

Les didactiques du français, un prisme irisé

Par nature, la didactique ne peut dissocier théorie et pratique. Ce recueil présente donc une série d'articles qui focalisent l'attention tantôt sur la réflexion critique, tantôt sur les pratiques pédagogiques, sans que l'une n'occulte jamais les autres... et inversement.

Multiplicité des problématiques et des points de vue, diversité des contextes géographiques, institutionnels, socioculturels, variété des démarches d'enseignement / apprentissage, spécificités et convergences entre Didactique du Français Langue Maternelle, Didactique du Français Langue Étrangère, Didactique du Français Langue Seconde : c'est un tableau très contrasté des didactiques du français que nous offre ce volume.

Il se divise en deux parties : A la lumière de la réflexion critique et Sous l'éclairage des pratiques pédagogiques. En effet, les auteurs proposent aussi bien des récits d'expériences et des situations concrètes d'interactions pédagogiques que des réflexions sur une approche interdisciplinaire, sur la place de la culture – singulièrement de la littérature en FLE – sur l'apport d'autres médias que le livre. Ils permettent ainsi au lecteur de mieux appréhender les fondements de l'interaction pédagogique, mais aussi de se poser des questions essentielles.

Grâce à la richesse, la variété, la profondeur, des articles de ce recueil, le triangle didactique se transforme en un véritable prisme qui ne cesse de décomposer la lumière selon le regard qu'y pose l'observateur attentif et curieux.

Didactique



ISBN 2-930342-21-8

Dépot légal : 2003/9202/11

Prix de vente : 21,00 €

Didactique

Proximités LES DIDACTIQUES DU FRANÇAIS, UN PRISME IRISÉ J.-M. Defays - B. Delcominette - J.-L. Dumortier - V. Louis

Didactique

Jean-Marc Defays - Bernadette Delcominette
Jean-Louis Dumortier - Vincent Louis (Ed.)

LES DIDACTIQUES DU FRANÇAIS UN PRISME IRISÉ

Proximités



E.M.E.

Les didactiques du français, un singulier pluriel

Luc COLLÈS et Jean-Louis DUFAYS
Université Catholique de Louvain

Y a-t-il une ou des didactiques du français ? Cette question, devenue rituelle depuis une quinzaine d'années¹, nous voudrions nous la reposer aujourd'hui à la lumière de nos perceptions et travaux respectifs, mais en nous appuyant aussi sur un certain nombre d'analyses produites depuis une dizaine d'années. Nous distinguerons deux points de vue : celui de *l'observateur* qui cherche à dresser un état des lieux et celui de *l'acteur engagé* désireux de favoriser certaines évolutions.

Du français langue maternelle au français langue étrangère : réalité du continuum

D'abord, qu'en est-il aujourd'hui des relations entre le FLM et le FLE ? S'il s'agit de modéliser l'action didactique, nous adhérons à l'approche « prototypique » proposée par J.-P. CUQ (2000), mais s'il s'agit de décrire les relations effectives entre le FLM et le FLE, nous concevons, comme M. DABENE, ces relations en termes de *continuum* plutôt que d'opposition. D'après nous, quatre éléments obligent à parler de continuum : les limites et la relativité croissantes de la notion de langue maternelle, les influences mutuelles entre la DFLM et la DFLE, l'apparition de celle de « français langue seconde » (FLS)

et la situation particulière qui résulte aujourd'hui de l'afflux massif dans les écoles francophones d'apprenants primo-arrivants.

Limites de la notion de langue maternelle

En 1994 déjà, LÜDI et PY plaidaient pour l'abandon de cette notion, qui ne cadre pas avec les faits décrits par les approches sociolinguistiques et psycholinguistiques du bilinguisme. Trois ans plus tard, Claude SIMARD (1997) lui préférerait le terme de « langue première » (L1) qui, pour lui, peut s'appliquer à toutes sortes de situations où l'enfant n'apprend pas forcément la langue de sa mère (en Afrique, par exemple, la langue familiale peut être celle du père ou la langue dominante de la région) ou acquiert plusieurs langues en même temps dès l'apprentissage familial initial.

Comme l'ont souligné des auteurs comme Claude SIMARD ou Marinette MATTHEY (in MARQUILLÓ, 2001), à l'heure où, dans nos classes du primaire et du secondaire, s'accroît l'hétérogénéité du public du point de vue de la langue d'origine des élèves, le terme de langue première convient aussi mieux pour désigner la langue d'enseignement. Quel sens en effet y a-t-il à parler de programmes de français langue maternelle lorsque ceux-ci concernent des enfants de migrants ? Dans une certaine mesure, la question est tout aussi pertinente quand il s'agit d'enfants francophones puisque la langue de l'école est, sur bien des points, différente de celle qui est pratiquée à la maison ou dans la vie quotidienne, sans que le français scolaire ait pour autant le même statut que les langues étrangères ou secondes apprises à l'école par les enfants monolingues.

Ajoutons à cela que, si, dans le cas de la majorité des francophones natifs, le français représente à la fois la langue première, la langue d'enseignement et la langue nationale, les choses sont beaucoup plus compliquées dans le cas des jeunes issus de l'immigration qui vivent dans un pays francophone. Pensons, par exemple, aux berbérophones qui ont dû apprendre d'abord l'arabe

dialectal, puis l'arabe littéraire, et pour qui le français est donc la troisième ou la quatrième langue. Comme l'écrit SIMARD,

« Sur le plan individuel, le français est pour eux une langue seconde dans laquelle ils sont obligés d'étudier et d'apprendre à communiquer. Sur le plan social en revanche, le français est premier dans la mesure où il possède un statut officiel et constitue la langue de la majorité » (SIMARD, 1997 : 5).

Ces réflexions sont aujourd'hui largement partagées au sein même de l'association DFLM et devraient avoir pour conséquence prochaine la modification du nom de l'association. Mais, si la notion de français langue maternelle est ainsi relativisée, qu'en est-il de celle de français langue étrangère ? Et d'abord, dans quelle mesure le « FLE » constitue-t-il un champ autonome ?

Le champ du FLE

Le champ du FLE, on le sait, recouvre les situations d'enseignement/apprentissage du français aux étrangers et/ou à l'étranger. Mais ses caractéristiques varient dans les différents pays francophones.

En France tout d'abord, on observe la persistance d'une domination symbolique et institutionnelle du FLE par le FLM, malgré l'hétérogénéité linguistique croissante et l'autonomisation relative des réseaux FLE. Sans doute cela est-il dû à la forte tradition monolingue et jacobine du pays et à la valeur symbolique de la langue nationale, dont on dit aussi qu'elle est la langue de la mère-patrie.

Dans les colonies françaises, où le système éducatif était calqué sur celui de la métropole, on observe pareillement une domination forte du français de France, et donc d'un FLE influencé par le FLM. Aux plus hauts niveaux de la scolarité, ce sont d'ailleurs des manuels de FLM qui sont utilisés, souvent les mêmes que ceux de la métropole (le *Lagarde* et *Michard* par exemple). Mais, même aux niveaux plus élémentaires, les méthodes portent la marque des pratiques du FLM. Ainsi en va-t-il

du *Mauger bleu* (*Manuel de langue et de civilisation françaises*), dont les exercices grammaticaux ne peuvent être réalisés sans une large compréhension d'un métalangage spécifique. Aujourd'hui encore, ces pays devenus indépendants restent influencés par le système éducatif de l'ancienne métropole et, sous l'étiquette de français langue seconde, s'y pratique souvent un français scolaire mâtiné de FLM.

Il y a lieu de considérer à part le cas des pays francophones (autres que la France) où le français est une langue vernaculaire. En Belgique francophone, en Suisse romande et au Canada francophone, la situation de diglossie ou de triglossie nationale place le français dans une position plus complexe. Le contact des langues et l'insécurité linguistique des locuteurs rendent ceux-ci plus ouverts aux variations du français et plus sensibles à sa relativité. Ce n'est pas un hasard si non seulement les rectifications orthographiques ont reçu l'accord du Conseil de la langue française du Québec et celui du Conseil de la langue de la Communauté française de Belgique, mais sont aussi réellement appliquées dans ces régions par plusieurs revues scientifiques et recommandées dans l'enseignement. Ce n'est pas un hasard non plus si les règles de féminisation des noms de métiers y sont plus souples qu'en France et sans doute moins discriminantes. C'est sans doute aussi dans ces pays que la notion de FL1 – qui relativise la place accordée au français – est la mieux acceptée et que l'on prête une attention plus grande aux spécificités du FL1, du FLE et du FLS.

Si, par ailleurs, le champ du FLE a fini par acquérir une spécificité, il le doit sans conteste au rôle qu'il a joué en dehors du système éducatif français. Pour les professeurs de français à l'étranger, les apports de la pédagogie et de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues ont permis de fonder en théorie ce qui n'était alors souvent que tentatives pour se libérer du poids des programmes, du contrôle de l'inspection, de la tradition, de la représentation dominante du français comme discipline porteuse des valeurs communes à une société.

De plus, les professeurs de français à l'étranger ont presque partout été confrontés à la question du français transdisciplinaire, comme langue d'enseignement des autres disciplines, ce qui, comme nous le verrons, constituera un des fondements du FLS.

Bref, à l'étranger, en dehors du système éducatif français, la problématique s'est déplacée plus librement et plus rapidement de la transmission des connaissances vers celle de l'acquisition, avec pour corollaire une prise en compte prioritaire des besoins des apprenants. Ainsi, progressivement, la notion de FLE s'est construite en se démarquant du FLM².

Influences mutuelles entre la didactique du FLE et la didactique du FLM

Après s'être ignorés en développant séparément leurs recherches et leurs formations à travers des champs institutionnels distincts, les didacticiens du FLE et du FLM ont perçu, depuis une dizaine d'années, l'intérêt qu'ils avaient à se lire et à se parler... au point qu'aujourd'hui les influences mutuelles entre les deux disciplines sont devenues patentes.

Les colloques communs comme celui que Martine MARQUILLÓ a organisé à Poitiers en 2000 (MARQUILLÓ, 2001), celui que nous avons organisé nous-mêmes à Louvain-la-Neuve peu après, ou encore celui qui a eu lieu à Liège en mai 2002, sont déjà des signes clairs de l'intérêt mutuel et du croisement des problématiques.

Qui plus est, en Belgique francophone, l'influence de l'enseignement du FLE sur les programmes actuels de FLM est évidente. Dans ces derniers, on recommande de travailler les quatre habiletés langagières (écouter, parler, lire et écrire) de manière décloisonnée. La langue est de plus en plus apprise dans sa dimension sociale, pragmatique, à partir de documents authentiques, avec une attention accordée à la diversité des registres. Les programmes proposent de construire des parcours centrés sur des compétences, des activités intégratives, au

départ de fonctions langagières fondamentales, toujours présentées en contexte, comme la narration, l'argumentation, l'injonction, etc., et les apprentissages décontextualisés (appelés « activités de structuration ») y sont pensés comme étant au service de ces activités d'intégration.

Mais, en retour, l'enseignement du FLE est aujourd'hui vivifié par des objectifs et des pratiques propres au FLM. Ainsi, si un nombre croissant de professeurs de FLE ne se préoccupent plus seulement des apprentissages linguistiques, mais aussi, à nouveau, d'ouverture au symbolique, au culturel et au littéraire – sans qu'il soit pour autant question de retour au *Lagarde et Michard* –, c'est sans doute à l'influence de certaines recherches récentes en FLM qu'ils le doivent. Ils prennent conscience que la pratique sociale de la langue implique aussi que soient fournis aux apprenants les moyens de comprendre et d'utiliser les « mots à charge culturelle partagée » (ou « culturèmes ») ainsi que des outils pour reconstruire l'implicite présent sous la signification explicite des discours (COLLÈS *et al.* 1998).

Au terme de cette évolution, force est de constater, avec S.-G. CHARTRAND et M.-Ch. PARET (1995 : 204), le rapprochement des objets d'enseignement en classe de FLE et de FLM, mais aussi de FLS, comme nous allons le voir à présent.

L'émergence récente de la notion de français langue seconde

Depuis une bonne dizaine d'années, l'opposition FLM-FLE ou FL1-FLE, qui a certainement permis à chacune des didactiques de développer ses spécificités, a été remise en cause par l'apparition – ou plutôt la réapparition, si l'on suit une thèse développée par Daniel COSTE³ – d'un quatrième concept, celui de « français langue seconde » (FLS). Cette notion est importante, car elle s'inscrit dans un appareil conceptuel où elle est à la fois distincte de la langue première (L1) et de la langue étrangère (LE).

La langue seconde est une langue effectivement pratiquée dans l'environnement quotidien du locuteur, ce qui est le cas dans certaines structures éducatives – entre autres quand elle est le support d'apprentissages non linguistiques (sciences, mathématique) – ou dans des structures politiques – l'anglais au Québec pour un francophone par exemple. Ces situations sont très différentes de celles où la langue n'est utilisée qu'aux heures de cours, ce qui est le cas d'une langue étrangère. Aujourd'hui, un enseignement de langue étrangère qui se veut efficace tend à s'approcher de celui d'une langue seconde en créant un environnement linguistique fictif dans la classe, en suscitant des activités qui permettent à des étudiants allophones d'intégrer, malgré le contexte artificiel, les conventions communicatives propres à la culture enseignée (BELU et COLLÈS, 2001) ou en débouchant sur des séjours linguistiques temporaires.

J.-P. CUQ (1997 : 139) souligne que, sur chacune des aires où elle est pratiquée, la langue seconde est de nature étrangère et qu'elle 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 la langue seconde joue dans leur développement psychologique et cognitif un rôle privilégié.

Parmi les chercheurs et les formateurs en Communauté française de Belgique, un relatif consensus existe pour ranger sous l'étiquette « FLS » les situations de scolarisation en français, au sein du cursus habituel, d'enfants et d'adolescents d'origine non francophone, et sous l'étiquette « FLE », les autres situations d'enseignement/apprentissage aux non-francophones ou dans des pays non francophones. Comme nous l'avons déjà dit, c'est vrai sur le plan individuel, mais ce l'est moins sur le plan social, où nous avons plutôt affaire à une situation de FL1.

Comme l'ont bien montré J.-P. CUQ (1991) et G. VIGNER (2001), le concept de FLS renouvelle la réflexion didactique. La méthodologie du FLS s'est fondée sur le fait que le français est en tout ou partie langue de scolarisation. C'est à partir de ce principe que se multiplient en ce moment en Europe les classes bilingues, dont la base méthodologique est bien de faire réutiliser au plus vite par l'élève, dans ce qui est pour lui la situation de communication la plus authentique, c'est-à-dire la classe, les acquis du cours de langue proprement dit (COLLÈS, 1999).

Comme le souligne J.-P. CUQ (1997 : 70), si le concept de FLS appartient indiscutablement au domaine du FLE, il constitue une large zone de contact méthodologique entre le FLM et le FLE. En effet, un élève concerné par le FLS met en œuvre des processus d'apprentissage qui sont ceux d'une langue étrangère puisque le français n'est pas sa langue maternelle. Mais il est en même temps confronté aux caractéristiques du FLM à l'école, c'est-à-dire à une omniprésence de l'écrit et à une centration sur des objectifs d'acquisition des savoirs.

De ce point de vue, l'enseignement du français aux enfants et aux adolescents primo-arrivants constitue un cas de figure emblématique. En Communauté française de Belgique, sa particularité lui a valu récemment un décret (14 juin 2001) organisant des « classes-passerelles » visant à l'insertion de ces élèves dans l'enseignement ordinaire.

L'enseignement du français aux primo-arrivants

En Belgique francophone comme en France, l'enseignement du français à l'école primaire et secondaire est naturellement conçu pour des élèves qui ont déjà acquis les structures de base de la langue et qui disposent d'un bagage langagier et conceptuel suffisant. Cet enseignement du FLM cesse bien sûr d'être opératoire dès lors qu'il s'applique à des enfants élevés dans une langue autre que le français. De plus, les manuels de FLM sont

bien souvent trop complexes, trop implicites pour des élèves débutants.

L'approche du FLE est au contraire conçue pour des élèves qui n'ont pas de contacts avec les francophones natifs. Elle a l'avantage d'insister sur l'aspect communicatif de l'apprentissage d'une langue et de mettre au premier plan la dimension interculturelle ainsi que les besoins des apprenants. Cependant, les manuels ne prennent pas en compte les données d'une scolarité en langue française et sont dès lors trop simplifiés par rapport aux besoins des primo-arrivants. C'est donc en quelque sorte d'une combinaison des approches du FLM et du FLE que la méthodologie utilisée dans les classes-passerelles est née. Celle-ci relève du FLS et a ses implications propres.

Tout d'abord, le primo-arrivant se retrouve dans une situation où le français est à la fois outil et objet d'apprentissage, puisque c'est à travers lui que tous les savoirs des différentes disciplines sont enseignés. Or la langue scolaire est une langue particulièrement normée et beaucoup plus complexe que la langue courante. Ensuite, le nouvel arrivant doit accéder à un patrimoine culturel assez important pour poursuivre sa scolarité dans le cursus normal. Pour cela, il doit non seulement disposer de références collectives, implicites pour les francophones, mais il doit également être capable de répondre aux attentes de l'école pour tout ce qui concerne la compréhension et l'intégration des savoirs transmis. Pour cette approche spécifique, le Québec a développé des outils particulièrement performants dont nous aurions peut-être intérêt à nous inspirer⁴.

Vers une fédération des didactiques du français ?

Arguments pour un rapprochement des différents champs

Les différents phénomènes qui viennent d'être évoqués montrent bien que, sur le plan des contenus et des méthodes, il n'y a pas de rupture nette entre les différentes didactiques du français, mais un *continuum*, dans lequel le FL1 et le FLS semblent bien occuper des positions intermédiaires : FLM...FL1...FLS...FLE. Mais, insistons-y, l'affirmation de l'existence de ce continuum n'empêche en rien de définir pour chaque concept des situations-modèles, ou, comme dirait J.-P. CUQ (2000) en référence à KLEIBER, des *prototypes* qui seraient à la réalité des situations d'enseignement-apprentissage ce que la langue est à la parole : un système abstrait permettant de fonder une certaine standardisation de l'intervention didactique.

Cela dit, si l'on passe maintenant du point de vue descriptif à un point de vue plus engagé, le cas de l'enseignement du français aux primo-arrivants montre aussi l'intérêt qu'il y aurait, tant pour les chercheurs que pour les formateurs, à fédérer les diverses didactiques du français au sein d'une discipline commune, mais ce n'est pas le seul argument qui plaide dans ce sens. Nous avancerons également un argument « scientifique », lié aux objets disciplinaires, et un argument « didactique », lié aux approches de l'enseignement-apprentissage qui sont privilégiées.

Le premier argument est avancé par Michel DABÈNE (1995, p. 24-27), membre fondateur de l'association DELM. Sans aller jusqu'à préconiser une didactique unifiée, celui-ci, à l'instar de PARET et CHARTRAND (1995) que nous avons déjà citées, souligne que la convergence des objets d'enseignement entre les différentes didactiques du français autorise certains décloisonnements de la part des chercheurs. Encore faut-il cependant « que les transversalités soient clairement définies et que les spécificités soient réinterprétées en termes de variations ». Ces variations concernent deux axes au moins :

- l'axe des situations d'enseignement, qui touche aux statuts du français, aux politiques linguistiques des institutions éducatives et au statut des enseignants (natifs, non-natifs, types de formation),
- et l'axe des situations d'apprentissage, qui touche aux répertoires verbaux des apprenants (monolingues, bi- ou plurilingues), aux types d'exposition au français, aux représentations et pratiques de la langue, etc.

A cette raison qui tient à l'identité de l'objet d'enseignement-apprentissage, s'ajoutent des raisons didactiques. Pour ne plus reprendre ici le cas des primo-arrivants, nous avons montré naguère (COLLÈS et DUFAYS, 2001), à propos de la lecture, que la reconnaissance d'un certain nombre de tensions et, par le fait même, la recherche d'un équilibre entre plusieurs pôles jugés complémentaires, caractérisent les champs disciplinaires du FLM et du FLE. Un équilibre entre la lecture fonctionnelle, centrée sur la compréhension de la part communicationnelle des discours, et la lecture littéraire, centrée sur l'interprétation et sur la diversité des modes de lecture, d'abord. Un équilibre entre les finalités méthodologiques (qui inclinent à choisir des supports adaptés aux objectifs poursuivis), les finalités symboliques et culturelles (qui inclinent à choisir des textes à forte valeur prototypique ou anthropologique) et les finalités humaines (qui inclinent à choisir des textes qui « parlent » aux élèves) ensuite. Et un équilibre entre les textes du présent et les textes du passé enfin.

Plus généralement, il faut insister sur les rapprochements méthodologiques que nous avons déjà évoqués plus haut. Des notions comme celles de *compétence*, de *séquence didactique*, de *travail sur les représentations* et d'*évaluation formative* amènent aujourd'hui à rapprocher sensiblement les démarches des différentes didactiques du français. En effet, qu'il s'agisse de FLM, de FL1, de FLS ou de FLE, on s'accorde largement à définir l'apprentissage du français comme l'intégration durable de savoirs et de savoir-faire au départ de familles de situations-problèmes ancrées dans des finalités significa-

tives pour l'apprenant – ce qui correspond à la définition la plus reçue aujourd'hui de la « compétence » (cf. COLLÈS, DUFAYS, FABRY et MAEDER, 2001).

On s'accorde également à structurer cet apprentissage en *trois étapes fondamentales*, qui vont de la contextualisation (via une production initiale) à la décontextualisation (via des ateliers de structuration) pour aboutir à une recontextualisation (via une production finale). Cette conception va de pair avec le souci de fonder l'apprentissage sur les représentations, les stéréotypes et les savoirs déjà-là des apprenants, de manière à pouvoir intervenir sur ce que VYGOTSKY appelait leur « zone de développement proche ». On s'accorde enfin, dans les différentes didactiques, à considérer que l'intégration des apprentissages en langue requiert un équilibre subtilement dosé entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Nous pourrions avancer d'autres raisons encore qui militent en faveur d'un rapprochement entre les didactiques du français : des raisons de *commodité communicationnelle* au sein de la communauté scientifique francophone – tant de colloques ont encore lieu dans des sphères séparées alors qu'ils touchent à des problématiques communes –, mais aussi des raisons *politiques*, touchant à l'importance de défendre ensemble les valeurs associées à la francité, ou encore des raisons *institutionnelles*, fondées sur le fait que l'union des didactiques du français dans les universités et dans les associations de chercheurs les rendrait plus visibles et plus fortes. La FIPF semble constituer à cet égard la structure institutionnelle la plus apte à accentuer cette fédération.

Concluons-nous dès lors, sans plus de nuances, que l'heure a sonné d'une vaste fédération des didactiques du français au sein d'une discipline unique ? Certes non, car le FLM et le FLE ont malgré tout partie liée avec des réseaux institutionnels distincts qui fonctionnent plutôt bien et n'ont guère de raison de s'auto-saborder. Qui plus est, les forces centripètes qu'on vient d'évoquer sont contrecarrées par deux forces centrifuges qui constituent

peut-être aussi des chances à saisir pour les disciplines en présence, et qui tiennent à leurs liens naturels avec la didactique des langues vivantes (DLV) d'une part et avec la didactique des langues maternelles ou premières (DL1) d'autre part.

Didactiques du français, des langues vivantes et des langues premières

En 1986, Michel DABÈNE soutenait que la didactique du FLE avait plus d'affinités avec la didactique des langues étrangères en France qu'avec la didactique du FLM. Il a depuis lors nuancé ce point de vue (nous l'avons vu plus haut), mais il reste que la didactique du FLE relève sans conteste de la didactique des langues vivantes et que l'histoire des méthodologies (succession des méthodes de grammaire-traduction, méthodes directes, méthodes SGAV et approches communicatives) est identique de part et d'autre. Il y a donc lieu de continuer à favoriser une connaissance mutuelle entre les recherches dans les diverses didactiques du français, elles-mêmes fédérées, et les recherches internationales en DLV.

De même, la didactique du FLM et plus largement celle du FL1 a tout intérêt à s'ouvrir davantage aux recherches internationales en DL1, car l'hétérogénéité des classes de langue première est d'une autre nature que celle des classes de langues vivantes et, en matière de formation culturelle, les objectifs de la DL1 divergent de ceux de la DLV. En DLV, on ne peut faire abstraction de la langue et de la culture maternelles, qui constituent une sorte de prisme déformant. En outre, en DLV, il importe surtout de mettre au jour un réseau de références qui sont implicites pour les natifs.

Conclusion

C'est parce que GALISSON (1995, p. 100) perçoit la complémentarité des différentes didactiques du français qu'il appelle de ses vœux un travail d'*interdidacticité*. Cette complémentarité suppose à la fois un accord sur des concepts fédérateurs – comme grammaire, vocabulaire, lecture, littérature – et une reconnaissance des différences :

« C'est précisément parce qu'ils n'ont pas les mêmes objectifs initiaux (ils ne visent pas le montage des mêmes habiletés au départ), parce que les situations d'apprentissage ne sont pas les mêmes (prérequis différents, milieu endolingue/milieu exolingue), parce qu'ils ne sont pas construits sur les mêmes bases, que le FLM et le FLE ont et auront toujours intérêt à confronter leurs expériences, nécessairement différentes et parfois complémentaires ».

Œuvrer au rapprochement entre les différentes didactiques n'équivaut donc pas à nier leurs spécificités. Au contraire, nous espérons, par cette brève réflexion, avoir montré que chaque didactique du français ne pouvait compter se développer qu'au prix d'un double dialogue, avec les autres didactiques du français d'une part, et avec les didactiques des LI et des LV d'autre part. Le premier de ces dialogues est largement en cours et nous nous en réjouissons. Mais en ce qui concerne le second, il nous semble vital que les didacticiens du français occupent une place plus visible dans les associations internationales de DL1 et de DLV, car le repli sur la seule « didactique du français » pourrait s'avérer stérile tant sur le plan de la recherche que sur celui de la formation. En didactique comme ailleurs, les « identités » peuvent s'avérer « meurtrières » si l'affirmation de soi ne s'accompagne pas de la reconnaissance d'autrui⁵.

Notes

¹ On se rappelle, entre autres, le colloque organisé par le CREDIF en 1987 sur le thème « Didactique des langues, didactique de langues ? Transversalités et spécificités » et les propos de Jean-Pierre Cuq (1997) lors du colloque de l'ASDIFLE à l'université de Toulon.

² Il est courant de considérer que la publication en 1954 de l'ouvrage *Le français élémentaire* de G. GOUGENHEIM et al. (qui deviendra *Le français fondamental* en 1959) marque symboliquement et concrètement la naissance d'une véritable préoccupation pour l'enseignement du FLE. Il convient néanmoins d'observer, comme le fait Philippe BLANCHET (1998, p. 95), que la définition du FLE à cette époque est très ethnocentriste. Le français est la langue de la France (réduite à Paris dans la plupart des méthodes). « Donc le FLE est la langue de la France parlée ailleurs qu'en France, avec une exception pour les Belges, Luxembourgeois, Suisses, Valdôtains, Monégasques et Canadiens francophones, à qui on veut bien plus ou moins reconnaître le statut de francophones "maternels", quoiqu'ils aient un français "bizarre"... ».

³ Cf. son intervention à ce même colloque.

⁴ Cf., par exemple, la méthode HARDY, M., JOLI, M., *Intermède. Accueil et francisation*, Laval, FM, 1990-1992.

⁵ On aura reconnu le titre de l'ouvrage d'A. MAALOUF, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998.

Bibliographie

- BELU I. et COLLES L., 2001, « Compétence communicative et conventions culturelles : la classe de conversation », dans COLLES, L., DUFAYS, J.-L., FABRY et G., MAIDER, C., 2001 (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 213-220.
- BLANCHET Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, coll. « SPILL 23 ».
- CHARTRAND S.-G. et PARET M.-Chr., 1995, « Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », dans CHISS,

- J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y., (dir.), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 197-208.
- COLLÈS L. et al., 1998, *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot.
- COLLÈS L., 1999, « Les lycées bilingues dans les pays d'Europe centrale et orientale », dans *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, n° 25/3-4, p. 59-69.
- COLLÈS L., DUFAYS J.-L., FABRY G. et MAEDER C. (dir.), 2001, *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, coll. « Savoirs en pratique ».
- COLLÈS L. et DUFAYS J.-L., 2001, « La lecture littéraire, un lieu de convergence entre le FLM et le FLE », dans *Enjeux*, n° 51/52, p. 225-236.
- CUQ J.-P., 1991, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, coll. « Références ».
- CUQ J.-P., 1997, « Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français », dans *Les cahiers de l'asdifle*, n° 8, p. 62-72.
- CUQ J.-P., 2000, « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues », dans *Le français dans le monde - Recherches et applications* (« Une didactique des langues pour demain »), juillet 2000, p. 42-55.
- DABÈNE M., 1986, « Ralentir...travaux ! Sur quelques évidences en didactique du français langue étrangère », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 64, p. 31-38.
- DABÈNE M., 1995, « Quelques étapes dans la construction des modèles », dans CHIES, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y., (dir.), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 11-27.
- GALISSION R., « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 99, p. 99-105.
- LES CAHIERS DE L'ASDIFLE, 1997, n°8, *Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ? Actes du colloque de septembre 1996*, Université de Toulon et du Var.
- LÜDI G. et PY B., 1994, *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'âge d'homme.
- MARQUILLO LARRUY M. (dir.), 2001, *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les cahiers FORELL - Université de Poitiers.

- SIMARD C., *Eléments de didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé international, coll. « Didactique des langues étrangères ».