce point de vue, à l'exception des fameux indicateurs syntagmatiques, ou «arbres», dont la valeur appropriative fut rien moins que convaincante. Enfin, le constructivisme favorisa l'éclosion des exercices dits de conceptualisation, conçus comme la proposition d'hypothèses et leur confrontation à un modèle linguistique et communicatif.

Nous ne reprendrons pas ici dans le détail les différentes typologies d'exercices qui ont été proposées depuis une vingtaine d'années⁴ parce qu'elles se recoupent assez largement. Mais on trouvera dans les pages qui suivent une série de propositions d'exercices et d'activités classés en fonction de leur objectif et de leur nature.

3.1.2. Typologie d'exercices et d'activités

Comme il arrive souvent en sciences humaines, tout classement est discutable car, dans ce domaine, les composantes sont multiples et complexes : bâtir une typologie des exercices/activités n'échappe pas à la règle d'autant plus que l'appropriation d'une compétence de communication repose sur de nombreux paramètres, que la matière langagière, qui se laisse décomposer, dépasse les limites qu'instaurent, pour son objet, les besoins d'une analyse et que, enfin, tout déclencheur d'activité a ses spécificités propres et qu'il renferme en lui-même son mode d'exploitation. Classer les exercices en fonction de théories, comme la grammaire de texte⁵, permet d'en créer de nouveaux, mais ne permet pas de couvrir l'ensemble des compétences, ni des activités. Les classer en fonction des

3. Chervel A., *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, 1977.

4. Voir Cuq J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Hatier, 1996, p. 84, sq.

5. Pour une classification et une présentation d'exercices relevant de la grammaire de texte, voir Bouchard R., «Le texte de phrase en phrase», *Le français dans le monde*, n° 192, avril 1985, p. 65-71.

stratégies cognitives qu'ils activent laisse subsister des ambiguïtés. Pour arbitraire qu'elle soit elle aussi, la typologie qui suit a pour nous l'avantage de dresser un inventaire d'activités plus propices à développer certaines compétences en fonction d'objectifs précis ou selon d'autres critères à définir par l'enseignant. Ce répertoire, qui n'a pas la prétention d'être exhaustif, présente des activités mères que l'on peut croiser, détourner, complexifier, etc., afin de les adapter au niveau de la classe, aux marques particulières du support et aux fonctions assignées à l'exercice, parmi lesquelles on peut distinguer, selon Michèle Pendanx⁶:

- la fonction de « découverte-exploration », (sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu),
- la fonction de « structuration » (fonction qui englobe également la conceptualisation),
- la fonction d'« entraînement » (qui fait appel à la mémorisation et à l'automatisation),
- la fonction d'« évaluation » (ou autoévaluation).

En fonction de tous ces critères, il est possible d'utiliser certaines procédures telles quelles, ou bien d'opérer des variantes, ou encore de créer de nouveaux exercices plus adaptés à chaque situation de classe.

3.1.2.1. *Les activités plus appropriées pour la compréhension*

Les procédures suivantes peuvent permettre soit de vérifier, soit de développer, soit d'aider, soit d'affiner la compréhension, qu'elle soit globale, détaillée, approfondie, analytique ou sélective, à partir de supports écrits ou oraux.

3.1.2.1.1. Les questionnaires

– *Le questionnaire à réponses ouvertes*: ce sont les questions traditionnelles qui invitent l'apprenant à répondre, à l'oral ou à l'écrit, en utilisant son propre vocabulaire et en formulant ou reformulant un discours avec son propre bagage linguistique; selon le niveau, on peut exiger des réponses plus ou moins élaborées, plus ou moins longues. Cette procédure très ancienne et très souvent pratiquée (peut-être même trop souvent) engage l'expression et il est quelquefois bien délicat d'évaluer si une mauvaise réponse relève d'une difficulté de compréhension ou d'expression.

– *Le questionnaire à choix multiple (QCM)*: il se présente généralement sous la forme d'une question (ou d'un début de phrase) suivie d'une série

6. Pendanx M., *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, «F- Autoformation», 1998, p. 69-77.

de propositions de réponse (ou de propositions de fin de phrase) qui peuvent se réduire à un mot ou à une proposition ou être plus développées sous la forme de paraphrases ou de mini-textes. Il a l'avantage de ne tester que la compréhension ou les connaissances sur un sujet donné (en particulier la grammaire, le vocabulaire, la phonétique ou la civilisation), puisque l'apprenant répond en choisissant la réponse correcte parmi trois ou quatre propositions: il s'agit soit de cocher une case, soit de souligner ou d'entourer l'énoncé retenu. Les réponses incorrectes, mais vraisemblables, qui figurent dans le choix, s'appellent des *distracteurs* et, généralement, plusieurs items (question + différentes propositions) permettent d'affiner la compréhension. L'élaboration d'un QCM nécessite beaucoup d'attention et de temps, car pour atteindre les objectifs visés, les distracteurs doivent être plausibles, très proches sémantiquement et formellement de la réponse attendue et pouvoir être écartés sans aucune ambiguïté. Cette activité, qui a remporté un grand succès sous l'approche communicative, convient à tous les niveaux et, de par sa souplesse, connaît des variantes intéressantes: pour rendre l'exercice plus difficile, par exemple, il est possible de concevoir les distracteurs en reprenant les termes mêmes du texte ou ressemblant formellement à ceux-ci, en présentant les items dans un ordre différent de celui du support ou mieux, en proposant dans chaque item un choix de deux réponses justes. Une autre variante, souvent pratiquée pour évaluer essentiellement le vocabulaire ou la compréhension lexicale, consiste à glisser des mots intrus dans des groupes de mots de la même famille ou appartenant à un même champ lexical ou puisés dans un autre texte et de demander aux apprenants de les détecter. Un des derniers avantages du QCM réside bien évidemment dans la correction: simple, rapide et sans équivoque.

– *Les questions fermées*: proche du QCM mais distinct, ce questionnaire, de type binaire, repose sur une alternative et invite le candidat à répondre par oui ou non, ou bien par vrai ou faux. Cette procédure est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention et favorise l'accès à la compréhension si les textes sont difficiles.

– *Les questions orientées ou guidées*: elles invitent l'apprenant à montrer le bien-fondé ou non d'une ou plusieurs informations. Il s'agit donc d'une activité de repérage et de justification ou d'élucidation; elle constitue une aide à la compréhension et se présente souvent sous la forme «Montrez que...».

3.1.2.1.2. Les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires

– *Le texte à trous*: cet exercice peut être fabriqué à partir de phrases isolées pour tester un domaine particulier ou à partir d'un texte dans lequel on a aménagé des «trous» qu'il faut remplir: la restitution dépend alors du contexte. La pratique la plus courante et la plus logique consiste à effacer les mots d'un même champ lexical ou d'une même catégorie grammaticale (soit les verbes, soit les connecteurs, etc.), mais il est possible de supprimer seulement des lettres ou les accents ou la ponctuation ou des phrases complètes (comme, par exemple, les répliques d'un personnage dans un texte dialogal ou les mots à la rime d'un poème ou encore le contenu de certaines bulles dans une bande dessinée): tout dépend de l'objectif visé. On peut donner en marge les éléments manquants tels qu'ils figurent dans le dictionnaire, dans l'ordre ou dans le désordre, avec ou sans distracteur. Une variante du texte à trous est le texte «à coquilles», c'est-à-dire «celui où l'imprimeur a fait une faute en omettant un mot sans laisser de blanc, ou en mettant un mot là où il ne saurait être⁷»; on demande alors à l'apprenant de repérer les «fautes» et d'effectuer les corrections nécessaires.

– *Le test de closure*: proche du texte à trous, souvent confondu avec lui du reste, le test de closure consiste, à l'origine, à supprimer, de manière aléatoire, un mot sur cinq (ou à intervalles réguliers entre cinq et dix) dans un texte généralement authentique; à la place des mots manquants, qui n'appartiennent pas à une catégorie précise, on ménage des espaces vides et on exige la restitution exacte des mots supprimés. Pour faciliter la restitution, il est possible de présenter, sous forme de liste et dans le désordre, les mots manquants, soit tels qu'ils apparaissent dans le document, soit tels qu'on les trouve dans le dictionnaire. Au contraire, si l'on désire complexifier l'exercice, on peut soit diminuer l'intervalle des lacunes, soit introduire dans la liste des mots intrus, à condition bien évidemment de le signaler dans la consigne. Cet exercice convient particulièrement à une classe de niveau hétérogène, car, ne ciblant pas un domaine particulier dans la pratique des trous, elle fait appel à des connaissances diverses (grammaire, vocabulaire, compréhension, connaissances variées sur le thème du support, etc.).

3.1.2.1.3. Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles

Dérivé de la grammaire de texte, l'exercice du *puzzle* permet de vérifier et d'affiner la compréhension des textes, car il demande la restitution de leur cohérence logique et chronologique. Comme dans le jeu, l'étudiant est

7. Bouchard R., «Le texte de phrase en phrase», *Le français dans le monde*, n° 192, 1985, p. 68.

invité à remettre en ordre des éléments d'une phrase ou d'un paragraphe ou les différentes parties d'un discours. Découper un texte en plusieurs fragments constitue une tâche délicate, car le découpage effectué ne doit pas offrir d'ambiguïté. L'analyse des repères essentiels, comme la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques, les embrayeurs temporels, les anaphores, les phénomènes de substitution, etc., soigneusement respectés dans les coupes, permettront la restitution du texte. La difficulté de cet exercice relève du nombre de pièces découpées et de la règle de décomposition : soit entre des paragraphes, soit entre des phrases, soit à l'intérieur des phrases entre des mots ou des blocs de mots, soit encore à l'intérieur du mot entre les lettres.

Le principe du puzzle linguistique s'applique particulièrement bien aux textes narratifs ou aux textes dont la chronologie est nettement marquée, aux textes argumentatifs dont les propositions sont introduites par des connecteurs logiques et aux textes dialogaux (mélange des répliques ou des questions) : on peut conserver le début et la fin du texte. Il est possible de réaliser la même activité sur une page de journal (plusieurs articles, plusieurs titres et diverses photos) ou avec une bande dessinée (bulles séparées des images ou bien bulles et images mises dans le désordre). Dans tous les cas, il est nécessaire de préserver un minimum de prédictibilité du texte (par exemple, conservation du titre s'il est pertinent, ou présentation du type de texte si cela est porteur de sens ou, encore, choix du texte en fonction de l'intérêt de son thème auprès des apprenants, etc.). Si l'on travaille sur le mot (lettres en vrac) ou la phrase (mots ou groupes de mots), c'est essentiellement l'orthographe ou la syntaxe qui seront sollicités.

Les puzzles de phrases, de paragraphes, d'éléments textuels peuvent porter sur un seul document ou être complexifiés soit en introduisant dans le puzzle simple un ou des distracteurs (phrase(s) intruse(s)), soit en proposant un puzzle composé de deux textes. La réorganisation de textes peut même se transformer en « jeu de familles » textuelles avec la remise en page de fragments de plusieurs textes mélangés.

3.1.2.1.4. Les exercices de mise en relation

Les exercices de mise en relation consistent à assortir une série d'éléments à une autre, les deux se présentant sous la forme de listes : il s'agit donc de mettre en correspondance les paires, soit par l'intermédiaire de flèches (lorsque le nombre d'éléments à relier n'est pas trop important), soit par l'intermédiaire de lettres et de chiffres qu'il faut associer (par exemple, les chiffres énumèrent les formules d'une colonne alors que les lettres précèdent les items de l'autre colonne). Connue également sous

l'appellation de test d'appariement, cette activité cible la compréhension des textes ainsi que les connaissances dans un domaine particulier comme, par exemple, le vocabulaire. L'exercice peut se présenter de diverses manières; pour la compréhension, il est possible de:

- décomposer un texte en phrases, de les paraphraser, de mettre les paraphrases dans le désordre et ainsi de faire relier les phrases aux paraphrases qui leur correspondent. On peut complexifier à loisir l'activité: par exemple, glisser des paraphrases ne correspondant pas aux propositions du texte ou bien mettre l'ensemble des phrases et des paraphrases dans le désordre pour obtenir deux puzzles textuels;
- couper les fins de phrase d'un texte ou chaque phrase en deux morceaux (il faut cependant conserver la cohérence syntaxique et sémantique), les mettre dans le désordre et les faire relier; cet exercice est plus connu sous le nom de phrases décalées;
- faire associer un texte à un dessin, un schéma, une photo, une reproduction de tableau, etc. (par exemple, un bulletin de météo, écrit ou sonore, face à trois cartes météorologiques).

À noter que cet exercice se prête particulièrement bien aux activités de vocabulaire: faire assortir les mots à leur définition permet une gamme d'activités pour enrichir les connaissances lexicales (par exemple, les expressions idiomatiques et leur sens de base, les mots standards et leur équivalent dans la langue familière, etc.).

3.1.2.1.5. Les activités d'analyse et de synthèse

Les tâches à accomplir ici sont beaucoup plus complexes et mettent chacune en œuvre différents savoir-faire dont on exige la maîtrise et qui vont au-delà d'une bonne connaissance de la langue. Dans la typologie des exercices d'analyse et de synthèse, trois activités sont généralement privilégiées: ce sont le *résumé*, le *compte rendu* et la *synthèse de documents*; ce sont des exercices de contraction de texte(s) et de reformulation objective qui engagent non seulement la compréhension des documents et l'expression écrite (production d'un texte cohérent et articulé), mais également la connaissance des règles méthodologiques: la consigne indique la longueur fixée pour le texte à produire et fait partie intégrante de l'évaluation. Ces exercices ont fait l'objet de diverses présentations, analyses et illustrations⁸: rappelons simplement que le résumé est plus contraignant, donc plus difficile, que le compte rendu, car il exige notamment le respect de l'organisation du texte initial et il interdit la mention du document source (du type «dans le texte, l'auteur pense que...») alors que le compte rendu

8. Cf. notamment toutes les publications sur le DALF et les ouvrages d'entraînement au DALF: voir annexe du chapitre III de la deuxième partie.

les tolère ; quant à la synthèse, elle porte sur plusieurs documents de nature diverse (textes, schémas, photos, etc.), mais présentant la même problématique : sous la forme d'un texte unique et cohérent comportant une brève introduction et une conclusion concise, elle appelle une confrontation contractée des contenus ; l'élaboration d'un plan personnel et l'indication des documents sources autorisent la comparaison des informations (points communs, différences, etc.).

L'*explication de texte* et le *commentaire de texte*, particulièrement prisés dans le système éducatif français, constituent également deux autres activités d'analyse que l'on réserve généralement aux niveaux intermédiaire et avancé ; à noter, cependant, qu'en français langue étrangère, on n'exige pas la rigueur méthodologique que connaissent ces exercices en français langue maternelle.

3.1.2.2. *Les activités plus appropriées pour l'expression*

Nombreux sont les exercices qui favorisent l'expression, mais il est possible de les classer selon deux grandes tendances : ceux qui engendrent la production d'un texte et ceux qui proposent une réécriture. Dans tous les cas, la mise en texte est guidée de manière à obtenir un texte qui réponde aux règles du genre. Sophie Moirand⁹ distingue trois types d'opération de base qui interviennent lors de la mise en texte :

- les « opérations de référence (ou désignation) qui prélèvent dans le stock du lexique disponible les notions aptes à "représenter" la réalité telle qu'on l'a perçue et qu'on veut la raconter » ;
- les « opérations de caractérisation ou de prédication » qui reposent pour l'essentiel sur la syntaxe et qui sont susceptibles de donner toutes les indications nécessaires sur la situation, les personnes, les choses, les objets ainsi que sur leurs relations ;
- les « opérations d'énonciation » qui sont étroitement imbriquées à la situation de communication proposée.

Le résultat de la mise en texte varie en fonction du choix effectué dans chacune de ces trois opérations : les consignes de production doivent donc préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de liberté accordée au scripteur.

9. Moirand S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, « F » Autoformation, 1990, p. 8-10.

3.1.2.2.1. Les activités d'écriture

– *Les exercices de réparation de texte*

Parmi les exercices de réparation textuelle que nous avons développés précédemment, il en est un qui est particulièrement répandu dans le matériel didactique : il s'agit du «*texte à gouffre*», pour reprendre l'expression de Robert Bouchard, et qui consiste à écrire tout un épisode d'un texte supprimé : par exemple, inventer le début ou la fin ou le cœur d'un texte. Cet exercice, étroitement lié à la compréhension du texte support, accorde une place importante à l'imaginaire de l'apprenant qui est, cependant, contrôlé ou guidé par des contraintes de cohérence textuelle.

– *Les matrices de textes*

Les matrices textuelles favorisent la production d'un texte à partir de contraintes clairement énoncées et/ou d'un canevas plus ou moins conséquent qui répond à des règles textuelles précises. On favorise de plus en plus des productions qui reposent sur des objectifs précis et, avec l'entrée des documents authentiques et la réintégration des textes littéraires parmi les supports d'apprentissage, la gamme des activités s'est considérablement étendue. En effet, pendant longtemps, la rédaction, l'essai et la dissertation ont constitué les pierres de touche de l'enseignement ; à ces exercices traditionnels, que l'on rencontre notamment dans les évaluations certificatives, se sont ajoutées des productions à la fois plus contraignantes et plus créatives, souvent articulées à un support qui sert d'exemple.

Les matrices peuvent être simples et élémentaires et proposer, par exemple, de rédiger un texte cohérent, d'une longueur précise, avec un vocabulaire ou des mots grammaticaux imposés. Si l'on veut faciliter l'exercice, on peut orienter la production en indiquant un thème (comme *décrire son pays*) ; au contraire, pour le rendre plus difficile, on peut diminuer la longueur du texte à produire ou imposer un ordre dans l'utilisation des mots. On peut varier et enrichir à loisir ces idées de matrice pour proposer des productions plus créatives comme, pour ne citer qu'un exemple, le «*binôme imaginaire*» présenté par Gianni Rodari¹⁰ et qui consiste à choisir deux mots très éloignés sémantiquement l'un de l'autre (comme «*chien*» et «*armoire*» ou «*lumière*» et «*souliers*») pour faire écrire des histoires insolites, mais cohérentes. Pour structurer davantage l'activité, on peut demander aux apprenants de dresser pour chacun de ces deux mots une liste de quinze autres mots ayant une relation sur le plan idéal et d'écrire ensuite un texte de 15 à 20 lignes en employant le maximum de mots contenus dans les

10. Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, traduit par Salomon R., Éditions Messidor, 1979, p. 42-51.

deux colonnes; rien n'empêche de doubler cette liste par une autre contrainte: faire trouver également des mots à rattacher sur le plan du signifiant et les faire employer avec ceux reliés au niveau du signifié dans le texte à produire.

Les amorces peuvent être d'ordre plus structurel; dans cette perspective, il y a plusieurs possibilités que l'on peut regrouper en deux grandes catégories:

- soit on propose un canevas contenant également des contraintes syntaxiques et sémantiques; pour fabriquer ce type d'exercice, l'enseignant peut s'inspirer d'un texte authentique: il garde le canevas et les entrées de phrase (mots thèmes, anaphores, articulateurs, ponctuation, etc.), éventuellement le titre et les éléments paratextuels (s'ils existent et s'ils sont pertinents) s'il désire faire travailler sur le même thème. Les amorces peuvent se répéter comme c'est le cas dans de nombreux poèmes et chansons construits sur la structure énumérative (cf. *Il y a* de Guillaume Apollinaire ou de nombreux textes de Georges Perec) ou sur une même structure syntaxique (cf. *Le message* de Jacques Prévert ou *Mirage* de Paul Fort); à noter que, dans ce cas-là, l'activité peut être conduite avec des niveaux faibles, voire même faux débutants. À la fin, on peut comparer les diverses productions entre elles et, ensuite, les confronter avec le texte de base. Pour faciliter la tâche, on peut exploiter le texte support avant la rédaction. À signaler que cet exercice, en fonction du rôle et de l'importance qu'on accorde aux amorces et de sa place dans une séquence didactique (avant la remise du texte support, pendant l'exploitation du texte support, après la compréhension du texte source), peut être classé dans les activités de réparation textuelle ou celles de réécriture;

- soit un canevas seul indiquant le déroulement du texte à construire: une des matrices les plus prisées concerne le canevas narratif et, en particulier, celui du conte¹¹ qui invite l'apprenant à inventer une histoire à partir des fonctions et des étapes propres à ce type de récit. Mais la gamme des possibilités est extrêmement étendue et ouverte à l'écrit (de la structure d'un poème jusqu'à celle d'un fait divers) comme à l'oral: en effet, les jeux de rôle, mis en vogue par l'approche communicative, bâtis sur un canevas qui précise une situation de communication et qui appelle l'utilisation d'un

11. Voir notamment la matrice narrative mise au point par Francis Debyser qu'il présente dans «Le tarot des mille et un contes», *Pratiques*, n° 11/12, *Le récit*, novembre 1976, p. 109-114: le parcours textuel est guidé, se déroule en treize points et reprend le schéma linéaire mis en valeur par les travaux de Vladimir Propp. Pour la présentation d'autres canevas narratifs, voir Debyser F., «Production de textes et matrices narratives», *Pratiques*, n° 50, juin 1986, p. 111-113. À noter qu'il existe également des canevas sous la forme de cartes: Debyser F., *Le Tarot des mille et un contes*, Éd. de l'École, 1976 et *Cartes noires*, BELC, 1983.

ou plusieurs actes de parole, offrent de nombreux moyens pour faire produire toute la série des dialogues, aux variations innombrables, de la vie quotidienne, administrative et autre.

Les textes peuvent être guidés par un autre support ou un autre code sémiologique (bruitage, image, etc.). Dans cette perspective, la panoplie iconographique est particulièrement riche : photographie(s) plus ou moins insolite(s), dessins, dessins des bandes dessinées, etc., peuvent servir de déclencheurs de productions orales ou écrites et servir divers objectifs (décrire, narrer, argumenter, interpréter, imaginer, etc.) sous forme classique (suite à un questionnement) ou ludique (faire dessiner ce que décrit un apprenant par exemple).

3.1.2.2.2. Les activités de réécriture

La catégorie des activités de réécriture et de reformulation est quasiment infinie et peut couvrir tous les objectifs, mêler les divers codes (écrit/oral) et les différents types de texte et de discours.

– *Les modifications de texte par contraction ou par expansion*

Outre les activités du résumé ou du compte rendu qui sont davantage centrées sur la compréhension et qui exigent une reformulation des textes, il est possible de retenir deux exercices, que l'on aurait d'ailleurs pu classer dans les outils favorisant la compréhension tant ils prennent en compte le texte initial ; il s'agit de la *réduction* et de l'*amplification*¹² :

– *les exercices de réduction*, qui consistent à réduire un texte à des degrés divers, se distinguent cependant du résumé, car ils n'engagent pas une reformulation du texte source. Il s'agit d'une part de conserver la structure générale du texte, son contenu essentiel et ses principaux ingrédients phrastiques, et, d'autre part, de supprimer un certain nombre d'éléments qui ne paraissent pas importants. De là, l'activité connaît deux variantes : soit on accepte quelques reformulations de certaines phrases (par exemple, résumé de séquences qui s'enchaînent ou généralisation grâce à la substitution d'un mot pour plusieurs phénomènes identiques), soit on ne tolère pas la reformulation et le texte source doit rester en quelque sorte intact après les effacements opérés : dans ce cas, les mots et passages conservés doivent s'enchaîner pour former un texte cohérent quitte à rajouter un mot de liaison si nécessaire. Cette dernière activité, appliquée aux textes littéraires et baptisée « itinéraire de lecture » par Élisabeth Calaque¹³, bien qu'au

12. Pour des exemples et des propositions d'activités, voir Vigner G., *La Machine à écriture 3. Les variations du texte*, CLÉ International, 1985, p. 7-22.

13. Pour une analyse et des propositions d'activités, voir Calaque E., *Lire et comprendre : « l'itinéraire de lecture »*, CRDP de Grenoble, 36, 1995.

service de la construction du sens et révélatrice des stratégies lectorales de chacun, relève également du perfectionnement linguistique et textuel en mobilisant les compétences langagières (grammaire, syntaxe, etc.) au profit de la construction d'un texte par déconstruction : l'exercice est plus difficile qu'il n'y paraît à première vue et peut connaître plusieurs variantes (par exemple, faire un itinéraire de lecture en fonction d'un titre choisi ou imposé) ;

– *les exercices d'amplification* : il s'agit de l'opération inverse, qui consiste à donner du volume à un texte sans pour autant le dénaturer. Dans cette perspective, trois procédés importants permettent d'étoffer un texte : soit on utilise la démultiplication des mots clés (décomposer des verbes en les détaillant par d'autres verbes, insérer des caractérisations descriptives ou explicatives, etc.), soit on introduit des péripéties qui retardent le déroulement du texte (obstacles ou événements qui interviennent), soit on pratique la technique du tiret à la ligne, chère à certains journalistes pour gonfler leur article, en insérant une phrase supplémentaire entre deux phrases sans briser la cohérence du texte.

Ces deux activités peuvent être conduites avec des œuvres littéraires : transformer un roman en une nouvelle et, inversement, développer une nouvelle pour en faire un roman. Il va de soi que ces activités nécessitent du temps et, des deux, la première est la plus difficile : que garder sans tomber dans les travers de la caricature et de la sécheresse ?

– *Les activités de réparation du texte*

Il s'agit, pour l'essentiel, de faire réécrire des textes qui sont considérés comme « inadaptés ». La situation de réécriture se réalise de deux manières différentes :

- soit par simplification : un texte est jugé comme trop difficile et on demande alors aux apprenants de le simplifier en décomposant syntaxiquement les phrases ou en les paraphrasant en séquences plus courtes ;
- soit par complexification : on propose une suite de phrases simples et on demande de construire des phrases complexes qu'il faut intégrer afin d'obtenir un paragraphe ou un texte (on retrouve cet exercice lors de l'apprentissage grammatical pour le passif et la nominalisation ou pour l'emploi des connecteurs).

Dans les deux cas, outre la réécriture d'un texte, ces activités ont l'avantage de mettre en relief les influences des règles textuelles sur la phrase, de montrer qu'un texte n'est pas un assemblage de phrases juxtaposées et que les consignes qui lancent l'exercice ne sont pas arbitraires.

– Les activités de remise en discours ou en texte

Cette catégorie d'exercices englobe toutes les activités qui proposent une réorganisation globale du texte et une reconversion des éléments phrastiques et autres en fonction de :

- contraintes de genre ou de type de texte : par exemple, on propose un extrait narratif et on demande, après explicitation des règles, de le réécrire sous forme de dialogue ou de scénario filmique ou scénique, ou on donne un ensemble de notes pour récrire l'interview, le commentaire, la conférence, qui ont initié la prise de notes, etc. Les variations que peuvent connaître ces activités sont incluses dans le texte source et dépendent donc de ses spécificités. Rien n'empêche, pour complexifier la tâche, d'introduire une visée argumentative : tout dépend des objectifs recherchés ;

- changement de point de vue : les activités centrées sur un changement de point de vue consistent à faire réécrire un texte en changeant la perspective du narrateur (du point de vue appréciatif au dépréciatif ou neutre ou changement de position et de thèse dans un texte argumentatif) ou mieux en changeant le point de vue de la narration, c'est-à-dire en faisant réécrire le texte du point de vue d'un autre personnage de l'histoire ou par un narrateur omniscient et omniprésent.

Les activités de textualisation, de mise en texte ainsi que les activités d'écriture, de réécriture ou de reformulation peuvent connaître de nombreuses variations en fonction du projet éducatif, des objectifs et du niveau de la classe, du moment où elles sont insérées dans la séquence didactique. Les activités scripturales gagnent à être articulées à un texte support et, pour être orientées vers des pratiques plus ou moins réalistes et plus ou moins créatives, les consignes doivent naître des spécificités du document source.

3.1.2.3. Les activités ludiques

Les activités ludiques, que nous dissociions des activités précédentes uniquement pour la clarté de l'exposé car la part ludique peut intervenir dans toute résolution de problème, ont leur place dans l'enseignement : elles permettent souvent d'instaurer une progression (lettre, phonème, mot, phrase, paragraphe, texte), d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.), d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage, en particulier dans la pratique de l'écrit, et, surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation ou la polysémie des mots. Les activités ludiques ne sont plus considérées comme un simple gadget qui clôt une fin

de semestre : la pédagogie des jeux¹⁴ n'est plus à faire et tous s'accordent à en reconnaître les enjeux pédagogiques. S'il supprime l'aspect pénalisant que peut avoir l'exercice ou s'il efface l'aspect rébarbatif que peut avoir quelquefois tout apprentissage, le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépolariser les relations maître-élèves, etc.

La variété des jeux qui peuvent être exploités dans une classe de langue est telle qu'il est impossible de dresser une liste exhaustive¹⁵ ; de plus, cet outil pédagogique peut s'adapter à diverses situations de classe et répondre à divers objectifs : tout dépend de la règle ou plus exactement de la grammaire du jeu, c'est-à-dire de la consigne et de l'objectif recherché. On peut, cependant, distinguer quatre grands groupes :

– *les jeux linguistiques*, qui regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques et qui permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement ; ils correspondent aux jeux les plus formels même s'ils requièrent la réflexion du participant ;

– *les jeux de créativité*, qui engagent une réflexion plus personnelle, orale ou écrite, de la part de l'apprenant et sollicitent davantage sa créativité et son imagination ; l'accent est mis sur le potentiel langagier du participant qui est invité à créer des productions originales, insolites, voire même poétiques. Les devinettes, les charades, l'anagramme, le lipogramme, etc., appartiennent à cette catégorie de jeux.

Les jeux linguistiques et créatifs ont pour la plupart une inspiration littéraire¹⁶ et les didacticiens ont puisé bon nombre d'activités auprès des

14. Voir notamment Caré J.-M. et Debyser F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Hachette-Larousse, *Le français dans le monde*-BELC, 1978.

15. Pour un inventaire, voir Caré J.-M. et Debyser F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, op. cit. ; Colignon J.-P., *Guide pratique des jeux littéraires*, Duculot, 1979 ; Weiss F., *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, «F», 1983 ; Duchesne A. et Leguay T., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, «Textes et Contextes», 1987 ; Julien P., *Activités ludiques*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1988 ; Roche A., Guiguet A. et Voltz N., *L'Atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Bordas, 1989 ; Delbuschèche J.-M., Javaux B. et Marlière B., *Plumes. Pratiques impertinentes de l'écriture*, Didier-Hatier, 1989 ; Duchesne A. et Leguay T., *Lettres en folie*, Magnard, «Textes et Contextes», 1991.

16. Les Surréalistes et l'Oulipo sont à la source d'une mine d'activités ludiques avec notamment la technique des petits papiers (on divise la classe en deux groupes de deux ou plusieurs joueurs ; chacun doit écrire sur un papier le mot imposé ou la structure choisie, le plier avant de le passer à son partenaire qui, après l'échange, écrit à son tour le mot ou la structure demandé(e)) ; ils offrent la possibilité d'une multitude de jeux

écrivains ou poètes; le jeu le plus célèbre est certainement «le cadavre exquis», qui repose au départ sur une structure syntaxique (sujet, déterminant, verbe transitif, complément d'objet, déterminant) et qui consiste à faire circuler une feuille de papier entre les participants: le premier, en se cachant des autres, écrit un substantif, puis il replie la feuille et la passe à son voisin qui complète ce début par un qualifiant (adjectif, complément de nom, etc.), le troisième met un verbe, le quatrième un complément d'objet direct, etc.; le dernier joueur déplie la feuille, fait les accords grammaticaux si cela est nécessaire et lit le résultat obtenu. Le professeur est bien évidemment libre de choisir n'importe quelle autre structure syntaxique et de la codifier en fonction des objectifs assignés à l'activité et à son déroulement.

– *Les jeux culturels*, qui font davantage référence à la culture et aux connaissances des apprenants. Le jeu du baccalauréat en est un bel exemple: aux rubriques traditionnelles (pays, ville, peintre, écrivain, musicien, savant, etc.) dont il faut remplir les cases en respectant la lettre initiale imposée, il est possible d'en substituer d'autres (comme les régions et les villes de France, les pays où l'on parle français, mais aussi les plats typiques ou les mots clés qui représentent les stéréotypes de la France, etc.).

– *Les jeux dérivés du théâtre*, qui transforment la salle de classe en scène théâtrale, les apprenants en acteurs, et qui reposent soit sur l'improvisation, soit sur une directivité plus ou moins grande, soit sur la contrainte; la dramatisation, les jeux de rôle, les jeux de simulation font partie de ce groupe et il va de soi que la simulation globale est l'activité la plus complète.

Le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue. À noter que la plupart des activités ludiques ne nécessitent aucun matériel et peuvent connaître des variantes pour mieux répondre aux objectifs ou au niveau de la classe.

grammaticaux comme les questions (qu'est-ce que + substantif/c'est + définition, ou pourquoi + proposition/parce que + proposition) ou l'exploitation d'autres structures (il suffit de + infinitif/pour + infinitif, ou le système hypothétique: proposition subordonnée introduite par si/proposition principale, etc.); si le hasard est à la source des fantaisies verbales, l'invention est, cependant, contrôlée par des règles strictes à respecter.

3.1.2.4. *La simulation globale*

Nous avons évoqué au chapitre IV de la deuxième partie l'utilisation particulière des simulations globales en français sur objectif spécifique. Mais cette technique a évidemment une utilisation beaucoup plus large. Les simulations globales participent au mouvement général de réhabilitation du jeu en tant que moyen d'appropriation de compétences. Elles sont très influencées par le mouvement littéraire de l'Oulipo qui associait dans ses aspects créatifs l'imaginaire et les règles. Les simulations globales ont été créées au BELC dans les années 70 autour de Francis Debyser, puis de Jean-Marc Caré et enfin de Francis Yaiche. Debyser ne croyait plus en l'efficacité des méthodologies courantes ni en l'avenir du manuel de langue¹⁷. Il imagina donc une activité nouvelle qui devait faire au maximum «entrer le réel dans la salle de classe¹⁸». À ce titre, elles sont un bon exemple de compression, mais parce qu'elles «jouent» la réalité, elles sont aussi une perpétuelle occasion d'expansion. Une simulation globale doit se dérouler dans un lieu clos (île, immeuble, hôpital, village...), ce qui permet de créer une dynamique et une identité de groupe en cassant les relations hiérarchiques et en mobilisant au maximum les compétences extra-scolaires de l'apprenant. Il s'agit, comme dit Francis Yaiche «de faire comme si on vivait autre part (...) de faire comme si on était quelqu'un d'autre¹⁹». Ce fait dédouane en quelque sorte l'apprenant des erreurs qu'il pourrait commettre et favorise ainsi l'expression. Au cours de la simulation, on recrée à l'échelle de la classe le maximum d'activités propres au lieu choisi comme cadre, et surtout l'environnement linguistique, oral comme écrit. Les principales difficultés des simulations globales résident dans la maîtrise du jeu par l'enseignant qui, en tant qu'arbitre reste bien entendu en dehors du jeu lui-même. En effet, les risques de dérapage psychologique individuel ou de comportements collectifs imprévus existent, surtout si la simulation est trop longue et si des plages de non-jeu suffisantes ne sont pas ménagées. Mais un maître bien formé est généralement capable de les prévenir et de façon générale, les avantages des simulations globales, qui permettent d'allier apprentissage en autonomie et en collectivité, dépassent largement ces risques éventuels.

17. Debyser F., «La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique», *Le français dans le monde*, n° 100, 1973.

18. Yaiche F., *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996, p. 11.

19. Yaiche F., *ibidem*.

elles sont l'occasion de renouvellement des pratiques, voire de remise en cause ou au moins d'évolution des rapports entre l'objet d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant.

3.2.1. Le tableau

Bien qu'il paraisse tellement naturel à la classe que l'évocation seule de son utilisation comme une technique d'enseignement prête souvent à sourire, il nous paraît important de faire une petite place au tableau. Relativement simple, bon marché et durable, il demeure en effet avec la craie (ou aujourd'hui le stylo de feutre) le médium technologique le plus répandu, parfois même le seul support disponible pour l'écrit. Plus encore que les bancs, son absence dans une classe symbolise le dénuement le plus complet du système d'enseignement. Il est le point sur lequel se focalisent collectivement les regards et l'attention du groupe classe et un lieu symbolique important, dont l'accès reste souvent chargé émotionnellement pour les apprenants. La bonne utilisation du tableau par l'enseignant est donc un savoir-faire très important, surtout avec des groupes de jeunes apprenants. Sans même parler de l'importance qu'il doit accorder à la calligraphie, l'enseignant a tout intérêt à savoir organiser cette surface de façon raisonnée. Elle doit être répartie en zones, dont certaines seront consacrées à des inscriptions destinées à durer le temps du cours et en zones consacrées à des inscriptions plus fugaces, qui matérialisent le plus souvent un passage de l'oral à l'écrit ou qui sont le lieu d'exercices ou d'évaluation. Dans les pays de français langue seconde, trop souvent marqués par la pénurie, il n'est pas rare que l'enseignant doive recopier sur les zones durables la leçon de son livre, parfois avec les illustrations. De ce fait les zones consacrées à des écrits fugaces sont plus limitées et il est d'autant plus important de les utiliser de façon optimale.

3.2.2. Le tableau de feutre

À leurs débuts, les méthodes audiovisuelles ont remis en service un autre instrument peu coûteux, qui avait été largement utilisé dans les écoles de langue maternelle pour l'apprentissage de la lecture aux jeunes enfants, le tableau de feutre. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une toile de feutre sur laquelle on peut faire adhérer des figurines en carton, prédécoupées et floquées. L'intérêt de ce support est qu'il permet de faire entrer dans des classes dépourvues d'électricité des petites illustrations que l'enseignant ou l'école peut se procurer et renouveler à moindre coût. Grâce à l'utilisation de symboles conventionnels, le tableau de feutre permet de matérialiser assez facilement des éléments de dialogue.

3.2.3. Le son et l'image, le laboratoire de langue

Mais pour la didactique, le début de la grande révolution technologique date en réalité du début du vingtième siècle avec l'utilisation des moyens que permettait l'électricité. Les capacités de captation du son, puis de sa reproduction, ceux de l'image, fixe puis animée, ont tout au long du siècle fasciné et stimulé les méthodologues et les pédagogues, qui n'ont eu de cesse de théoriser et d'expérimenter l'utilisation des machines modernes dans la classe. On peut dire que l'inventeur du laboratoire de langues est Théodore Rosset, à Grenoble, en 1904²⁰. C'est lui qui le premier institua l'utilisation systématique du phonographe (rouleaux de cire) dans une salle spécialisée. Agrégé de grammaire, Thodore Rosset était un éminent phonéticien, et cela explique en partie pourquoi en France, le FLE a historiquement partie liée avec la phonétique, et plus largement avec la linguistique et les sciences du langage²¹.

À partir des années 30, en Europe et en Amérique, on commença à utiliser des disques de vinyle et même parfois la TSF. Mais, en fait, après avoir été relancés dès 1941 par le *Army Specialised Training Program*, les véritables laboratoires de langue ne naîtront vraiment qu'au début des années 50 à l'Université de Georgetown sous l'impulsion de Léon Dostert, puis verront leur usage se développer d'abord dans les écoles militaires américaines et enfin dans les universités et les centres de langue.

Comme toujours avec les machines, on pensait à l'origine que le laboratoire de langue était destiné à libérer le professeur d'une partie fastidieuse de son travail : la répétition collective ou individuelle. De fait, l'utilité évidente de la répétition dans la phase de fixation a fait les beaux jours du laboratoire de langue aux périodes béhavioristes par essence des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, qui donnaient une importance forte à l'imitation et à la prononciation. Les exercices proposés étaient surtout de type structural. Mais les inconvénients de ces exercices (démotivation due à des répétitions trop prolongées, déconnexion d'avec la situation de communication, difficulté de transfert des acquis) contribuèrent largement à discréditer le laboratoire de langues, auprès de beaucoup d'enseignants. D'autre part le coût élevé de ces installations et les difficultés de maintenance n'incitaient guère les institutions à investir : elles trouvèrent dans la

20. Cuq J.-P. et Kahn G. (dir.), *L'Apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues, Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, SIHFLES, n° 20, décembre 1997.

21. Rosset, Th., « Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues », *Les Langues modernes*, n° 7, 1909.

réputation peu communicative des laboratoires de premières générations un prétexte bien pratique à justifier leur enthousiasme modéré.

Mais aujourd'hui, la révolution informatique n'autorise plus ce commode refuge : le laboratoire de langue n'est plus composé de cabines alignées pour le travail individuel, il est devenu une vraie salle de classe multimédia. Il permet le travail à deux ou en petits groupes, l'interaction, et n'est donc plus limité à une relation maître-élève imitant, via la machine, celle du cours magistral.

3.2.4. Les classes modernes : le plurimédia et le multimédia

C'est l'association de médias multiples qui, rendant disponibles sur le même support du son, de l'image et du texte, caractérise le multimédia. La plupart des auteurs distinguent, comme le fait Gisèle Holtzer²², le *multi-média* du *polymédia* (on dit aussi *plurimédia*) : l'équipement plurimédia qui permet l'utilisation associée de supports multiples (papier + cassette audio + cassette vidéo éventuellement) est, de l'avis général, le minimum nécessaire à un cours de langue moderne. Pour cela, le cours doit se dérouler dans une salle équipée au moins de façon fixe d'un écran vidéo et d'un matériel audio, composé si possible d'un magnétophone, d'un amplificateur et d'enceintes qui permettent une meilleure diffusion du son. Mais une classe plurimédia conserve généralement une configuration identique à une autre qui n'aurait pas ce type d'équipement. À l'inverse, l'introduction d'un matériel multimédia modifie même la disposition de la classe. Selon Alain Ginet, la configuration idéale est une salle multimédia modulable « en arc de cercle pour les moments collectifs et individuels, en tables rondes pour le travail en mini groupes²³ ». Pour lui, l'intérêt majeur de la classe équipée en multimédia est de favoriser une intégration efficace, non plaquée, des technologies, et une utilisation complète de toutes les capacités cérébrales, car « associer une multiplicité de médias et de supports d'apprentissage (permet) de prendre en compte les processus cognitivo-affectifs liés au fonctionnement du cerveau ».

22. Holtzer G., « Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance », dans Oudart, P. (dir.), « Multimédia, réseaux et formation », *Le français dans le monde*, n° spécial, juillet 1997, p. 105-115.

23. Ginet A. (dir.), *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*, Nathan, 1997, p. 169.

3.2.5. Le multimédia, ou le futur déjà présent de la classe de langue

Les attentes des publics, écrit Yves Chevalier²⁴, sont proportionnelles aux progrès technologiques : «(elles) sont démesurées dans le domaine des langues vivantes, stimulées par des progrès technologiques considérables, qui accompagnent l'idéologie techniciste et le mythe de l'autodidaxie assistée par ordinateur, puissamment cultivé par les organisateurs du marché multimédia». Comme ce fut déjà le cas avec les batteries d'exercices écrits des livrets complémentaires des méthodes ou avec les bandes magnétiques des laboratoires de langue, beaucoup ont encore pensé qu'avec la démocratisation du micro-ordinateur, on disposerait enfin de machines à enseigner, destinées plus ou moins à remplacer l'enseignant. De fait, comme dans les laboratoires de langue, les logiciels de répétition permettent effectivement de dégager celui-ci de tâches répétitives, destinées à créer des automatismes notamment en phase de fixation. Mais comme toujours, les progrès technologiques devancent largement, sauf pour quelques pionniers, les capacités d'adaptation méthodologiques, pédagogiques et financières du plus grand nombre. Par exemple, il existe aujourd'hui des équipements multimédia avec ordinateurs individuels. Mais, outre leur prix encore élevé, ceux-ci posent encore de nombreux problèmes pratiques, surtout à cause de la technicité assez grande et donc du temps important qu'il faut prendre pour la fabrication d'un cours avec ce qu'on appelle les programmes-auteurs. Aussi, dans la plupart des centres de langue, même si on possède de tels équipements de façon expérimentale, on préfère encore souvent réserver l'ordinateur à des salles spécifiques.

Pourtant, il ne fait aucun doute que, au moins dans les pays riches, les équipements multimédia sont appelés à se multiplier rapidement. En effet, le multimédia est un moyen de plus en plus globalisant de développer les compétences langagières. Avec lui, on est passé de technologies qui permettaient de travailler prioritairement une seule compétence, orale ou écrite à des technologies qui rapprochent le plus de la multicanalité de la communication réelle. Plus encore, il devient en lui-même un mode de communication indispensable à maîtriser dans le monde moderne, et donc à travailler en langue étrangère non seulement du point de vue linguistique mais aussi dans les usages culturels. Sous sa forme dite en ligne (Internet, ou, selon la dénomination francophone, la toile), le multimédia, dit Thierry Lancien²⁵, peut jouer pour les enseignants un rôle d'information profes-

24. Chevalier Y., «Multimédia, hypermédia : attentes et objectifs», dans Oudart P., *op. cit.*, p. 52-53.

25. Lancien Th., «Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée», dans Oudart P., *op. cit.*, p. 116-122.

sionnelle, d'exposition à la langue et à la culture enseignées, de documentation pédagogique et même de formation, que d'ailleurs le minitel avait déjà initié. Il favorise plus que jamais le développement de l'enseignement à distance et en modifie la nature car, écrit aussi Thierry Lancien²⁶, la caractéristique majeure du développement technologique moderne se situe dans le développement extraordinaire de l'interactivité. En effet, si comme la radio la télévision était un média totalement unidirectionnel, avec le magnétoscope est apparue la possibilité de l'arrêt sur image et de retour en arrière qui offrait une certaine liberté à leurs utilisateurs. Mais c'est le multimédia, d'abord avec le vidéodisque puis le cédérom et enfin en ligne qui autorise vraiment les interactions entre l'apprenant et la machine, ou entre l'apprenant et un enseignant éventuellement éloigné. Il permet donc, ajoute Thierry Lancien²⁷, «de nouvelles répartitions entre des démarches proposées en présentiel et en autonomie», et une liberté quasi absolue dans le choix des moments à consacrer à l'apprentissage, que ne permettaient guère la radio et la télévision, du moins avant le développement des moyens d'enregistrement.

Mais le plus important n'est sans doute pas là : c'est les relations entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir que le multimédia modifie fondamentalement. D'une part, le pôle traditionnellement dévolu à l'objet langue se trouve directement concrétisé par le support qui se confond pratiquement avec lui. D'autre part, le rôle du maître change définitivement : son rôle de guide vers le savoir, préconisé par les partisans de l'autonomie de l'apprenant, supprime celui de dispensateur du savoir. Enfin, avec le multimédia, on passe de plus en plus du problème du stockage de l'information à celui de sa localisation et de son organisation : la définition même du savoir est mise en cause, au point que M.-J. Barbot et G. Camatarri²⁸ peuvent se demander si c'est le savoir que favorise le multimédia ou seulement la naissance d'une nouvelle compétence, la «navigation». C'est donc peut-être à une problématique totalement nouvelle qu'aura affaire la didactique des langues du vingt-et-unième siècle.

26. Lancien Th., *Le Multimédia*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1998, p. 10-11.

27. Lancien, Th., *op. cit.*, p. 112.

28. Barbot M.-J. et Camatarri G., *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, «Éducation et formation», 1999, p. 94.

Pour en savoir plus

- Augé H., Borot M.-F., Vielmas M., *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLÉ International, coll. «Le Français sans Frontières», 1981.
- Barbot M.-J., Camatarri G., *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, «Éducation et formation», 1999.
- Bastuji J., «Pourquoi les exercices de grammaire», *Langue française*, n° 33, 1977, p. 6-21.
- Bertocchini P., Costanzo E., *Manuel d'autoformation. À l'usage des professeurs de langues*, Hachette, «F» Autoformation, 1989.
- Bouchard R., «Le texte de phrase en phrase», *Le français dans le monde*, n° 192, 1985, p. 65-71.
- Bouchard R., «Texte, discours, document: une transposition didactique des grammaires de texte», *Le français dans le monde*, Recherches et applications, ...et la grammaire?, 1989, p. 60-69.
- Bouix-Leeman D., *La Grammaire ou la galère?* Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1993.
- Caré J.-M., Debyser F., *Jeu, langage et créativité*, BELC-Hachette-Larousse, 1978.
- Caré J.-M., «Simulations globales et productions romanesques», *Le français dans le monde*, n° spécial, 1999, p. 154-160.
- Courty J., *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, «F», 2003.
- Debyser F., *L'Immeuble et les simulations dix ans après. Préface de l'immeuble*, Paris, Hachette, 1996.
- Evrard F., *Jeux linguistiques. Un mot peut en cacher un autre...*, Ellipses, 2003.
- Gasser Ph., *Les Laboratoires multimédia, notes techniques*, CNDP, 1995.
- Ginet A. (dir.), *du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*, Nathan, 1997.
- Lamailloux P., Arnaud M.-H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de français*, Hachette, «Didactique», 1993.
- Lancien Th., *De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*, Hachette, «Pratiques de classe», 2004.
- Moirand S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, «F» Autoformation, 1990.
- Pendanx M., *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, «F» Autoformation, 1998.
- Puren C., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Ellipses, 1998.

Tagliante Ch., *La Classe de langue*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1994.

TV 5, *Apprendre à enseigner avec TV 5*, éd. TV 5, 2001.

Yaiche F., *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1998.

Vigner G., *L'Exercice en classe de français*, Hachette, «F», 1984.

Weiss F., *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, «F», 1983.

Weiss F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, «Pratiques de classe», 2002.

Yaiche F., *Photos-Expressions*, Hachette, «Pratiques de classe», 2002.

Bibliographie générale

- Abdallah-Pretceille M., *Vers une pédagogie de l'interculturel*, Presses de la Sorbonne, INRP, 1990.
- Abdallah-Pretceille M., *L'Éducation interculturelle*, PUF, «Que sais-je?», 1999.
- Abry D., Cuq J.-P., Trevisi S., *A quoi sert la grammaire en FLE?*, vidéo et livret d'accompagnement, CNED, 2001.
- Abry D., Fievet M. (coord.), *Diplômes universitaires en langue et culture françaises*, ADCUEFE-PUG, 2004.
- Adam J.-M., *Langue et littérature – Analyses pragmatiques et textuelles*, Hachette, «F» Références, 1991.
- Adam J.-M., *Les Textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, «Linguistique», 1992.
- Albert M.-C., Souchon M., *Les Textes littéraires en classe de langue*, Hachette, «F» Autoréférences, 2000.
- Alliaume J., Hesling I., *Le Langage et les deux cerveaux*, Carilang, éd. du Céralec, 1998.
- Ancelin-Schutzenberger A., *Le Jeu de rôle*, ESF Éditeur, 1995.
- Anderson P., *La Didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- ANEFLE-CLA, *La Pensée scientifique et ses discours, Actes du séminaire de Besançon*, 1988.
- ASDIFLE, «Les Enseignements de la littérature», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 3, janvier 1991.
- Augé H., Borot M.-F., Vielmas M., *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLÉ International, «Le Français sans Frontières», 1981.
- Auger G., Le Ninan C., *Le Français des affaires par la vidéo*, Paris, Didier-Hatier et MAE, 1993.
- AUPELF-UREF, *Assises de l'enseignement du et en français*, Montréal, 1998.
- Baillou J., *Les Affaires étrangères et le corps diplomatique français*, 2 tomes, CNRS, Paris, 1984.
- Barbot M.-J., Camatarri G., *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, «Éducation et formation», 1999.
- Beacco J.-C., *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, «F», 2000.

- Beacco J.-C., Darot M., *Analyse de discours et lecture de textes de spécialité*, BELC, Paris, 1977.
- Beacco J.-C., Lehmann D. (éd.), «Publics spécifiques et communication spécialisée», *Le français dans le monde*, n° spécial, août-septembre 1990.
- Beacco J.-C., Porquier R. (éd.), «Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère», *Langue française*, n° 131, 2001.
- Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R., *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Un référentiel*, Didier 2004.
- Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R., *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Textes et références*, Didier 2004.
- Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, 2005.
- Bérard E., *L'Approche communicative. Théorie et pratiques*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1991.
- Bertocchini P., Costanzo E., *Manuel d'autoformation. À l'usage des professeurs de langues*, Hachette, «F» Autoformation, 1989.
- Bertrand D., Ploquin F. (coord.), «Littérature et enseignement-La perspective du lecteur», *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, n° spécial, février-mars 1988.
- Bertrand D., Exel M.-H., Gruca I., Terrone P., *A quoi sert la littérature en FLE?*, cassette vidéo de l'émission du 15 mars 2000, CNED-Institut de Poitiers.
- Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, «Essais», 1984.
- Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, Credif-Hatier, LAL, 1984.
- Besse H., Galisson R., *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1980.
- Billiez J. (dir.), *Hommage à Louise Dabène: de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Lidilem-CDL, Grenoble, 1998.
- Bogaards P., *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Crédif-Hatier, LAL, 1994.
- Boiron M., Rodier C., *Documents authentiques écrits*, CLÉ International, «Ressources de classe», 1998.
- Bolton S., *Évaluation de la compétence communicative en langue*, Crédif-Hatier, LAL, 1987.
- Borg S., *La Notion de progression*, Didier, «Studio didactique», 2001.
- Bouchard R., «Le texte de phrase en phrase», *Le français dans le monde*, n° 192, 1985, p. 65-71.

- Bouchard R., «Texte, discours, document: une transposition didactique des grammaires de texte,...et la grammaire?», *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, 1989, p. 60-69.
- Bouchard R., *Interaction et discursivité; Sciences du langage, didactique des langues et didactique du français*, thèse de doctorat, dir. M. Dabène, Université Stendhal-Grenoble 3, 1990.
- Bouchard R., *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Université Lumière-Lyon 2, 1995.
- Bouix-Leeman D., *La Grammaire ou la galère?*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, Didactiques, 1993.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La Reproduction*, Minuit, «Le sens commun», 1970.
- Bourdieu P., *Homo academicus*, Minuit, 1984.
- Boyer H. (dir.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?*, L'Harmattan, 1997.
- Boyer J.-Y., Dionne J.-P., Raymond P. (dir.), *La Production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Éditions Logiques, Québec, 1995.
- Bronckart J.-P., «Les fonctions de représentation et de communication chez l'enfant», dans Piaget, Bronckart et Mounoud, *La Psychologie*, Gallimard, Pléiade, 1978.
- Bronckart J.-P., *Psycholinguistique de l'enfant: recherches sur l'acquisition du langage*, Delachaux et Niestlé, 1983.
- Bruézière M., *L'Alliance française, histoire d'une institution, 1883-1993*, Hachette, 1993.
- Bruner J., *Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.
- Byram M., *Culture et éducation en langue étrangère*, Crédif-Hatier-Didier, LAL, 1992.
- Calaque E., «Enseignement et apprentissage du vocabulaire, hypothèses de travail et propositions didactiques», dans Calaque E. et Grossmann F., *Enseignement/apprentissage du lexique*, *Lidil*, n° 21, 2000, p. 17-36.
- Calaque E., David J., *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*, De Boeck, «Savoirs en pratique», 2004.
- Calbris G., Porcher L., *Geste et communication*, Crédif-Hatier, LAL, 1989.
- Callamand M., *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1981.
- Calvet L.-J., *La Guerre des langues*, Payot, 1991.
- Calvet L.-J., *Les Politiques linguistiques*, PUF, «Que sais-je?», 1996.

- Candelier M., «L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang», dans Billiez J. (dir.), *Hommage à Louise Dabène: de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Lidilem-CDL, Grenoble, 1998, p. 299-308.
- Candelier M. (coord.), *L'éveil aux langues à l'école primaire; Evlang: bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, « Pratiques pédagogiques », 2003.
- Capelle M.-J., Debyser F., Goester J.-L., «Retour à la traduction», *Le français dans le monde*, n° spécial, août-septembre, 1987.
- Caporale-Moore D., *L'éveil aux langages, une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues*, Lidil, n° 2, 1990, p. 128-141.
- Caré J.-M., «La loi des séries», dans Ibrahim A. H., Zalessky M., «Lexiques», *Le français dans le monde*, n° spécial, 1989, p. 154-162.
- Caré J.-M., «Inventer pour apprendre: les simulations globales», dans Abry D. et Gruca I. (coord.), *Lidil*, n° 16, *L'Apport des centres de FLE à la didactique des langues*, Grenoble 3, décembre 1997, p. 107-126.
- Caré J.-M., «Simulations globales et productions romanesques», *Le français dans le monde*, n° spécial, 1999, p. 154-160.
- Caré J.-M., Debyser F., *Jeu, langage et créativité*, BELC-Hachette-Larousse, 1978.
- Chartrand S.G., Paret M.-C., dans Chiss J.-L., David L., Reuter Y. (éd.), *Didactique du français. État d'une discipline*, Nathan Pédagogie, 1995, p. 197-205.
- Castellotti V., Py B., *La notion de compétence en langue*, ENS Éditions, « Notions en question », n° 6, 2002.
- Cavé Ch., Guaitella I., Santi S. (éds.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, L'Harmattan, actes du colloque ORAGE, Aix-en-Provence, 18-21 juin 2001.
- Cerquiglini B., *La naissance du français*, PUF, « Que sais-je? », 1991.
- Chaudenson R., *La Francophonie, représentations, réalités, perspectives*, Didier Érudition, «Langues et Développement», 1991.
- Chiss J.-L., David J., Reuter Y., *Didactique du français, État d'une discipline*, Nathan Pédagogie, 1995.
- Chiss J.-L., Dabène M. (coord.), *Recherches en didactique du français et formation des enseignants, Études de Linguistique Appliquée*, n° 87, 1992.
- Cicurel F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, «F» Autoformation, 1991.
- COFDELA, *La Linguistique appliquée en 1996*, actes du premier symposium de la COFDELA, Université Stendhal-Grenoble 3, 1996.

- Cohen R., *Plaidoyer pour les apprentissages précoces. Stratégies éducatives pour la réalisation des potentialités humaines*, PUF, «L'Éducateur», 1982.
- Coletta J.-M., *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Mardaga, 2004.
- Colles L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, 1994.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Comité de l'éducation, Strasbourg, 1996, Didier, 2001.
- Conseil de l'Europe, *Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Comité de l'éducation, Strasbourg, 1998.
- Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Didier, 2001.
- Conseil de l'Europe, *Mon premier portfolio*, Didier, 2001.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence sur les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier 2001.
- Contassot Y., Debyser F. et alii, *Inventaire des variables dans un projet d'intervention pédagogique*, BELC, 1972.
- Cordonnier J.-L., *Traduction et culture*, Crédif-Hatier-Didier, LAL, 1995.
- Cornaire C., *La Compréhension orale*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1998.
- Cornaire C., *Le Point sur la lecture*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1999.
- Coste D., Galisson R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976.
- Coste D., «Un niveau-seuil», *Le français dans le monde*, n° 126, 1977, p. 17-22.
- Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, Crédif-Didier, 1984.
- Coste D. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier-Didier, LAL, 1994.
- Coste D., Courtyllon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., Roulet E., *Un Niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1976.
- Coste D., Moore D., Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, 1999.
- Coste D., Véronique D. (coord.), *La Notion de progression*, Notions en Question, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris 3-Sorbonne nouvelle, 2000.

- Coste D., Christ H., Minerva N. (éd.), «Numéro anniversaire de la SIHFLES, hommage à André Reboullet», *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 21, 1988.
- Courtillon J., «Lexique et apprentissage de la langue», dans Ibrahim A. H., Zalessky M., «Lexiques», *Le français dans le monde*, n° spécial, 1989, p. 146-153.
- Courtillon J., *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, « F », 2003.
- Cuq J.-P., *Le français langue seconde, Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, «F», 1991.
- Cuq J.-P., «Français langue seconde. Un point sur la question», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, 1992, p. 5-26.
- Cuq J.-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Hatier, 1996.
- Cuq J.-P., «Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 8, *Didactiques des langues étrangères, didactiques des langues maternelles, ruptures et/ou continuités*, 1997, p. 62-72.
- Cuq J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLÉ International, 2004.
- Cuq J.-P., Gruca, I., «Cognitivism et didactique des langues étrangères: de la référence à l'action pédagogique», *Paroles*, 2006, (à paraître).
- Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, «F», 1994,
- Dabène L., «Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?», dans *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, 1991, p. 57-64.
- Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, «F», 1994.
- Dabène M. (coord.), *Des écrits (extra)ordinaires*, *Lidil*, n° 3, Université Stendhal-Grenoble 3, septembre 1990.
- Dabène M., «La formation au métier d'enseignant: l'enfant pauvre de la didactique des langues. Éléments pour une théorie de la formation», dans Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Crédif-Hatier-LAL, 1998, p. 193-206.
- Dausendschön-Gay U., Kraft U. (éd.): *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, *Aile*, n° 2, 1993,
- Dayez Y., Monnerie A., *Guide de l'examinateur (DELFL)*, Didier-Hatier, Commission nationale du DELF et du DALF, 1993.
- Dayez Y., *Guide du concepteur de sujets DELF-DALF*, Didier-Hatier, 1994.

- Debyser F., *L'Immeuble et les simulations dix ans après. Préface de l'immeuble*, Hachette, Paris, 1996.
- Defays J.-M., Deltour S. (collaboration), *Le français langue étrangère et seconde; Enseignement et apprentissage*, Mardaga, 2003.
- De Landsheere G., *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Nathan, «Éducation 2000», 7^e édition, 1992.
- De Landsheere V., De Landsheere G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1984.
- Delamotte E., *Le Commerce des langues*, Didier Érudition, 1999.
- Delas D., Verrier J. (coord.), «Langue maternelle, langue étrangère», *Le français aujourd'hui*, n° 78, 1989.
- Delorme Ch., *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Chronique sociale, 1982.
- Demougin F., Dumont P., *Cinéma et chanson: pour enseigner le français autrement*, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, 1999.
- Destarac M.-C., Garabédian M. (dir.), «Enseigner une langue étrangère à l'école primaire», *Reflet*, n° 25, Alliance française, Crédif, Hatier, 1988.
- Doughty C., Williams J., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1998.
- Duda R., Riley Ph., *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, 1990.
- Dumont P., *Le français langue africaine*, L'Harmattan, 1990.
- Eurin-Balmet S., Hénao de Legge M., *Pratiques du français scientifique*, AUELF-UREF, Paris, 1992.
- Galisson R., *L'Apprentissage systématique du vocabulaire*, 2 tomes, Hachette-Larousse, *Le français dans le monde-BELC*, 1970.
- Galisson R., *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1980.
- Galisson R., *De la langue à la culture par les mots*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1991.
- Galisson R., «La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique», *Études de linguistique appliquée*, n° 116, 1999, p. 421-423.
- Galisson R., Porcher L. (coord.), *Priorité(s) FLE, Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, 1986.
- Galisson R., Puren Ch., *La Formation en questions*, CLÉ International, 1999.
- Gaonac'h D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, LAL Crédif-Hatier, 1987.

- Garabédian M., Weiss F., «Enseignements/apprentissages précoces des langues», *Le français dans le monde*, n° spécial, août-septembre, 1991.
- Gasser Ph., *Les Laboratoires multimédia, notes techniques*, CNDP, 1995.
- Germain C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1993.
- Germain C., Séguin H., *Le Point sur la grammaire*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1998; première édition CEC, Anjou, Québec, 1995.
- Gilles F. (éd.), *Les Langues dans le monde économique*, Agence Lingua, 1991.
- Ginet A. (dir.), *Du laboratoire de langue à la salle de cours multimédias*, Nathan, 1997.
- Gineste M.-D., Le Ny J.-F., *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, 2002.
- Gohard-Radenkovic A., *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Peter Lang, 1999.
- Goldenstein J.-P., *Entrées en littérature*, Hachette, «F» Autoformation, 1990.
- Gremmo M.-J., Holec H., «La compréhension orale: un processus et un comportement», *Le français dans le monde, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Hachette, Recherches et Applications, février-mars 1990, p. 30-40.
- Grosjean F., *Life with Two Languages, an Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, 1982.
- Groux D. (dir.), Perez S., Porcher L., Rust V. D., Tasaki N., *Dictionnaire d'éducation comparée*, L'Harmattan, 2002.
- Groux D., Porcher L., *L'altérité*, L'Harmattan, 2003.
- Gruca I., «Didactique du texte littéraire – Un parcours à étapes», *Le français dans le monde*, n° 285, décembre 1996, p. 56-59.
- Gruca I., «L'exploitation du littéraire dans une classe de langue», *BIDUL*, n° 3 (*Bulletin Informatique de Didactique de l'Université Lumière*), *Littérature et FLE*, Université Lumière-Lyon 2, 2001, <http://www.univ-lyon2.fr/cief/publ.html>.
- Gruca I., «Littérature et FLE: bilan et perspectives», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 12, *La Recherche en FLE*, 2001, p. 44-56.
- Gruca I., *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée*, thèse de doctorat, dir. René Bourgeois, Université Stendhal-Grenoble 3, 1993.
- Guimbretière E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier-Hatier, 1994.
- Hadji C., *L'Évaluation, règles du jeu*, ESF Éditeur, 1995.

- Hagège C., *Le Français et les siècles*, Odile Jacob, «Points», 1987.
- Hameline D., *Les Objectifs pédagogiques en formation continue*, ESF, Entreprise moderne d'édition, Paris, 1979.
- Hawkins E.W., *Modern Language in the Curriculum*, Cambridge University Press, 1981.
- Hawkins E.W., *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge University Press, 2^e édition revue, 1987, (1^{re} éd., 1984).
- Holec H., «Compétence lexicale et acquisition/apprentissage», *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 6, 1994, p. 90-99.
- Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, *Le français fondamental Premier degré*, 1959.
- Institut pédagogique national, *Le Français fondamental second degré*, Service d'édition et de vente des publications de l'Éducation nationale, 1974.
- Jeandillou J.-F., *L'Analyse textuelle*, Armand Colin, «Cursus», 1997.
- Kail M., Fayol M., *L'Acquisition du langage*, 2 tomes, PUF, «Psychologie et sciences de la pensée», 2000.
- Kleiber G., *La Sémantique du prototype, catégories et sens lexical*, PUF, «Linguistique nouvelle», 1990.
- Krashen S.D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
- Lamailloux P., Arnaud M.-H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de français*, Hachette, «Didactique», 1993.
- Lancien Th., *Le Document vidéo*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1986.
- Lancien Th. (coord.), «Médias: faits et effets», *Le français dans le monde*, n° spécial, Recherches et Applications, juillet 1994.
- Lancien Th., *Le Multimédia*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1998.
- Lancien Th., *De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*, Hachette, «Pratiques de classe», 2004.
- Laurian A.-M. (éd.), «Les Discours scientifiques», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 51, 1983.
- Lavault E., *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Érudition, 1985.
- Lebre-Peytard M., *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1990.
- Lederer M., *La Traduction aujourd'hui*, Hachette, «F», 1984.

- Legrand G. (dir.), *Pour l'enseignement de la grammaire*, journées d'études du 20 novembre 1996 à l'université d'Artois à Arras, CNDP, IUFM, Université d'Artois, 1998.
- Lehmann D., *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité*, Crédif, 1980.
- Lehmann D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, «Références», 1993.
- Lehmann D., Moirand S., Mariet F., Catalan R., *Lire en français les sciences économiques et sociales*, Didier-Crédif, Paris, 1979.
- Léon P., Léon M., *Introduction à la phonétique corrective*, Hachette-Larousse, 1964.
- Mallet B. (dir.), «Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle», *Lidil*, n° 4, Grenoble, 1991.
- Mangiante J.-M., Parpette Ch., *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette, « F », 2004.
- Marchand F., «Français langue maternelle et français langue étrangère: facteurs de différenciation et proximités», *Langue française*, n° 82, 1989, p. 67-82.
- Margerie Ch. de, Porcher L., *Des médias dans les cours de langue*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1981.
- Martinez P., *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, 1999.
- Martinez P., *La Didactique des langues étrangères*, PUF, «Que sais-je?», 1997.
- Martinez P. (dir.), *Le français langue seconde ; apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, 2002.
- Maurer B., «La didactique du français langue seconde, entre approches communicatives et français de scolarisation», *Tréma*, n° 7, p. 13-25.
- Mc Laughlin B., *Theories of Second Language Learning*, Edward Arnolds, London, 1987.
- Miled M., *La Didactique de la production écrite en français langue seconde*, Didier Érudition, 1998.
- Moirand S., *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1979.
- Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, «F», 1990.
- Moirand S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, «F» Autoformation, 1990.
- Moirand S., Porquier R., Vivès R., «Et la grammaire», *Le français dans le monde*, n° spécial, février-mars 1989.

- Moirand S., Peytard J., *Discours et enseignement du français*, Hachette, «F», 1992.
- Monnerie-Goarin A. (coord.), «Évaluation et certifications en langue étrangère», *Le français dans le monde*, n° spécial, Recherches et Applications, août-septembre 1993.
- Mothe J.-C., *L'Évaluation par les tests dans la classe de français*, Hachette-Larousse, 1975.
- Nataf R. (coord.), «Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère», *Le français dans le monde*, n° 73, juin 1970.
- Naturel M., *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1995.
- Nuchèze V. de, *Sous les discours, l'interaction*, L'Harmattan, «Sémantiques», 1998.
- Nuchèze V. de, *Sémiologie des dialogues didactiques*, L'Harmattan, 2001.
- Oxford R.L. (éd.), *Language Learning Strategies around the world: Cross-Cultural Perspectives*, University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996.
- Paribaght T.S., Wesche M., «Second Language Vocabulary Acquisition Through Reading and Text Based Exercises», dans Courchène R., Burger S., Cornaire C., Leblanc R., Paribakht S., Séguin H., *Vingt-cinq ans d'enseignement des langues secondes à l'université d'Ottawa*, Institut des Langues Secondes, 1996, p. 44-68.
- Pendanx M., *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, «F» Autoformation, 1998.
- Péry-Woodley M.-P., *Les Écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*, Hachette, «F» Références, 1993.
- Peytard J. et alii, *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, LAL, 1982.
- Piaget J., *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1923 (rééd. 1970).
- Piaget J., *La Formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1945.
- Picoche J., *Didactique du vocabulaire français*, Nathan, 1992.
- Pinar W. et alii, *Understanding Curriculum. An introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang, 1995.
- Pochard J.-Ch. (éd.), *Profils d'apprenants*, Publications de l'université de Saint-Étienne, 1994.
- Pochard J.-Ch., *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Université Lumière-Lyon 2, 1997.

- Porcher L., *L'Interculturel et la formation des enseignants en Europe*, Conseil de l'Europe, 1974.
- Porcher L., «Monsieur Thibaut et le bec Bunsen», *Études de Linguistique Appliquées*, n° 23, 1976, p. 6-18.
- Porcher L., «Note sur l'évaluation», *Langue française*, n° 36, 1977, p. 110-115.
- Porcher L. (dir.), *La Civilisation*, CLÉ international, 1986.
- Porcher L., *Enseigner/diffuser le français: une profession*, Hachette, 1987.
- Porcher L., *Champs de signes*, Didier, «Essais», 1987.
- Porcher L., *Télévision, culture, éducation*, Armand-Colin, «Cinéma et audiovisuel», 1994.
- Porcher L., *Le Français langue étrangère, Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Éducation, 1995.
- Porcher L., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Éducation, 2004.
- Porcher L., Abdallah-Pretceille M., *Éthique de la diversité et éducation*, PUF, «L'éducateur», 1998.
- Porcher L., Groux D., *L'apprentissage précoce des langues*, PUF, «Que sais-je?», 1998.
- Portine H., *Français fonctionnel et apprentissage de la grammaire*, BELC, Paris, 1979.
- Porquier R., Py B., *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*, Didier, Credif, «Essais», 2004.
- Pruvost J., «La dimension lexicale de la langue: didactique et dynamiques», *Dialogues et cultures, modernité, diversité, solidarité*, actes du X^e congrès mondial de la FIPF, 2000, t. 2, p. 344-349.
- Pruvost J., «Lexique et vocabulaire: une dynamique d'apprentissage», *Études de linguistique appliquée*, n° 116, 1999.
- Puren Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1988.
- Puren Ch., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, «Essais», 1994.
- Puren Ch., Bertocchini P., Costanzo E., *Se former en didactique des langues*, Ellipses, 1998.
- Puren Ch. (coord.), «Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire», *ELA*, n° 122, 2001.
- Queffélec A. (dir.), «Le Français en Afrique», *Francophonies*, n° 12, 1998.
- Queffélec A., Benzakour F., Cherrad-Benchefra Y. (dir.), *Le Français au Maghreb*, PUP, Aix-en-Provence, 1995.

- Reboullet A., Frèche J.-J. (sélection par), *A comme... 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français*, Hachette, «F», 1979.
- Renard R., *La Méthode structuro-globale audiovisuelle*, Didier, 1965.
- Renard R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, 1971.
- Renard R., *La Méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Didier, 1976.
- Richard G., Marc E., *Vers une science des civilisations?*, Complexe, Bruxelles, 1981.
- Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, «F», 1985.
- Rivenc P., «Le français fondamental vingt-cinq ans après», *Le français dans le monde*, n° 148, octobre 1979, p. 15-22.
- Roche F., Pigniau B., *Histoires de diplomatie culturelle, des origines à 1995*, ADPF, la Documentation française, Paris, 1995.
- Roux P.-Y., *120 fiches d'évaluation en classe de FLE*, Didier, 1998.
- Runge A., Sword J., *La BD*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1987.
- Salins G.-D. de, *Une introduction à l'ethnologie de la communication*, Didier, 1992.
- Salon A., *L'Action culturelle de la France, analyse critique*, Nathan, Paris, 1983.
- Sautot J.-P., «L'orthographe, filtre ou accès aux signifiés lexicaux», dans Calaque E. et Grossmann F., «Enseignement/apprentissage du lexique», *Lidil*, n° 21, 2000, p. 55-74.
- Sheils J. (coord.), «Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen», *Le français dans le monde*, n° spécial, Hachette, Recherches et applications, juillet 1998.
- Schneuwly B., Bronckart J.-P., *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, textes de base en psychologie, 1985.
- Searle J., *Du cerveau au savoir*, Herman, 1985.
- Séoud A., *Pour une didactique de la littérature*, Hatier-Didier, LAL, 1997.
- Sinclair A., Coulthard R.M., *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Pupils and Teachers*, Oxford University Press, 1975.
- Singleton D., «Activités linguistiques et apprentissage des langues étrangères: la dimension lexicale», dans Foerster C. et Bourguignon C., «La Grammaire, à quoi ça sert?», *Lidil*, n° 9 1993, p. 161-174.
- Spaëth V., *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Langues et développement, CIRELFA, Didier Érudition, 1998.

- Tagliante Ch., *Tests de Niveau*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1998.
- Tagliante Ch., *L'Évaluation*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1991.
- Tagliante Ch., *La Classe de langue*, CLÉ International, «Techniques de classe», 1994.
- Tagliante Ch., *L'évaluation et le cadre européen commun de référence pour les langues*, CLÉ international, «Techniques de classe», 2005.
- Thierry A.-M., *Analyse de méthodes, français langue étrangère*, CIEP, 1996.
- Titone R., *Le Bilinguisme précoce*, (trad.), Bruxelles, Dessart, «Psychologie et sciences humaines», 1974.
- Tréville M.-C., «Le niveau du perfectionnement: le cas du vocabulaire de la langue seconde», dans Courchène et alii, *Vingt-cinq ans d'enseignement des langues secondes à l'Université d'Ottawa*, Institut des langues secondes, 1996, p. 92-110.
- Tréville M.-C., *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*, les Éditions Logiques, «Recherches et Théories», Québec, 2000.
- Tréville M.-C., Duquette M.-C., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, «F», 1996.
- Veltcheff C., Hilton S., *L'évaluation en FLE*, Hachette, «F», 2003.
- Verdelhan-Bourgade M.(coord.), «Le français langue seconde», *Tréma*, n° 7, 1995.
- Verdelhan-Bourgade M., *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF, «Éducation et formation», 2002.
- Véronique D. (éd.), «Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition», *Études de Linguistique appliquée*, n° 120, 2000.
- Vigner G., *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1979.
- Vigner G., *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 1982.
- Vigner G., *L'Exercice en classe de français*, Hachette, «F», 1984.
- Vigner G., «Thèmes, champs lexicaux et activités discursives», dans Ibrahim H. et Zalessky M., «Lexiques», *Le français dans le monde*, n° spécial, 1989, p. 134-145.
- Vigner G., *Enseigner le français comme langue seconde*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», 2001.
- Vigner G., *La grammaire en FLE*, Hachette, «F», 2004.

- Vigotsky L.-S., *Pensée et langage*, Socio-Econom. Izd., Moscou, 1934, trad: Éditions sociales, 1985.
- Vion R., *La Communication verbale, Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, 1992.
- Walther H., *Le Français dans tous les sens*, Robert Laffont, 1988.
- Weiss F., *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, «F», 1983.
- Weiss F., *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, «Pratiques de classe», 2002.
- Wembach M., *Méthodologie des langues en milieu multilingue*, CLAVIER, 2001.
- Widdowson H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier-Crédif, LAL, 1986.
- Yaiche F., *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996.
- Yaiche F., *Photos-Expressions*, Hachette, « Pratiques de classe », 2002.
- Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, «F», 1986.
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Crédif, «Essais», 1995.
- Zarate Z. (dir.), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multi-culturelle*, CNDP, Documents, actes et rapports pour l'Éducation, 2001.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A (dir.), *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Les Cahiers du CIEP, Didier-CIEP, 2004.

Index

A

Acquisition, 18, 50, 52, 54, 92, 94, 113-118, 123, 124, 132-134, 194, 257, 260, 272-274, 342, 344, 353, 355, 356 *et passim*
 Acteur, 23, 73, 137, 138, 205, 206, 269
 Actionnel, 269
 Activité, 55, 135, 156, 157, 163-165, 167, 170, 178, 183, 184, 186, 188, 201, 216, 249, 250, 273, 356, 385-388, 393, 399, 400, 423, 426, 443-460
 Aide mutuelle, 346, 347
 Alphabétisation, 166, 296, 352
 Analyse contrastive, 259, 357, 390
 Apprenant, 9, 10, 73, 80, 81, 87, 116-118, 120-124, 128-131, 133-142, 144, 145, 193, 194, 195, 202, 217, 218, 226, 228, 235, 267, 342, 352, 383, 391, 393, 394 *et passim*
 Apprentissage, 8-10, 50, 52, 55, 60-62, 64-70, 74, 79, 80, 91-94, 97-99, 101, 107, 108, 110-113, 115-124, 127, 128, 131, 134, 136-145, 149, 165, 194, 205-209, 210-213 *et passim*
 Approche communicative, 85, 114, 131, 144, 164-166, 182, 193, 194, 200, 202, 209, 215, 217, 233, 263-269, 271, 278, 283, 342, 344, 389, 406, 413, 415-417, 430, 431, 447, 453
 Approche naturelle, 274
 Approche par le silence, 272
 Approche réaliste, 364
 Appropriation, 8, 9, 18, 24, 46, 50, 52, 54, 55, 80, 84, 90-92, 94-96, 100, 107-150, 195, 196, 341, 342,

354, 387-389 *et passim*

Audio-oral, 258-260
 Audiovisuel, 254, 361, 362, 430, 438
 Autoapprentissage, 16, 52, 123
 Autocorrection, 250, 272, 392, 394
 Autoenseignement, 123, 196
 Autoévaluation, 208, 210, 217, 218, 277, 279, 282, 283, 372, 446
 Autoguidage, 123
 Autonomie, 21, 48, 50, 70, 123, 128, 145, 165, 194, 218, 222, 227, 230, 234, 271, 272, 277, 350, 389, 420, 423, 459, 465

B

Bas-haut, 108, 113
 Béhaviorisme, 85, 258, 267
 Besoin, 140-142, 200, 205, 249, 250, 265
 Bilinguisme, 61, 116, 117, 233, 344, 345, 356, 481
 But, 136, 141

C

Cadre européen commun de référence, 9, 196, 205-209, 212, 218-226, 228, 230, 231, 234-237, 249, 250, 269, 270
 Capital culturel, 84
 Captif, 70
 Centration, 85, 134, 139, 140, 195, 217, 267, 367
 Certification, 10, 147, 148, 205, 219, 229, 230, 234, 236, 349, 352
 Champ, 8, 10, 13-16, 22-42, 43, 45, 48, 51, 67, 69, 71, 73, 77, 89, 90, 145, 147, 150, 219, 359, 413, 420
 Civilisation, 35, 83, 89, 105, 129, 130, 146, 150, 199, 202, 221, 224, 242, 250, 256, 261, 264, 268, 278,

- 279, 282, 285, 292, 308, 320, 414, 416, 420, 429, 430, 432, 435, 437, 447
- Classe, 9, 10, 46, 47, 49, 54, 55, 68, 73, 86, 88, 100, 101, 103, 107, 112, 114, 121, 123-128, 130, 133-135, 137-139, 145, 150, 156, 159, 160, 162, 167, 169, 170, 177, 178, 181, 183, 184, 195, 202, 218, 225, 228, 230, 238, 253, 271, 274, 275, 342, 343, 345-347, 356, 357, 373, 383-387, 389, 390, 394, 395, 408, 413, 417, 419-421, 425-427, 429, 432, 434, 437, 440, 446, 448, 456-464
- Cognitif, 96, 109, 144, 212, 347, 355
- Communicatif, 9, 111, 128, 186, 195, 237, 268-270, 281, 283, 341, 357, 362, 384, 385, 391, 403, 408, 431, 445
- Compétence, 9, 84, 90, 92, 98, 123, 125, 128, 131, 132, 143, 145, 149, 155-157, 160, 166, 171, 177-179, 183, 184, 187, 200, 202, 204, 206, 214-217, 219, 222, 224, 227, 231, 250, 264-266, 268-270, 279, 342, 346, 351, 353, 367, 386, 399, 401, 414, 427, 430, 435-437, 445, 464, 465
- Comportement, 24, 46, 85, 109, 112, 115, 120, 140, 143, 158, 191, 214, 250, 259
- Compréhension, 9, 113, 131, 132, 136, 155-171, 177-179, 181, 184, 187, 188, 213, 215, 216, 224, 226, 227, 237, 242-248, 250, 262, 268, 271, 272, 274, 278, 282, 343, 351, 353, 355, 361, 368, 370, 399, 400, 402, 421-424, 426, 428, 434-439, 446-448, 450, 452-454
- Compression, 54, 55, 81, 125-127, 129, 135, 342, 385, 443, 459, 460
- Conceptualisation, 48, 53, 71, 77, 119, 147, 267, 278, 365, 387, 390, 393, 445, 446
- Connaissance, 35, 49, 117, 132, 140, 159, 160, 166, 193, 213, 215, 237, 238, 267, 355, 450
- Consigne, 135-137, 183, 187, 217, 250, 443, 444, 448, 450, 457
- Contenu, 57, 90, 140, 141, 159, 161, 169, 170, 182, 203, 204, 214, 217, 235, 263, 266, 271, 278, 369, 370, 404, 408, 421, 425, 431, 433, 435, 448, 454
- Continuum, 100, 156, 213, 219, 352, 369, 423
- Contraction, 450, 454
- Contrat didactique, 124, 129, 133, 135, 137, 142, 392
- Corpus, 24, 197, 255, 415, 425
- Correction, 167, 179-181, 189, 191, 192, 217, 229, 237, 262, 263, 269, 277, 282, 387, 390-392, 394, 407, 444, 447, 470, 480
- Correction phonétique, 167, 180, 181, 262, 263, 269, 277, 282
- Cours, 30, 32, 33, 69, 100, 101, 125, 127, 143, 195, 201, 202, 205, 220, 224, 231, 239, 260, 262, 271, 273, 353, 372, 384, 385, 402, 432, 461, 463, 464
- Culture, 9, 23, 26, 28, 41, 60, 61, 78, 80, 83, 84, 86-88, 115, 136, 143, 159, 160, 170, 181, 212, 221, 222, 224, 226, 228, 230, 256, 268, 281, 285, 345, 352, 359, 387, 388, 405, 409, 410, 414, 415, 418, 420, 423, 426, 427, 434, 435, 458, 465
- Curriculum, 49, 56-58, 62, 75, 122, 195, 207, 236, 350, 354, 357
- D**
- DALF, 35, 217, 220, 222, 225, 227-230, 237, 240, 246-248, 251, 283,

336, 337, 450
 DELF, 30, 35, 217, 220, 222, 225-230, 237, 240, 246-248, 251, 283, 336-340
 DILF, 230, 352
 Dictée, 257, 407
 Didactique, 8-10, 18, 20, 22-24, 26, 28, 30, 31, 35, 43-56, 58, 59, 62-73, 77, 79-86, 88, 89, 92, 94-96, 98, 101, 103, 105, 107-116, 118, 121-127, 129, 130, 133-135, 137-142, 145-147, 150, 155, 167, 171, 177-179, 183, 184, 187, 189, 194, 196, 197, 199, 200, 208-210, 212, 223, 236, 258, 261, 263, 264, 268, 274, 278, 281, 283, 284, 342, 346, 351, 362-365, 383, 386, 392, 398, 399, 403, 413, 414, 416, 418, 420, 427, 432, 435, 436, 438, 462, 465
 Didactologie, 8, 18, 48, 70, 71
 Diffusion, 8, 13, 16-20, 22, 23, 25, 29, 35, 36, 54, 89, 196, 220, 260, 263, 359, 360
 Diplôme, 148, 218, 220, 221, 223, 226, 228-232, 234, 242-245, 340
 Discipline, 7, 8, 14-17, 24, 35, 43-54, 58, 63, 64, 70-73, 77, 80, 86, 99, 104, 139, 149, 150, 179, 348, 361, 367
 Discrimination, 158, 160, 161, 180, 259, 271, 277
 Distracteur, 448
 Document authentique, 10, 55, 264, 416, 425, 427, 432-434, 436, 438, 439

E

Échelle, 44, 61, 129, 214, 218-220, 225, 232, 234, 235, 237, 459
 Échelle de niveaux, 214, 232
 Éclectisme, 179, 181, 269, 280, 416
 Écoute, 9, 155, 161-164, 181, 247, 248, 250, 299-301, 426, 435, 436

Écrit, 9, 20, 35, 36, 81, 82, 115, 155-157, 161, 162, 166-168, 177, 178, 184-189, 197, 199, 211, 214, 216, 221, 227, 230, 239, 242-245, 250, 255, 257, 262, 266, 268, 273, 277-279, 282, 283, 316, 341, 344, 345, 347, 350-352, 356, 361, 367, 368, 404, 407, 413-415, 429, 435, 438, 446, 450, 453, 454, 456-459, 461, 464
 Écriture, 9, 91, 94, 115, 166, 184-189, 245, 283, 347, 351, 352, 361, 419, 423, 424, 426, 438, 452, 454, 456, 457
 Écriture créative, 189, 245, 250, 424
 Éducation, 8, 26, 27, 34, 35, 39, 47-50, 55-57, 59-63, 71, 72, 79, 80, 83, 89, 100, 119, 125, 130, 137-139, 141, 142, 145, 147-149, 160, 208, 209, 212, 213, 271, 342, 358, 367, 383
 Éducation de base, 351, 352
 Élaboration progressive, 347
 Élève, 14, 49, 88, 95, 122, 137, 138, 144, 256, 257, 262, 263, 346, 347, 348, 351, 388, 389, 398, 414, 433, 463
 Endolingue, 97, 98
 Enseignant, 7, 9, 10, 14, 18, 49, 51, 54, 58, 73, 80, 82, 87, 98, 112, 120-124, 126, 129, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 142-146, 148-150, 155, 162, 163, 166, 195, 202, 210, 211, 216, 267, 271-273, 275, 281, 356, 364, 365, 367-369, 371, 372, 385-387, 389-392, 394, 397, 401-403, 425, 443, 446, 453, 459-461, 464, 465
 Enseigné, 14, 82, 97, 101, 164, 195, 346, 348, 349, 365
 Enseignement, 8-10, 14-16, 18, 20, 22, 23, 26-28, 32, 34-37, 40, 41, 47,

- 49, 51, 52, 54-56, 58-60, 62-70, 72, 74, 79, 80, 83, 88, 89, 91, 94, 95, 97-101, 107, 108, 112-114, 118, 120-125, 127-131, 133, 136-140, 142-146, 148-150, 156, 157, 166, 169, 179, 180, 183, 186, 194, 196, 197, 199, 205-209, 214, 218, 219, 221, 222, 224, 226, 232, 253-256, 258-262, 264-269, 272-274, 281, 283, 284, 342, 343, 346, 348-358, 360-362, 365-367, 371, 372, 384, 385, 387, 392, 395, 399, 402-410, 413-416, 421, 427-435, 437, 439, 440, 452, 460, 461, 465
- Enseignement assisté par ordinateur, 35, 36
- Enseignement précoce, 10, 354-357
- Épilinguistique, 91
- Erreur, 181, 279, 389, 390, 391
- Éthique, 51, 56
- Étude de cas, 372
- Évaluation, 10, 35, 46, 57, 111, 119, 125, 129, 131, 135, 136, 142, 147, 150, 155, 186, 189, 205-207, 209-221, 227-229, 232, 234, 236-239, 275-277, 279, 282, 335, 343, 400, 405, 443, 446, 450, 461
- Évaluation formative, 189, 210, 211, 212
- Évaluation pronostique, 211
- Évaluation prospective, 211
- Évaluation sommative, 210
- Éveil au langage, 195, 354, 357, 358
- Exercice, 55, 57, 136, 164, 246, 247, 256, 399, 400-402, 406, 407, 444, 446-450, 452, 453, 455, 457, 460, 467
- Exercice structural, 262
- Exolingue, 97, 98, 124, 390, 391, 418
- Expansion, 18-21, 25, 54, 55, 81, 109, 128, 135, 174, 225, 260, 454, 459
- Explication, 74, 134, 167, 171, 180, 183, 191, 199, 243, 255-258, 262, 276, 391, 397, 415, 451
- Explicite, 54, 112, 113, 124, 129, 136, 175, 255, 267, 278, 351, 387, 391, 392
- Exploitation, 168, 188, 215, 263, 264, 273, 343, 414, 418-421, 425, 427, 429, 430, 432, 433, 437-439, 445, 453, 458
- Expression, 9, 13, 17, 40, 63, 80, 90, 108, 110, 137, 138, 141, 155, 156, 160, 162, 171, 173, 177-179, 181-184, 186, 200, 204, 213, 215-217, 221, 226, 237, 239, 242-245, 247, 249, 255, 261, 267, 268, 271, 272, 277, 282, 296, 298, 299, 303, 305, 308, 310, 358, 360, 361, 390, 392, 398-401, 403, 430, 434-437, 446, 450-452, 459
- Extensif, 100, 101, 127, 128
- F**
- Finalité, 53, 55, 141, 170, 203, 233, 234, 416, 425
- Focalisation sur la forme, 113, 179, 384, 390, 393
- Fonction communicative, 9, 59, 85, 91
- Fonction identitaire, 61
- Fonction métalinguistique, 134, 387
- Fonction symbolique, 9, 59, 85, 86, 91, 147
- Formation, 7, 9, 17, 28, 30, 32, 36, 37, 41, 47, 56, 61, 62, 64, 68, 70, 74, 85, 89, 103, 115, 123, 127, 129, 140, 141, 143-150, 156, 166, 206, 209-212, 217, 219, 221, 223, 224, 227, 230, 231, 233, 236, 238, 265, 345, 346, 351, 352, 357, 358, 363-365, 367, 385, 387, 391, 416, 418, 460, 465
- Fossilisation, 353, 384, 387

Français de spécialité, 231, 282, 360, 363
 Français fonctionnel, 167, 231, 264, 359-362, 366, 367
 Français fondamental, 9, 36, 89, 196-199, 204, 209, 233, 260, 262, 278, 326, 360, 361, 405, 408, 415, 428, 430
 Français instrumental, 167, 264, 361
 Français sur objectifs spécifiques, 10, 149, 220, 231, 250, 282, 341, 350, 359, 362, 363, 365-368, 372, 373, 375, 459
 Francophonie, 22, 26, 27, 38-41
 francophonie, 27, 38, 61, 343, 393

G

Geste, 120, 181, 191
 Gestuelle, 113, 161, 181, 261, 437
 Grammaire, 10, 44, 48, 50, 64, 78, 82, 86, 116, 125, 133, 146, 164-166, 186, 188, 189, 193, 196-198, 200, 203, 204, 214, 254, 255, 257, 260, 262, 267-269, 273, 276, 278, 279, 282, 283, 304, 338, 339, 383-393, 397-399, 401, 404, 406, 408, 409, 422, 426, 434, 444, 445, 447, 448, 451, 452, 455-457, 462
 Grammaire de texte, 165, 166, 186, 385, 445, 448
 Grille, 164, 165, 172, 208, 216, 217, 234, 275-279, 423
 Guidage, 52, 80, 121, 123, 386, 402, 460
 Guidé, 128, 215, 342, 384, 385, 397, 427, 452, 453, 460

H

Habilité, 74, 179, 250
 Haut-bas, 113
 Hétéroglotte, 98, 112
 Heuristique, 122, 386
 Homoglotte, 98, 351

I

Idiolecte, 116
 Idiome, 9, 14, 19, 78, 80, 83, 84, 86, 91, 92, 383
 Immersion, 114, 128, 341-344, 353
 Implicite, 87, 113, 124, 132, 179, 181, 182, 188, 202, 257, 260, 262, 268, 278, 351, 387, 391
 Inconscient, 92, 113, 118, 274, 426
 Inductif, 262
 Ingénierie de la formation, 147
 Insécurité, 97, 143, 160
 Institutionnel, 16, 18, 122, 354
 Instructions officielles, 129, 349
 Intensif, 100, 101, 128, 290
 Interaction, 9, 18, 64, 91, 97, 98, 112, 115, 120, 124, 133-135, 157, 160, 166, 169, 179, 186, 211, 216, 227, 228, 230, 266, 271, 387, 403, 421, 438, 463
 Interculturel, 60, 61, 62, 88, 104, 135, 250, 342, 358, 425
 Interférences, 259, 402
 Interlangue, 81, 92, 116, 383, 391, 394

J

Jeu, 134, 170, 241, 356, 388, 448, 449, 457-459
 Jeu de rôle, 182, 183, 216, 267

L

Laboratoire de langue, 126, 180, 189, 413, 426, 462, 463
 Langue, 7-10, 13-24, 26, 28, 30-36, 38-40, 43, 47, 51, 52, 58-62, 66, 67-69, 71, 73, 77-81, 83-93, 94-101, 103, 107, 108, 110, 112-117, 122-124, 126-129, 132-135, 137, 139, 141-146, 148-150, 156, 157, 159-162, 166-169, 171, 175, 177-182, 184, 186-190, 195-199, 201-203, 205-207, 209, 211, 214, 215, 218, 219, 221-223, 225, 239, 253, 255-

- 274, 277-279, 281, 284, 341-345, 347-360, 364, 365, 367, 371, 372, 393-394, 396-407, 409, 410, 413-421, 424-437, 440, 443, 445, 446, 450, 451, 456-458, 460-465
- Langue d'appartenance, 91
- Langue de départ, 91, 96, 391
- Langue de référence, 91
- Langue de scolarisation, 101, 347, 348, 350, 351
- Langue étrangère, 7-10, 13-15, 17, 18, 20-23, 28, 30-32, 34, 43, 52, 60, 62, 66, 67, 69, 71, 80, 84, 86, 87, 89, 92-95, 97, 101, 107, 110, 113-115, 117, 122, 123, 128, 132, 135, 141, 146, 148, 156, 157, 160, 161, 166, 167, 169, 175, 180, 184, 190, 195, 197, 201, 203, 205, 207, 209, 218, 219, 222, 226, 229, 232, 235, 253, 255-257, 262-266, 271-274, 276, 281, 284, 341, 344, 352-358, 365, 389, 392, 394, 397, 400, 401, 403, 405, 406, 409, 416, 424, 427, 430, 433, 451, 460, 464
- Langue maternelle, 20, 22, 35, 66-68, 71, 75, 84-86, 89-96, 101, 102, 116, 150, 160, 166-168, 171, 180, 184, 187, 188, 197, 226, 253, 256, 257, 276, 342-345, 350, 351, 353, 355, 357, 358, 388, 390, 393, 394, 400-402, 407, 413, 415, 416, 419, 445, 451, 460, 461
- Langue nationale, 85
- Langue première, 66, 90, 91, 95-97, 113, 385, 397
- Langue seconde, 10, 13, 20-22, 36, 48, 60-62, 66, 67, 84, 89, 94-97, 99, 100, 102, 120, 142, 144, 166, 275, 341, 343-345, 348-351, 392, 395, 408, 418, 461
- Langue seconde hôte, 97
- Langue source, 91, 116, 180, 259, 273
- Leçon débat, 347
- Lecture, 9, 118, 164, 166-170, 172, 177, 185-188, 254-256, 268, 273, 279, 282, 283, 287, 297, 326, 347, 351, 352, 361, 365, 402, 406, 407, 409, 419, 421, 422, 423, 425, 426, 434, 454, 455, 461
- Lexiculture, 410
- Lexique, 10, 78, 136, 198, 200, 217, 237, 269, 276, 278, 279, 283, 365, 371, 383, 396, 397, 403-406, 408-410, 434, 451, 456
- Linguistique, 8, 22, 44, 52, 58, 63-67, 71, 78, 79, 83, 111, 116, 156, 166, 172, 261-265, 397, 423, 430, 440
- Linguistique appliquée, 8, 18, 45, 48, 50, 63, 64, 68, 70, 97, 115, 117, 122, 141, 149, 168, 171, 183, 253, 261, 275, 348, 360, 366, 368-370, 414, 416
- Littérature, 10, 82, 83, 146, 150, 199, 221, 223, 224, 255, 256, 332, 383, 386, 392, 407, 410, 413-425, 427
- LMD, 148, 220
- Ludique, 355, 356, 454, 456
- ### M
- Manuel, 7, 253, 258, 272, 275, 276, 281, 288, 360, 394, 397, 428, 432, 459
- Médiation, 114, 123, 124, 228, 348
- Mémorisation, 117, 144, 169, 260, 263, 272, 273, 390, 394, 396, 436, 446, 457
- Métadidactique, 11, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56, 58, 60, 62, 64, 66, 68, 70, 72, 74, 78, 80, 82, 84, 86, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 100, 102, 104, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 122, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 136, 138, 140, 142, 144, 146, 148, 150

- Métalangage, 134, 135, 255, 392, 393-396, 420, 423, 443
- Métalinguistique, 91, 134, 135, 355, 357, 358, 386, 387, 393, 394, 397, 443
- Méthode, 49, 89, 90, 111, 128, 194, 195, 202, 253, 254, 257, 258, 260-263, 267, 268, 271-279, 282, 345, 396, 417, 419, 430, 432
- Méthode directe, 253, 254
- Méthode par le mouvement, 272, 273
- Méthodologie, 18, 55, 64, 69, 72, 73, 85, 86, 89, 100, 101, 103, 112, 128-130, 135, 138, 167, 178, 180, 182, 225, 228, 233, 250, 253, 254, 256-261, 263, 264, 266, 267, 269-272, 278, 283, 342-345, 353, 355, 356, 359, 361, 366, 384, 385, 390, 403, 406, 410, 413-415, 417, 419, 427-431
- Méthodologie audio-orale, 258-260, 263
- Méthodologie convergente, 344, 345
- Méthodologie directe, 135, 256-258, 263, 406
- Méthodologie non conventionnelle, 271-274
- Méthodologie structuro-globale-audiovisuelle, 70, 164, 167, 178, 180, 182, 193, 197-200, 261-263, 267, 278, 283, 344, 366, 377, 390, 407, 417, 427, 428, 430
- Méthodologie traditionnelle, 128, 254, 256, 258, 410, 414, 417
- Migrant, 134, 352, 353
- Milieu, 8, 18, 19, 21, 35, 52, 54, 61, 67, 80, 111, 112, 114, 260, 274, 275, 342, 343-345, 350, 351, 353, 354, 356, 418
- Mimique, 163, 181, 182, 392, 437
- Monitorat, 346
- Motivation, 26, 62, 64, 88, 107, 138, 142-144, 162, 177, 214, 218, 354, 402, 418, 432, 460
- Multiculturalisme, 59
- Multimédia, 109, 294, 296, 438, 439, 463-466
- N**
- Natif, 90, 92, 97, 98, 124, 143, 144, 157, 162, 227, 257, 389, 394, 405, 433
- Négociation, 129, 142, 183, 369, 376
- Niveau, 9, 10, 23, 36, 72, 73, 90, 124, 125, 130, 136, 186, 187, 194, 196, 205, 208, 210, 213, 214, 216, 218, 221, 223, 224, 226-228, 230-237, 239, 263, 264, 277, 282, 283, 341, 349, 352, 355, 369-371, 397, 402, 403, 407, 415, 427-431, 443, 446, 453, 456, 458
- Niveau seuil, 9, 36, 200-205, 209, 227, 228, 231, 232, 235, 242, 247, 251, 265, 266
- Non natif, 143, 144, 394
- Norme, 24, 68, 81, 82, 97, 130, 197, 210, 225, 255, 386, 391-393, 414, 416
- Note, 148, 211, 223, 224, 237, 242-248, 345, 349, 363
- Notionnel-fonctionnel, 130
- O**
- Objectif, 10, 74, 108, 137, 140-142, 156, 161, 162, 183, 195, 208, 212-214, 234, 255, 259, 262, 272, 346, 350, 372, 383, 387, 396, 398, 401, 402, 415, 420, 421, 425, 430, 433, 444, 445, 457, 460
- Objectivation, 46, 53, 54, 80
- Onomasiologique, 158, 159
- Oral, 9, 35, 81, 82, 103, 141, 155-157, 160-162, 166, 167, 170, 178, 179, 181-184, 188, 197, 198, 211, 214-216, 224, 227, 230, 257, 262,

- 266-268, 273, 278, 279, 282, 283, 298, 341, 344, 345, 347, 351, 352, 356, 357, 407, 409, 429, 435-437, 446, 453, 454, 459, 461
- Orthographe, 24, 85, 197, 250, 282, 304, 405, 407, 438, 445, 449
- P**
- Parole, 10, 73, 74, 79, 110, 113, 123, 134, 142, 149, 161, 168, 176, 179, 181-184, 200-204, 216, 219, 261, 262, 265, 268, 269, 279, 282, 344-346, 359, 367, 415, 428, 430, 431, 435, 454
- Pédagogie, 10, 18, 35, 48-50, 63, 69, 125, 139, 146, 149, 150, 161, 169, 187, 217, 225, 253, 267, 344, 345, 352, 357, 367, 390, 401, 424, 425, 426, 439, 440, 442, 457
- Pédagogie des grands groupes, 345-347
- Pédagogie par objectifs, 139
- Personne apprenante, 136, 138, 139, 352
- Planification linguistique, 24, 25
- Plurilinguisme, 61, 84, 96, 208, 209, 228, 236, 358, 373
- Plurimédia, 463
- Politique linguistique, 24, 25, 31, 99, 148, 150, 236, 238, 359-362, 402
- Portfolio, 207-209, 218, 240
- Posture d'apprentissage, 61, 82, 137, 142
- Posture d'enseignement, 144
- Praxéologie, 72, 73
- Praxis, 73
- Présentation, 262, 263
- Primo-arrivant, 349-351
- Production, 9, 83, 110, 132, 149, 155-157, 163-165, 171, 178, 180, 181-189, 211, 215, 216, 224, 227, 230, 245-248, 250, 268, 270, 272, 278, 341, 351, 353, 367, 368, 370, 372, 385, 388, 391, 394, 426, 438, 439, 450-453, 460
- Profil, 9, 182, 266, 387
- Programme, 46, 57, 58, 88, 130, 141, 155, 196, 206, 209, 214, 221, 222, 233, 238, 358, 366, 388, 421, 432, 433, 439
- Progression, 9, 147, 169, 170, 173, 183, 187, 189, 193-195, 197, 198, 201, 202, 213, 219, 233, 255, 257, 259, 262, 263, 266, 278, 279, 296, 388, 415, 421, 428-431, 433, 456
- Prononciation, 143, 167, 179, 191, 214, 216, 255, 257, 259, 262, 272, 299, 355, 407, 462
- Prototype, 8, 13, 101-103
- Psychopédagogie, 55
- Public, 14, 16, 27, 41, 88, 100, 127, 156, 201, 202, 204, 226, 229, 264, 267, 277, 279, 281, 342, 349, 353, 359, 360, 362, 363, 367, 369, 371, 395, 399, 426, 432, 443
- Q**
- Questionnaire à choix multiple (QCM), 164, 165, 215, 237, 278, 423, 438, 446, 447
- R**
- Recherche collective d'idées, 347
- Récitation, 255, 406
- Réduction, 26, 63, 80, 85, 423, 454
- Réemploi, 263, 357, 436
- Référentiel, 131, 169, 195, 218, 226, 230, 240, 418
- Reformulation, 164, 174, 391, 392, 402, 450, 454, 456
- Registre de langue, 396
- Règle, 71, 90, 109, 182, 257, 265, 393, 394, 445, 449, 457
- Remue-ménages, 120, 163, 170, 347, 421
- Renforcement, 108, 259, 277, 429
- Réparation, 448, 452, 453, 455

Répétition, 117, 134, 144, 180, 259, 263, 272, 277, 390, 394, 406, 408, 421, 436, 444, 462, 464

Représentation, 82, 85, 92, 100, 171, 194, 199, 212, 218, 261, 347, 356, 386, 388, 391, 393, 394, 398, 407, 436

Rétroaction, 391

Révision, 185, 186, 189, 276

S

Savoir, 9, 15, 45, 55, 80, 81, 91, 112, 113, 123, 126, 131-133, 137, 139, 144, 155, 160, 167, 175, 186, 194, 203, 205, 210, 212, 213, 218, 226, 273, 343, 348, 351, 354, 365-367, 386-389, 427, 465

Savoir déclaratif, 112, 131-133, 351

Savoir être, 250

Savoir procédural, 112, 131, 132, 133, 351, 387

Savoir-faire, 9, 28, 46, 55, 80, 81, 88, 113, 126, 131-133, 145, 160, 168, 178, 189, 194, 205, 208, 210, 213, 214, 216-219, 221, 226, 235, 236, 353, 364-366, 427, 430, 437, 450, 460, 461

Sciences de l'éducation, 8, 48, 50, 55-57, 59, 60, 62, 63, 71, 72, 79, 138, 139

Sciences du langage, 8, 48, 50, 55, 63-67, 71, 79, 148

Sécurité linguistique, 144, 393

Séjour linguistique, 196, 222, 342, 343

Sémasiologique, 158, 159

Semi-intensif, 101

Simulation globale, 274, 372, 373, 458, 459

Situation, 8, 49, 52, 73, 81, 82, 86, 88, 94, 97, 98, 100, 101, 103, 114, 116, 121-124, 127, 134, 136, 140, 142, 144, 156, 157, 159, 161-163, 166, 170, 179, 182-184, 186-189,

195, 201, 203, 210, 214-216, 230, 231, 235, 261, 262, 266, 279, 282, 342, 343, 351, 356, 358, 362, 384, 387, 390-393, 398, 401, 403, 404, 419, 422, 424, 428, 433, 434, 437, 438, 440, 444, 446, 451, 453, 455, 462

Situation de communication, 97, 98, 157, 159, 161, 182, 184, 186, 203, 261, 266, 279, 393, 403, 416, 428, 433, 434, 451, 453, 462

Sociologie, 15, 56, 65, 72, 83, 149, 223, 250, 367

Status, 25

Statut, 15, 19-22, 25, 36, 43, 47, 77, 89, 101, 173, 188, 203, 234, 266, 347, 359, 360, 422

Stratégie, 117, 163, 165, 168, 169, 176, 180, 403

Style, 118-120, 121, 144, 174, 213, 250, 310, 387, 392, 396

Suggestopédie, 273

Support, 10, 14, 88, 157, 169, 177, 188, 256, 264, 369, 389, 429, 432, 433, 436-438, 443, 446-448, 452-454, 456, 460, 461, 463, 465

Syllabus, 81, 129, 130, 195, 357

T

Tableau de feutre, 35, 428, 461

Tâche, 121, 125, 136, 145, 163, 170, 184-186, 216, 217, 247, 281, 346, 444, 449, 453, 456

Taxonomie, 212, 213

TCF, 35, 237-239, 251, 339

Technique, 73, 168, 169, 263, 346, 347, 372, 383, 400, 403, 406, 407, 443, 444, 455, 457, 459-461

Technologie, 26, 28, 57, 83, 109, 367, 379, 438

TEF, 236-238, 251, 337

Test, 35, 211, 214, 215, 223, 236-239, 250, 335, 342, 444, 448, 450

Test d'appariement, 215, 450

Test de closure, 215, 448

Texte à trou, 448

Texte littéraire, 10, 256, 332, 410, 413-420, 422, 424-426, 441, 457

Thème, 255, 400, 401, 402

Traduction, 10, 35, 49, 58, 62, 64, 116, 122, 132, 139, 167, 253-257, 260, 273-275, 279, 289, 383, 399-403, 409, 413, 415

Transfert, 28, 55, 77, 80, 117, 166, 188, 213, 220, 239, 393, 460, 462

Transposition, 167, 263, 274, 444, 466

Tuteur, 145

Type, 159, 174, 176, 177, 188, 216, 362, 368-370, 396, 419, 421, 422, 439, 449, 456

Typologie, 163, 171, 177, 187, 200, 238, 265, 276, 277, 279, 352, 369, 398, 419, 422, 423, 439, 445, 446, 450

V

Variante, 447, 448

Variété, 78, 79, 81, 82, 91, 116, 360, 393

Verbo-tonal, 180, 262

Version, 256, 400, 402

Vidéo, 35, 242-244, 253, 288-292, 294-297, 300, 302, 308, 309, 323-325, 376, 378, 392, 411, 437, 441, 463, 466

Vocabulaire, 36, 135, 155, 163, 164, 173-175, 193, 196, 198, 199, 203, 214, 255, 257, 260, 262, 265, 272-274, 282, 313, 361, 370, 371, 403-409, 446-448, 450, 452

X

Xénité, 93, 94

Table des matières

Introduction	7
--------------------	---

PARTIE I – LE NIVEAU MÉTADIDACTIQUE

CHAPITRE I.

LE CHAMP DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE	13
1.0. Pourquoi parle-t-on de FLE?	13
1.1. La structuration diachronique du champ	14
1.1.1. Comment le français devint langue étrangère	14
1.1.2. Pas de FLE sans diffusion du français	17
1.1.3. Les moyens de la diffusion	17
1.1.4. L'expansion de la langue française	18
1.2. La structuration synchronique du champ	22
1.2.1. Le concept de champ	22
1.2.2 La politique linguistique et la planification linguistique	24
1.3. Les acteurs institutionnels	25
1.3.1. Les ministères français et leurs opérateurs	25
1.3.1.1. <i>Le ministère des Affaires étrangères (MAE)</i>	25
1.3.1.2. <i>L'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE)</i>	27
1.3.1.3. <i>Le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN)</i>	27
1.3.1.4. <i>ÉDUFRANCE</i>	28
1.3.1.5. <i>Le ministère de la Culture</i>	28
1.3.1.6. <i>La Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)</i>	28
1.3.1.7. <i>Radio France Internationale (RFI)</i>	29
1.3.2. Les associations professionnelles	29
1.3.2.1. <i>La Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)</i>	29
1.3.2.2. <i>L'Association des centres universitaires d'études françaises pour l'étranger (ADCUEFE)</i>	30
1.3.2.3. <i>SOUFFLE</i>	30
1.3.2.4. <i>L'Association des attachés de coopération éducative, des attachés de coopération pour le français et des attachés de coopération (ADACEF) et L'Association des agents détachés auprès de la Direction générale du MAE (ACAD-MAE)</i>	31

1.3.2.5. <i>L'Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE)</i>	31
1.3.2.6. <i>La Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde (SIHFLES)</i>	32
1.3.3. Les institutions d'enseignement, de formation et de recherche	32
1.3.3.1. <i>L'Alliance française</i>	32
1.3.3.2. <i>La Mission laïque française</i>	33
1.3.3.3. <i>L'Alliance israélite universelle</i>	34
1.3.3.4. <i>L'Œuvre des écoles d'Orient</i>	34
1.3.3.5. <i>Le CIEP</i>	34
1.3.3.6. <i>Le BELC</i>	35
1.3.3.7. <i>Le Crédif</i>	36
1.3.3.8. <i>Les universités</i>	37
1.3.4. Le monde éditorial	37
1.3.4.1. <i>CLÉ International</i>	37
1.3.4.2. <i>Didier-Hatier</i>	38
1.3.4.3. <i>Hachette (EDICEF)</i>	38
1.3.4.4. <i>Les Presses Universitaires de Grenoble (PUG)</i>	38
1.3.4.5. <i>Le français dans le monde</i>	38
1.3.5. La Francophonie	38
1.3.5.1. <i>La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN)</i>	39
1.3.5.2. <i>L'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), ex Agence de coopération culturelle et technique (ACCT)</i>	40
1.3.5.3. <i>L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), ex AUPELF-UREF</i>	40
1.3.5.4. <i>L'Université Senghor</i>	41
1.3.5.5. <i>TV 5</i>	41
1.3.5.6. <i>RFI</i>	41
Pour en savoir plus	42

CHAPITRE II.

LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE, SOUS-ENSEMBLE D'UNE DISCIPLINE NOUVELLE EN SCIENCES HUMAINES: LA DIDACTIQUE

DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET SECONDES	43
2.1. L'ambition scientifique de la didactique des langues	43
2.2. Le positionnement de la DDL dans le champ scientifique	48

2.2.1. La pédagogie	48
2.2.2. La DDL, une science humaine à part entière?	50
2.2.3. La délimitation de l'objet de la DDL	51
2.2.3.1. <i>Considérations éthiques</i>	51
2.2.3.2. <i>L'objet</i>	52
2.2.3.3. <i>Les procédures méthodologiques</i>	53
2.2.4. La DDLES, une partie des sciences de l'éducation?	55
2.2.4.1. <i>Le curriculum</i>	56
2.2.4.2. <i>Multiculturalisme et interculturalisme</i>	59
2.2.5. La DDLES comme science du langage	63
2.2.5.1. <i>La linguistique appliquée</i>	63
2.2.5.2. <i>La relation de la didactique des langues avec les langues</i>	65
2.2.5.3. <i>Didactique du français langue maternelle vs didactique du français langue étrangère et seconde</i>	67
2.2.6. La didactologie des langues et des cultures	70
2.3. Conclusion	71
Pour en savoir plus	75
CHAPITRE III.	
QUELQUES CONCEPTS ORGANISATEURS EN DIDACTIQUE DES LANGUES	77
3.1. Le concept de langue	78
3.1.1. La langue, concept linguistique	78
3.1.2. La langue, concept didactique	79
3.1.3. La langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage	80
3.1.3.1. <i>Aspect idiomatique: quelle variété enseigner?</i>	81
3.1.3.2. <i>Aspect culturel: la culture comme concept didactique</i>	83
3.1.3.3. <i>La nécessaire prise en compte de la fonction symbolique</i>	85
3.1.3.4. <i>Aspect culturel: quelle culture enseigner?</i>	86
3.2. Langue maternelle, langue étrangère, langue seconde	89
3.2.1. Généralités	89
3.2.2. Le français langue maternelle	90
3.2.3. Le français langue étrangère	93
3.2.4. Le français langue seconde	94

3.3. Les situations d'enseignement et d'apprentissage	97
3.3.1. Situation endolingue et situation exolingue	97
3.3.2. Une conception prototypique des situations d'enseignement et d'apprentissage	99
Pour en savoir plus	104
CHAPITRE IV.	
LES CONDITIONS D'APPROPRIATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE : L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE, LA CLASSE ET SES ACTEURS	107
4.1. Aspects neurodidactiques	107
4.2. Aspects psycholinguistiques	109
4.2.1. Didactique et cognitivisme	109
4.2.2. Principes d'une méthodologie cognitiviste en didactique des langues	112
4.3. L'appropriation	113
4.3.1. L'acquisition	113
4.3.2. L'apprentissage	115
4.3.2.1. <i>L'interlangue</i>	116
4.3.2.2. <i>Les stratégies d'apprentissage</i>	117
4.3.2.3. <i>Les styles d'apprentissage</i>	118
4.3.3. L'enseignement	121
4.3.3.1. <i>L'enseignement comme guidage</i>	123
4.3.3.2. <i>L'autonomie de l'apprenant</i>	123
4.3.3.3. <i>Le contrat didactique</i>	124
4.3.3.4. <i>Les styles d'enseignement</i>	124
4.4. Le concept de classe	125
4.4.1. Une compression de l'espace	126
4.4.2. Une compression du temps	127
4.4.3. Une compression disciplinaire : des contenus aux savoirs en passant par les compétences	129
4.4.3.1. <i>Contenus, programmes, syllabus</i>	129
4.4.3.2. <i>Référentiel, compétence</i>	131
4.4.3.3. <i>Savoir, savoir déclaratif et savoir procédural</i>	131
4.4.4. L'interaction en classe de langue	133
4.4.5. Le métalangage en classe de langue	134
4.4.6. La consigne	135

4.5. L'apprenant	137
4.5.1. La centration sur l'apprenant	139
4.5.2. Les concepts associés à la centration sur l'apprenant	140
4.5.2.1. <i>Besoins et objectifs</i>	140
4.5.2.2. <i>Motivation et posture d'apprentissage</i>	142
4.6. L'enseignant	143
4.6.1. Profils d'enseignants	143
4.6.1.1. <i>L'enseignant natif et l'enseignant non natif</i>	143
4.6.1.2. <i>Le paramètre social et les représentations</i>	143
4.6.1.3. <i>Les types d'enseignants</i>	144
4.6.2. La formation de l'enseignant de FLES	145
4.6.2.1. <i>De la formation initiale à la formation continue et à l'autoformation</i>	145
4.6.2.2. <i>La théorisation de la formation</i>	149
Pour en savoir plus	151

PARTIE II – LE NIVEAU MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE I.

LES COMPÉTENCES FONDAMENTALES	155
1.0. Généralités	155
1.1. Les compétences de compréhension	157
1.1.1. La compréhension de l'oral	160
1.1.1.1. <i>La perception auditive</i>	160
1.1.1.2. <i>Les types de discours</i>	161
1.1.1.3. <i>Les objectifs d'écoute</i>	162
1.1.1.4. <i>Les stratégies d'apprentissage et d'écoute</i>	163
1.1.2. La compréhension des écrits	166
1.1.2.1. <i>L'approche globale des textes écrits : une méthode spécifique</i>	167
1.1.2.2. <i>Les types de lecture</i>	169
1.1.2.3. <i>Le projet de lecture et les étapes de la lecture</i>	170
1.1.2.4. <i>L'expérience des textes et les types de textes</i>	170
1.1.2.5. <i>Outils pour l'élaboration d'une grille de lecture : les attentes textuelles</i>	172
1.1.2.6. <i>Conclusion</i>	177
1.2. Les compétences d'expression ou de production	178
1.2.1. L'expression orale	178

1.2.1.1. <i>La phonétique et l'enseignement de l'oral</i>	179
1.2.1.2. <i>La production orale</i>	182
1.2.2. L'expression écrite	184
1.2.2.1. <i>Quelques modèles du processus d'écriture</i>	184
1.2.2.2. <i>La production écrite et la production de texte</i>	186
1.2.2.3. <i>L'articulation lecture/écriture</i>	188
1.2.2.4. <i>L'écriture créative</i>	189
1.3. Conclusion	189
Pour en savoir plus	191
CHAPITRE II.	
QUELQUES CONCEPTS MÉTHODOLOGIQUES ET OUTILS DE RÉFÉRENCE	193
2.1. La progression	193
2.1.1. Une proposition de parcours d'appropriation linguistique	195
2.2. Des outils de référence	196
2.2.1. Le français fondamental	199
2.2.2. Un niveau-seuil	200
2.2.3. Le cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues	205
2.2.4. Le portfolio européen des langues	208
2.2.5. Conclusion	209
2.3. L'évaluation	209
2.3.1. Les différents types d'évaluation	210
2.3.2. L'évaluation et les objectifs de l'éducation	212
2.3.3. La démultiplication des objectifs	214
2.3.4. Les outils de l'évaluation de la compréhension de l'oral, des écrits et de l'expression écrite	215
2.3.5. Les principaux outils pour l'évaluation de la production orale	216
2.3.6. Les grilles d'évaluation et le barème	216
2.3.7. L'autoévaluation	217
2.3.8. Conclusion	218
2.4. Les certifications en FLE	219
2.4.1. Les examens de l'Alliance française	221
2.4.2. Les diplômes universitaires de FLE	222

2.4.3. Les DELF et les DALF	225
2.4.3.1. <i>Les six diplômes des DELF et des DALF</i>	226
2.4.3.2. <i>Le DELF junior et le DELF scolaire</i>	228
2.4.4. Le DILF	230
2.4.5. Les examens de la chambre de commerce et d'industrie de Paris	230
2.5. Les niveaux et les échelles de niveaux	232
2.5.1. Les niveaux	232
2.5.2. Les échelles de niveaux	233
2.6. Les tests	236
2.6.1. Le TEF (test d'évaluation de français)	236
2.6.2. Le TCF (test de connaissance du français)	237
2.6.3. Les autres tests	238
2.6.4. Le TCF pour la DAP	238
2.6.5. Conclusion	239
Pour en savoir plus	240
Annexe 1: Le nouveau dispositif des examens universitaires de l'ADCUEFE	242
Annexe 2: Le nouveau dispositif du DELF et du DALF	246
Annexe 3: Cadre européen commun de référence pour les langues	249
Annexe 4: Tableau de correspondances entre les échelles de niveaux, les certifications et les tests	251
CHAPITRE III.	
MÉTHODOLOGIES ET MÉTHODES	253
3.1. Histoire des méthodologies	253
3.1.1 Méthodes et méthodologies	253
3.1.2 La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues étrangères	254
3.1.3. La méthodologie directe	256
3.1.4. La méthodologie audio-orale	258
3.1.5. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle: 1960-1980	260
3.1.6. L'approche communicative: de 1980 à aujourd'hui	264
3.1.7. Les méthodologies non conventionnelles	271
3.1.7.1. <i>La méthode communautaire</i>	271

3.1.7.2. <i>La méthode par le silence</i>	272
3.1.7.3. <i>La méthode par le mouvement</i>	272
3.1.7.4. <i>La suggestopédie</i>	273
3.1.7.5. <i>L'approche naturelle</i>	274
3.1.8. Comment choisir une méthode?	274
Pour en savoir plus	280
Annexe : Tableau des méthodes de FLE et du matériel didactique publiés en France	281
A.0. Introduction	281
A.1. Méthodes générales d'enseignement/apprentissage	284
A.2. Matériel complémentaire	298
A.2.1. Centré sur l'oral	298
A.2.2. Centré sur la grammaire	304
A.2.3. Centré sur l'acquisition du vocabulaire	313
A.2.4. Centré sur l'écrit	316
A.2.5. Centré sur l'approche de la civilisation	320
A.2.6. Centré sur la lecture	326
A.2.6.1. Adaptations d'œuvres littéraires	326
A.2.6.2. Matériel élaboré à des fins pédagogiques et linguistiques	329
A.2.6.3. Recueils de pages littéraires ou de documents authentiques	332
A.2.7. Centré sur l'évaluation, l'autoévaluation, les tests et les certifications	335
CHAPITRE IV.	
MÉTHODOLOGIES PARTICULIÈRES	341
4.1. Méthodologies et pédagogies du français langue seconde	341
4.1.1. L'immersion linguistique	341
4.1.1.1. <i>Les types classiques d'immersion</i>	343
4.1.1.2. <i>L'immersion longue (ou précoce)</i>	343
4.1.1.3. <i>L'immersion courte (ou tardive)</i>	344
4.1.2. La méthodologie convergente	344
4.1.3. La pédagogie des grands groupes	345
4.1.4. Le français langue de scolarisation	347
4.1.5. Le FLS dans les classes des promo-arrivants en France	349

4.1.5.1. <i>Les classes passerelles</i>	349
4.1.5.2. <i>Caractéristiques méthodologiques du français langue seconde/langue de scolarisation</i>	350
4.1.6. L'enseignement du français aux adultes migrants et la « formation de base »	351
4.2. Méthodologies destinées aux jeunes enfants	353
4.2.1. L'enseignement précoce des langues vivantes	354
4.2.1.1. <i>Aspects psycholinguistiques</i>	354
4.2.1.2. <i>Le modèle méthodologique fictionnel et ludique de Bernard Mallet</i>	355
4.2.1.3. <i>Restrictions</i>	356
4.2.2. L'éveil au langage	357
4.3. Le français sur objectifs spécifiques	359
4.3.1. Historique de la problématique	359
4.3.1.1. <i>Le français scientifique et technique (la décennie 60)</i>	360
4.3.1.2. <i>Le français fonctionnel (la décennie 70)</i>	360
4.3.1.3. <i>Le creux de la vague: les années 80</i>	362
4.3.1.4. <i>Le français sur objectifs spécifiques: un nouveau souffle dans les années 90</i>	363
4.3.2. L'approche réaliste de Martine Henao et Simone Eurin ...	364
4.3.3. Problématique du français sur objectifs spécifiques	365
4.3.3.1. <i>Objectifs et besoins</i>	365
4.3.3.2. <i>Du français fonctionnel à l'enseignement fonctionnel du français: Monsieur Thibaut et le bec Bunsen</i>	366
4.3.4. Le texte et les discours scientifiques	367
4.3.4.1. <i>Types de discours</i>	368
4.3.4.2. <i>Quelques caractéristiques du discours scientifique</i>	370
4.3.5. Quelques techniques d'enseignement en FOS	372
Pour en savoir plus	373
Annexe: Tableau des méthodes de français sur objectifs spécifiques publiées en France	375

PARTIE III – LE NIVEAU TECHNIQUE

CHAPITRE I.	
L'INTERVENTION SUR LA FORME	383
1.1. La grammaire	383
1.1.1. La grammaire, un concept didactique	383

1.1.2. Enseignement explicite ou implicite?	387
1.1.3. L'intervention grammaticale doit-elle se faire avant ou après la production de l'apprenant?	388
1.1.4. Conceptions et traitements de l'erreur	389
1.1.5. La grammaire et la norme	392
1.1.6 Une démarche de focalisation sur la forme: la conceptualisation	393
1.1.7. Le métalangage grammatical	394
1.1.8. Le manuel de grammaire	397
1.2. La traduction	399
1.2.1. Traduction interprétative et traduction pédagogique	399
1.2.2. Les types de traduction pédagogique	400
1.2.3. Intérêt de la traduction pédagogique	402
1.2.4. Difficultés et inconvénients de la traduction pédagogique	402
1.3. Le lexique	403
1.3.1. Lexique et grammaire	404
1.3.2. Aspects quantitatifs: fréquence et valeur communicative .	405
1.3.3. Évolution des conceptions méthodologiques et psycholinguistiques	406
1.3.4. Quelques pistes pour l'enseignement du vocabulaire	409
Pour en savoir plus	411
CHAPITRE II.	
LA LITTÉRATURE ET LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES	413
2.1. La Littérature et le texte littéraire	413
2.1.0. Introduction	413
2.1.1. Bilan: recherches et méthodologies	413
2.1.1.1. <i>Du côté des méthodologies</i>	414
2.1.1.2. <i>Du côté des discours</i>	416
2.1.1.3. <i>La décennie 1990 et les débuts du nouveau millénaire</i>	417
2.1.2. Perspectives: une approche possible du texte littéraire ou un parcours à étapes	420
2.1.2.1. <i>La prélecture</i>	421
2.1.2.2. <i>Un premier niveau de lecture, l'approche globale</i>	421
2.1.2.3. <i>Un deuxième niveau de lecture, l'étude des invariants textuels, génériques et typologiques</i>	422

2.1.2.4. <i>Une lecture approfondie, l'étude du traitement particulier des invariants et des spécificités de l'écriture ou les étonnements du texte</i>	423
2.1.3. Conclusion	425
2.2. Les documents authentiques	427
2.2.1. Du matériel fabriqué au document authentique	427
2.2.1.1. <i>Le matériel fabriqué</i>	427
2.2.1.2. <i>Le débat des années 1970 et le niveau 2</i>	429
2.2.2. Les documents authentiques : définition et principes méthodologiques	431
2.2.3. La diversité des supports authentiques	434
2.2.3.1. <i>Les documents authentiques écrits</i>	434
2.2.3.2. <i>Les documents authentiques oraux</i>	435
2.2.3.3. <i>Les documents visuels et télévisuels</i>	437
2.2.3.4. <i>Les documents authentiques électroniques</i>	438
2.2.4. Les stratégies d'exploitation	439
2.2.5. Conclusion	440
Pour en savoir plus	441
CHAPITRE III.	
LES OUTILS DE LA CLASSE	443
3.1. Les pratiques d'intervention	443
3.1.1. Exercices, activités, tâches	444
3.1.2. Typologie d'exercices et d'activités	445
3.1.2.1. <i>Les activités plus appropriées pour la compréhension</i> ..	446
3.1.2.1.1. Les questionnaires	446
3.1.2.1.2. Les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires	448
3.1.2.1.3. Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles	448
3.1.2.1.4. Les exercices de mise en relation	449
3.1.2.1.5. Les activités d'analyse et de synthèse	450
3.1.2.2. <i>Les activités plus appropriées pour l'expression</i>	451
3.1.2.2.1. Les activités d'écriture	452
3.1.2.2.2. Les activités de réécriture	454
3.1.2.3. <i>Les activités ludiques</i>	456
3.1.2.4. <i>La simulation globale</i>	459
3.1.2.5. Conclusion	460
3.2. Les supports technologiques	460
3.2.1. Le tableau	460

3.2.2. Le tableau de feutre	461
3.2.3. Le son et l'image, le laboratoire de langue	462
3.2.4. Les classes modernes : le plurimédia et le multimédia	463
3.2.5. Le multimédia, ou le futur déjà présent de la classe de langue	464
Pour en savoir plus	466
Bibliographie générale	468
Index	483

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca

Dans la continuité de sa première édition, le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, revu et augmenté, se propose de donner aux étudiants, aux jeunes chercheurs et aux enseignants en formation continue une vue générale des connaissances en français langue étrangère, accompagnée d'un grand nombre d'informations pratiques. Les connaissances ont été actualisées et complétées à la lumière des publications les plus récentes, notamment dans les domaines de l'évaluation et du français langue seconde.

Ancien directeur du CUEF et du département de FLE à l'université Stendhal de Grenoble, **Jean-Pierre Cuq** est professeur de didactique du FLE à l'université de Nice Sophia Antipolis. Il est actuellement président de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF).

Maître de conférences en didactique du FLE à l'université de Nice Sophia Antipolis, **Isabelle Gruca** a une longue expérience de la formation des professeurs de FLE français et étrangers.

ISBN 978-2-7061-1459-5

ISSN 0297-5718

Code Sofédis-Sodis: S39 440 1



9 782706 114595

Presses universitaires de Grenoble
CS 50040 - F-38044 GRENOBLE CEDEX 9
pug@pug.fr / www.pug.fr

