

SAVOIRS
en
PRATIQUE

Luc COLLÈS
Jean-Louis DUFAYS
Costantino MAEDER

Enseigner le français, l'espagnol et l'italien

Les langues romanes
à l'heure des compétences



de boeck.duculot

Direction

Karl CANVAT (FUNDP Namur)

Jean-Louis DUFAYS (UCL Louvain-la-Neuve)

Comité scientifique

Anne-Marie BECKERS (Inspection / C^{te} française de

Belgique) • Monique LEBRUN (UQAM Montréal) •

Jean-Pascal SIMON (IUFM Grenoble) • Martine

WIRTHNER (IRD Lausanne)

Faire le point sur les questions contemporaines de l'enseignement du français en intégrant les acquis récents de la recherche en didactique, en linguistique et dans le domaine des études littéraires, tel est l'objectif de cette nouvelle série de monographies produites par les enseignants-chercheurs des différents pays de la francophonie.

Chaque ouvrage de la collection donne une synthèse de la recherche dans le domaine étudié, dégage et problématise les enjeux didactiques qui lui sont liés et propose un ensemble articulé de pistes didactiques destiné aux différents niveaux d'âge et aux différentes filières scolaires de l'enseignement du français.

Par sa visée pédagogique, la collection se destine prioritairement aux enseignants de français, aux étudiants en formation d'enseignant, aux formateurs d'enseignants, aux inspecteurs et aux chercheurs en didactique, mais la clarté de ses synthèses intéressera aussi tous ceux qui désirent se tenir au courant des avancées récentes des sciences du langage et de la littérature.

Enseigner le français, l'espagnol et l'italien

Voici, pour la première fois, une **étude d'ensemble** sur la situation et les perspectives de **l'enseignement des trois principales langues romanes (le français, l'espagnol et l'italien)** dans les quatre grands pays francophones (**France, Suisse romande, Canada francophone et Belgique francophone**).

Après un **état des lieux des tendances dominantes relatives à leur enseignement** dans ces quatre pays, les auteurs proposent ensuite des pistes susceptibles d'inspirer une action didactique cohérente, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Ils débouchent même sur des **propositions novatrices** pour la **formation des enseignants**.

Le livre plaide, de manière raisonnée, pour une **politique volontariste** en matière d'enseignement-apprentissage du français langue maternelle et de ces langues romanes qui sont trop souvent délaissées au profit de l'anglais.

Cet ouvrage intéressera particulièrement les professeurs et étudiants des 1^{er} et 2^e cycles universitaires, des Hautes Ecoles et des IUFM.

ENSFRESIT

ISBN 2-8041-4380-5

ISSN 1374-8807



9 782804 143800



Ce livre applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

Introduction

Luc COLLÈS, Jean-Louis DUFAYS et Costantino MAEDER

Le présent livre s'inscrit dans le nouveau contexte sociopolitique, institutionnel et scientifique auquel est confronté aujourd'hui l'enseignement des langues romanes. Prolongeant le colloque organisé par trois équipes du Département d'études romanes de l'Université catholique de Louvain¹ en janvier 2000 (Collès *et al.* 2001), il procède d'un double objectif.

En premier lieu, celui de faire dialoguer les différentes didactiques qui s'occupent des langue-cultures de la romanité — considérées aussi bien en tant que langues maternelles ou premières qu'en tant que langues étrangères et secondes — et de confronter les recherches les concernant. Disciplines scientifiques d'émergence récente, les didactiques des langues se sont jusqu'ici surtout attachées à produire — avec des fruits certes indéniables — des analyses et des outils praxéologiques intéressant leurs champs d'activité spécifiques, mais peu de travaux portent sur la manière dont elles se posent et résolvent les questions qui leur sont communes. Si, en ce qui concerne les différentes didactiques du français, des colloques comme ceux qui se sont tenus à Poitiers en janvier 2000 (Marquilló 2001) ou à Liège en mai 2002 ont ouvert la voie vers une « interdidacticité » prometteuse, il restait à la fois à élargir celle-ci en l'étendant à la didactique des langues proches et à la fonder sur des assises descriptives et théoriques solides.

De ce premier objectif général découle un second objectif plus spécifique et lié aux développements récents de la didactique des disciplines : celui d'interroger la place qu'occupe dans les didactiques des langues maternelles et étrangères la notion de *compétence*, qui figure au centre des différentes réformes que sont occupées à vivre, en ce début de XXI^e siècle, les institutions scolaires belge, suisse et québécoise. Dans ces différents pays, un relatif consensus s'établit aujourd'hui pour définir la compétence comme la capacité de mobiliser différents savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'effectuer une tâche complexe dans un contexte motivant, et pour assigner à toutes les disciplines scolaires la tâche prioritaire de développer de telles aptitudes chez tous les élèves (*cf.* notamment Roegiers 2000). Indissociables de cette conception de l'apprentissage sont des notions comme celles de « situation-problème », de « socles de compétence », d'« évaluation formative », d'« outils d'évaluation »... Mais étant donné le caractère récent de cet ensemble notionnel et la diversité de ses usages dans les différents pays comme dans les différentes didactiques, il nous a paru essentiel — voire

1. En l'occurrence, le Centre de recherche en didactique des langues et littératures romanes (CEDILL), le Centre d'études hispaniques (CEH) et le Centre d'études italiennes (CE-IT).

urgent — de s'interroger sur la manière dont il était compris et opérationnalisé dans chacun de ces contextes.

Parce qu'il s'intéresse aussi bien à la description des situations existantes qu'à l'ouverture de voies programmatiques, ce livre s'adresse en priorité aux chercheurs en didactique des langues et aux formateurs d'enseignants, mais il concerne aussi les responsables institutionnels (chefs d'établissements, rédacteurs de programmes, inspecteurs, conseillers pédagogiques...) et les enseignants eux-mêmes.

Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes imposé un certain nombre de choix.

Un choix territorial d'abord : le livre est ciblé sur les quatre pays dans lesquels le français constitue la langue maternelle de la majorité des habitants, à savoir la Belgique francophone, la France, la Suisse romande et le Québec. Cette restriction du champ a été justifiée par des raisons institutionnelles (l'ancrage de l'équipe commanditaire dans un département d'études romanes) et de commodité linguistique (nous souhaitons que le livre soit écrit dans la même langue), mais aussi par un souci de diversification et par le désir de pouvoir établir des comparaisons : nous désirions notamment pouvoir comparer la situation du pays monolingue qu'est la France à celle de trois pays bi-, tri- ou quadrilingues.

Un élargissement du cadre professionnel ensuite : cet ouvrage est axé aussi bien sur l'enseignement scolaire destiné aux jeunes, depuis la maternelle jusqu'à l'université, que sur l'enseignement extra-scolaire, c'est-à-dire sur l'enseignement des langues aux adultes, sur l'enseignement à distance, ou via des centres privés, ou encore en entreprise.

Le troisième choix a été d'étudier dans un même ouvrage la didactique des quatre « disciplines » distinctes que sont le français langue maternelle (ou langue première), le français langue seconde (tel qu'on l'enseigne aux allophones qui sont scolarisés en français ou vivent dans un contexte de proximité avec le français, comme les beurs en France, les arabophones et les Flamands de Bruxelles, les anglophones du Québec, les alémaniques dans les régions bilingues de la Suisse...), le français langue étrangère (tel qu'on l'enseigne aux étrangers vivant dans les pays de français langue « maternelle »), ainsi que les deux autres langues romanes enseignées principalement dans les pays francophones, à savoir l'espagnol et l'italien.

Pour mener à bien notre entreprise, nous nous sommes attachés à dresser successivement un état des lieux et un plan d'action, qui concernent aussi bien l'enseignement-apprentissage que la formation des enseignants.

Plus précisément, le plan du livre se découpe en quatre parties.

Nous avons d'abord voulu partir d'une description un tant soit peu systémique du contexte auquel sont confrontés aujourd'hui ceux qui ont à enseigner le français, l'espagnol et l'italien.

Il s'agissait ici de dresser le cadre général dans lequel l'enseignement et la formation dans leur ensemble sont aujourd'hui amenés à se (re)définir : défis de la construction européenne, position de la romanité face à la concurrence de l'anglais, nécessité croissante du plurilinguisme, abondance des flux migratoires,

nouveau rapport aux langues engendré par les nouvelles technologies. Ces divers éléments se devaient d'être rappelés avant que l'on se penche sur les évolutions récentes propres aux quatre pays francophones. Ces évolutions, faut-il le dire, se signalent par leurs convergences : par-delà les spécificités propres à chaque pays et qui sont le résultat de l'histoire (le jacobinisme français s'opposant par exemple à la décentralisation belge et helvétique...), partout les systèmes scolaires ont connu une double mutation qui les a fait évoluer dans une direction similaire : la première, dans le courant des années 70, avait pour pierre de touche la rationalisation et la fonctionnalisation des objectifs d'apprentissage en termes de savoir-faire ; la seconde, qui est à l'œuvre depuis la fin des années 90, est largement liée à l'avènement du concept de compétence.

Un bref panorama des évolutions récentes propres aux différentes disciplines concernées par la didactique des langues-cultures a permis d'affiner le diagnostic. En sciences de l'éducation, la scansion entre trois modèles — privilégiant respectivement les savoirs, les savoir-faire, les compétences, puis le « sens » — est ainsi aisée à discerner, mais elle n'empêche pas de s'interroger dès à présent sur d'autres dimensions qui pourraient bien devenir prioritaires à leur tour au cours des prochaines années, comme le retour aux savoirs, un enseignement plus individualisé, le développement des savoir-être ou une école plurielle. En sociolinguistique, les recherches récentes relatives à la variation linguistique, à l'apprentissage de l'oral ou encore au « français de référence » sont autant de lieux privilégiés pour un dialogue renouvelé entre les linguistes et les didacticiens. Enfin, en didactique du français langue maternelle ou première comme en didactique des langues étrangères ou secondes, les recherches récentes se signalent par la diversification des objets d'étude et le renouvellement des méthodologies, mais aussi par le développement de synergies croissantes entre ces deux champs disciplinaires jadis strictement séparés.

Nous avons ensuite cherché à dresser un état des lieux des pratiques, prescrites et effectives, observables dans les différentes langues et dans les quatre pays.

Dans presque tous les cas (français langue maternelle, première, seconde, langues étrangères), on constate aujourd'hui la tendance à abandonner ce qu'on pourrait nommer la centration sur les savoirs. Pour l'écrit comme pour l'oral, on privilégie de plus en plus les savoir-faire. La valorisation de l'actualité ainsi que la remise en question des systèmes de valeurs de naguère poussent l'enseignement à prendre en compte de plus en plus la construction personnelle de l'apprenant et le monde dans lequel il vit. Dans cette visée, les canons littéraires classiques perdent de leur légitimité : l'enseignement s'ouvre à toutes les formes de textes, qu'ils soient littéraires, populaires ou informels. Tandis que l'enseignement des langues étrangères tend à développer une compétence de locuteur quasi natif, l'enseignement du français (langue d'enseignement, première, maternelle, etc.) privilégie le savoir-comprendre, le savoir-analyser et la production de textes (oraux et écrits) les plus divers, en s'abstenant de jugements esthétiques. La langue est conçue comme un *moyen*, et non plus nécessairement comme un savoir idéal à poursuivre. Par ailleurs, la focalisation sur l'oralité et ses divers emplois tend à concurrencer l'intérêt pour la production écrite. L'éclatement des théories de la langue se reflète dans les manuels et les instructions officielles ou plans d'études, dont les approches se révèlent parfois contradictoires.

En somme, l'enseignement des langues (maternelles et étrangères) semble poursuivre de plus en plus un idéal de totalité et d'actualité, ce qui se fait parfois au détriment de savoirs importants comme le savoir-écrire.

Dans une troisième partie, il s'est agi de mettre au point pour chaque « discipline » une modélisation de l'enseignement-apprentissage qui tienne compte des apports de la recherche. Cinq priorités y sont développées : la notion de *continuum* entre langue et culture, la pratique de l'intercompréhension, le rôle des technologies de l'information et de la communication, les modes d'évaluation et la mise au point d'une progression raisonnée des apprentissages dans la durée.

De l'enseignement de la langue à l'enseignement dans la langue, de la culture savante (littéraire et artistique) à la culture anthropologique, de la langue-culture d'origine à la langue-culture étrangère ou d'accueil, ce sont autant de réalités et de pratiques à mettre en œuvre dans des domaines qui certes ont tous leurs particularités, mais qui possèdent aussi un territoire en partage. C'est qu'en effet les corpus du savoir, les objectifs d'apprentissage et les méthodes pédagogiques circulent largement d'une discipline à l'autre.

Il convient par ailleurs de prendre conscience que la maîtrise d'une seule langue a un effet multiplicateur puissant, puisqu'elle permet de communiquer avec des locuteurs d'autres langues d'une même famille. Les stratégies de lecture et l'apprentissage du vocabulaire permettent de le vérifier à titre exemplaire.

Quant à l'apport des technologies de l'information et de la communication au développement des compétences comme dans les nouveaux modes d'évaluation de ces dernières, c'est l'autonomie de l'apprenant qui sert de référence. Pour tous les apprentissages, on se rallie à une progression par compétences et l'on plaide pour une théorie variationniste de la didactique des langues où le rythme de chacun est pris en compte en fonction de ses progrès et de ses besoins.

Enfin, dans la quatrième partie, nous avons voulu proposer un plan de formation des enseignants qui s'avère congruent avec ces modélisations. Pour l'établir, nous référons aux multiples champs de savoirs scientifiques et experts ainsi qu'à l'apport spécifique des recherches en didactique des langues. Dans les langues maternelles comme dans les langues étrangères, on s'accorde à privilégier la formation d'un enseignant réflexif et, par une approche socio-constructiviste, à favoriser l'articulation entre théorie et pratique. Au-delà de la formation initiale, on s'attache également à mettre au point des dispositifs de formation continue et à sortir de toutes les façons l'enseignant de son isolement. Mais c'est sans doute la volonté de doter les enseignants d'une solide culture commune, d'un haut niveau théorique, qui détermine l'ensemble de nos propositions, même s'il s'agit chaque fois de prendre en compte les spécificités du public des formés.

Un mot s'impose enfin à propos des quelque vingt-neuf auteurs qui ont contribué à la réalisation de ce livre. Notre souci de décloisonner la didactique des langues par rapport aux autres didactiques nous a amenés tout naturellement à faire appel, d'une part, à des didacticiens des langues romanes (comme langues maternelles, secondes ou étrangère) issus des quatre pays concernés et, d'autre part, à des pédagogues « généralistes ». Ce qui les réunit dans cette entreprise, c'est un certain nombre de préoccupations méthodologiques convergentes, relatives aux démarches d'apprentissage et aux pratiques de formation. C'est aussi la

conviction que l'état des lieux, les modélisations et les dispositifs qu'ils fournissent ici peuvent enrichir la formation initiale et continue des enseignants de terrain en leur permettant d'intégrer les apports nouveaux de la recherche. Puisse cet ouvrage faciliter également l'exploration des voies vers l'autoformation en dynamisant la réflexion critique, en stimulant la production d'outils didactiques et en encourageant le partage d'expériences.

4

Trois modèles didactiques en présence dans l'enseignement des langues

Jean-Louis DUFAYS et Costantino MAEDER

Compte tenu à la fois de la différence de contextes et d'objectifs entre les langues maternelles et les langues étrangères et de la diversité des situations dans chaque nation francophone, il est bien difficile et quelque peu artificiel de vouloir dégager pour chaque époque un modèle dominant de l'enseignement des langues romanes. Cette difficulté est d'autant plus grande pour notre époque, où, comme on va le voir, les différents modèles sont largement imbriqués, parfois dans le chef du même enseignant.

Il paraît nécessaire cependant d'essayer de retrouver les logiques qui ont animé l'action didactique passée pour pouvoir en préciser les forces et les manques et pouvoir, sur cette base, mieux identifier les enjeux pour le présent. Il s'agira seulement d'éviter le double piège de la diabolisation du passé et de sa mythification.

La distinction que nous proposons ici se fonde d'une part sur l'analyse des instructions officielles et des manuels, et d'autre part sur les diagnostics effectués antérieurement par des auteurs tels que Perrenoud et De Ketele (2000)¹. Elle consiste à envisager l'évolution de l'enseignement dans son ensemble — et celui des langues en particulier — comme l'imbrication progressive de trois « courants » pédagogique-didactiques, que nous appellerons respectivement l'appropriation des savoirs, la pratique des savoir-faire et l'intégration des compétences.

Sommaire

4. Trois modèles didactiques en présence dans l'enseignement des langues
5. Le français comme langue maternelle ou première
6. Le français comme langue étrangère et/ou seconde
7. L'espagnol, l'italien et les autres langues romanes
8. Langues maternelle et première / langues étrangère et seconde : quelles convergences et quelles spécificités ?

A. ■ La centration sur les savoirs

Dans les langues dites maternelles comme dans les langues dites étrangères, la priorité de l'enseignement a longtemps été accordée à la transmission de savoirs. Des savoirs littéraires tout d'abord (nous y reviendrons), portant sur les grands courants, les grands auteurs et les grands textes (le plus souvent étudiés chronologiquement et à travers des extraits dont il s'agissait de mémoriser le commen-

1. Le chapitre qui a été consacré, dans la première partie de ce livre, à l'évolution des recherches en sciences de l'éducation dresse clairement le cadre général dans lequel s'inscrivent les tendances que nous allons décrire ici.

taire). Mais des savoirs linguistiques et langagiers aussi, consistant (surtout dans l'enseignement fondamental) dans la connaissance de règles grammaticales, de listes de vocabulaire et de formes de conjugaison. Dans l'enseignement fondamental, la plus grande part des heures de français était ainsi consacrée à l'analyse grammaticale ou à l'appropriation orthographique (via la sacro-sainte dictée) d'énoncés et de textes de facture littéraire (cf. les grammaires et les recueils de dictées publiés en Belgique par Maurice Grevisse et en France par Edouard Bled), et dans le secondaire, on s'adonnait majoritairement à la lecture commentée des grandes œuvres de la littérature française, le plus souvent à travers des anthologies (dont le « Lagarde et Michard » en France et les « Modèles français » en Belgique demeurent aujourd'hui les emblèmes). Les activités d'écriture, quant à elles, consistaient pour l'essentiel dans des exercices de rédaction ou de dissertation littéraire où il s'agissait de calquer la manière de faire des auteurs renommés.

La langue fonctionnelle et l'oral n'étaient pas complètement ignorés, mais fort peu de place leur était réservée : si l'on excepte les tentatives isolées inspirées de quelques pédagogues avant-gardistes comme Freinet ou Decroly, on chercherait vainement, dans les programmes et les manuels d'avant 1970, des propositions d'activités visant à développer comme telles la lecture ou l'écriture des textes documentaires ou argumentés et les arts de la parole.

Liée à une conception homogène et consensuelle de la discipline « français », cette double centration sur la langue littéraire et sur l'écrit correspondait en outre à la demande du public, qui ne comportait qu'une partie restreinte de la population (en 1950, seuls 30 % des élèves français poursuivaient des études secondaires ; en 1980, il était proche des 100 % (Hamon et Rotman 1984 : 15)) et se composait principalement de ce que Bourdieu a appelé des « héritiers », des élèves issus des classes socioculturelles privilégiées, familiarisées dès le plus jeune âge avec le monde de l'écrit et prédisposées de ce fait à s'approprier les valeurs et les savoirs les plus nobles associés à son usage. Il paraissait tout naturel dans un tel contexte que l'enseignement du français, comme l'école dans son ensemble, se voit dévolue une mission de « reproduction » : celle-ci concernait non seulement les savoirs enseignés, mais aussi les hiérarchisations dont ils faisaient l'objet.

Tout naturel dans ce cadre était le mode d'enseignement adopté : pour favoriser l'appropriation par tous les élèves des grands auteurs et des grands textes, rien de tel que la transmission magistrale et qu'un apprentissage fondé sur la mémorisation de savoirs déclaratifs. L'idée dominante est que ces savoirs constituent en eux-mêmes des nourritures intellectuelles susceptibles d'être exploitées (on ne dit pas encore « transférées ») dans des contextes multiples, chaque élève ayant en lui les ressources suffisantes pour pouvoir opérer spontanément ce transfert de manière adéquate. Il y a donc ici un idéal scolaire fondé sur l'accumulation des savoirs (et partant des matières).

Il est courant de dire que cette conception de l'apprentissage a été balayée par le vent de rénovation qui a soufflé sur l'école à partir de la fin des années 60, mais ce serait confondre l'évolution des discours légitimés avec celle des pratiques réelles. Même si, à partir des années 70, le modèle transmissif perd une grande part de son aura et n'a plus beaucoup de partisans déclarés, il est évident qu'il s'est maintenu de manière parfois dominante dans de nombreux établissements et chez de nombreux enseignants qui ne se revendiquent pas tous nécessairement

de l'élitisme ni de la tradition. Simplement, ces enseignants restent convaincus, et parfois non sans raisons, que la maîtrise de la langue et de la culture « maternelles » suppose l'apprentissage d'un grand nombre de savoirs déclaratifs qui vont des mots du lexique et des règles de grammaire à la connaissance des genres et des courants littéraires, autrement dit qu'il n'est pas de véritable compétence digne de ce nom sans de solides ressources notionnelles et culturelles stockées dans la mémoire à long terme.

La situation pour l'enseignement des langues étrangères n'était guère différente : après une phase dédiée à l'apprentissage de la grammaire, il s'agissait, ici aussi, de lire les grands textes littéraires. L'écrit et l'oral étaient largement étudiés en fonction de cet objectif. Réservé pour l'essentiel à l'enseignement secondaire, l'enseignement des langues vivantes était ainsi plus culturel que fonctionnel, mais il se focalisait sur ce qu'on pouvait bien apprendre, à une époque où la télévision n'était pas encore répandue et où les voyages à l'étranger étaient encore des exceptions. Il n'était pas rare de rencontrer des personnes capables de réciter des poèmes entiers dans une langue étrangère, sans pour autant être capables d'entamer une discussion dans cette langue ².

B. ■ La centration sur les savoir-faire

Il n'empêche que les années 70-80 ont été, dans les discours institutionnels comme dans les recherches, largement dominées par le paradigme de ce que l'on appelait alors « l'enseignement par objectifs », un modèle résolument rationaliste qui entendait découper l'apprentissage en une diversité d'unités définissables en termes d'« objectifs opérationnels ». Dans cette perspective, il n'est plus question de faire état de savoirs appris ni de se référer à des modèles littéraires, mais de mettre en œuvre des savoir-faire fonctionnels, de démontrer une aptitude à user du langage efficacement. La communication devenant le maître mot, la priorité est désormais accordée aux quatre « compétences » — ou « skills » — communicationnelles que sont la parole, l'écoute, l'écriture et la lecture, et l'ancienne hiérarchie entre les langues maternelles et étrangères s'inverse du tout au tout : désormais, ce sont les langues étrangères (rebaptisées « langues vivantes » par opposition aux « langues mortes » que sont le latin et le grec) qui vont inspirer les langues maternelles, d'autant que l'on s'avise qu'un nombre croissant d'élèves scolarisés en français n'ont pas le français comme langue maternelle et auraient bien besoin qu'on leur explique cette langue à la manière d'une langue étrangère. Dans ces conditions, les valeurs associées à la transmission d'un patrimoine d'œuvres légitimées perdent de leur éclat : la littérature est désormais traitée comme une « pratique langagière » ou une « approche particulière de la langue ».

À cette même période, on commence à expérimenter une initiation plus précoce aux langues étrangères. La globalisation économique se concrétise, l'europanisation n'est plus un mythe, connaître les langues étrangères ne demeure plus un luxe réservé aux amateurs de culture littéraire. La société réagit et l'enseignement

2. Dans certains pays, il était de coutume de parfaire l'enseignement après la scolarité par des stages de langue. Ainsi, en Suisse allemande, le *Landjahr* était un séjour qu'on effectuait par exemple auprès de fermiers romands. C'est par ce moyen que beaucoup ont appris à communiquer aussi oralement.

des langues étrangères occupe graduellement une place importante. On commence à les enseigner même au primaire. Au secondaire et au lycée, l'offre de langues croît sensiblement dans les cours à option.

Précisons que, dans l'enseignement des langues étrangères, une petite révolution avait eu lieu dès la fin des années 50 avec l'introduction de ce qui allait devenir la méthode structuro-globale-audiovisuelle (SGAV), laquelle était axée essentiellement sur l'acquisition de savoir-faire communicatifs³.

C. ■ La centration sur les compétences

Depuis la fin des années 90, l'enseignement des langues comme le système scolaire dans son ensemble est confronté à un nouveau défi : la centration sur les compétences. Si, dans l'enseignement des langues vivantes, ce concept a souvent été utilisé dans une acception chomskienne et assimilé en fait aux quatre *skills* que nous avons évoquées plus haut, un certain consensus se dessine aujourd'hui pour définir la compétence comme la capacité de résoudre des problèmes précis dans un contexte concret, c'est-à-dire la capacité d'exploiter des connaissances (savoir et savoir-faire) pour accomplir une tâche bien déterminée.

Cette nouvelle conception, qui, en Suisse, en Belgique et au Canada, est relayée par une politique volontariste des responsables éducatifs, modifie profondément la donne en matière d'enseignement des langues. L'idée qui s'impose désormais est que, comme les savoirs de la vie commune, tout savoir langagier participe d'un réseau d'interdépendances. Les disciplines scolaires ne peuvent plus dès lors être conçues comme des entités closes dont on pourrait définir clairement les délimitations, et il paraît difficile d'inventorier les savoirs et les savoir-faire qu'il faut effectivement connaître pour résoudre des problèmes ou des défis concrets. En outre, la compétence naît à l'enseigne de l'interaction, et implique de ce fait la position du sujet agissant parmi d'autres sujets.⁴

Dans ce nouveau contexte, maintes écoles et systèmes scolaires tendent aujourd'hui à abandonner les schémas d'évaluation classiques au bénéfice d'une évaluation des compétences transversales innées ou acquises par l'apprenant, ce qui revient en fait à un criblage systématique des aptitudes et des connaissances des élèves. Dans certains cas, l'enseignement ne se fait plus par disciplines, mais par regroupement de disciplines (par exemple autour d'un thème fédérateur ou d'une tâche à résoudre) : cela permet de montrer en actes combien certaines sciences — en particulier les sciences exactes — sont interdépendantes⁵. Dans

les cours de français comme dans ceux de langues étrangères, on assiste à un effort de décloisonnement et d'échange avec d'autres disciplines⁶ ou à des échanges entre classes de différentes zones linguistiques. Dans certains projets de réforme qui circulent en Suisse⁷, on propose même de favoriser des activités hors scolaires dans des langues étrangères, comme les sports.

Néanmoins, dans les instructions officielles, les plans d'études et les manuels récents concernant l'enseignement tant des langues étrangères que de la langue d'enseignement, la notion de compétence fait encore souvent l'objet de flous ou de circonlocutions équivoques. Les différents chapitres de cette 2^e partie vont à cet égard permettre de se faire une idée assez précise de la diversité des situations propres aux quatre pays francophones.

3. Cette méthode, fondée par P. Guberina et P. Rivenc, a surtout été développée au CREDIF en France, à l'Université de Zagreb en Yougoslavie et à l'Université de Mons-Hainaut en Belgique (avec R. Renard). Pour plus de précisions, voir Coste 1984 ainsi que les Actes des colloques internationaux du SGAV organisés depuis 1970, qui ont été publiés dans la *Revue de Phonétique appliquée* de l'Université de Mons-Hainaut.

4. L'école, lit-on dans un récent programme suisse, doit « contribuer à la construction des savoirs et des compétences sociales », c'est-à-dire qu'elle doit former à la fois à apprendre, à vivre et à travailler (Plan d'études vaudois de 2001, publié par la Direction générale de l'enseignement obligatoire, p. 13).

5. Dans les écoles européennes, par exemple, on enseigne au secondaire, un cours de sciences intégrées qui regroupe plusieurs disciplines scientifiques et où l'on privilège au fur et à mesure des besoins une discipline, sans pour autant omettre les autres.

6. Le nombre croissant de lycées bilingues en atteste, ainsi que le succès des écoles européennes.

7. Cf. par exemple *Insegnamento delle lingue : interventi proposti dal Dipartimento*, Divisione della scuola, Bellinzona, 5 décembre 2001 (document du Département de l'instruction et de la culture du Canton Tessin).

B. ■ En Belgique francophone

Jean-Louis DUFAYS et Jean-Maurice ROSIER

1. Le discours des instructions officielles

Les instructions officielles qui concernent l'enseignement du français langue maternelle en Belgique francophone depuis le début des années 2000 ne se différencient guère dans leur orientation générale de ce qui s'élabore dans les autres systèmes éducatifs européens. Ces nouvelles instructions officielles s'inscrivent dans un cadre institutionnel strict, redéfini par le pouvoir politique. Celui-ci a imposé en 1997 aux différents réseaux organisateurs (la société belge étant « pilarisée », l'école y est partagée à parts quasi égales entre les réseaux « officiel » et « catholique ») un décret qui spécifie les missions de l'école fondamentale et secondaire dans ses différentes filières (dans le secondaire, les élèves ont à choisir dès 12 ans entre les « humanités générales et technologiques » et les « humanités techniques et professionnelles »). Cette balise détermine en quelque sorte le cahier des charges disciplinaires car elle précise pour chaque « degré » (cycle de deux années) les compétences et les savoirs à maîtriser au terme des études. C'est en fonction de ces obligations que les programmes de français ont été revus. Ceux-ci dans leur ensemble s'efforcent de mettre en relation compétences à développer et savoirs à acquérir par un enseignement moins transmissif, une focalisation sur l'apprenant et la recherche d'activités pluridisciplinaires, car on considère que la réussite éducative se mesure dans d'autres registres que celui des démarches mentales et cognitives, en particulier ceux de l'épanouissement personnel et de l'insertion sociale. Comme la démocratisation de l'école se fonde aujourd'hui sur l'égalité des acquis, l'école se sent tenue de mener la majorité des élèves à la maîtrise d'un même « socle de compétences ».

Des épreuves d'évaluation, touchant tous les établissements et définissant les seuils attendus par niveau, devraient être mises en place prochainement en vue de permettre une meilleure efficacité. Inévitablement, ces exigences évaluatives externes vont peser sur les finalités des nouveaux programmes et en restreindre la portée. Il est à espérer qu'elles ne freineront pas la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques en n'envisageant que le travail par tâche ou situation-problème qu'induit l'approche par les compétences.

Par ailleurs, pendant les huit premières années de l'enseignement (fondamental et 1^{er} degré du secondaire), la priorité est accordée à la maîtrise de la langue, présentée comme une condition essentielle de la réussite scolaire et sociale. Fondée sur les quatre habiletés lire / écrire / écouter / parler, cette propédeutique préconise un continuum entre le primaire et le secondaire, mais l'acquisition d'une telle « littératie » (savoir lire, écrire, écouter et parler selon un degré jugé suffisant) fait problème car les directives, même pour le fondamental, ne prennent pas en considération les rapports différenciés des apprenants à la langue commune légitimée. Les « socles de compétences » prescrits pour les élèves de 14 ans impliquent le plus souvent des maîtrises minimales dont on ne peut faire l'économie compte tenu de l'hétérogénéité des publics. L'oubli des difficultés en langue et la séduction

exercée par la grammaire de texte et de discours tiennent sans doute à une prise en compte insuffisante de la diversité des filières (générale, technique, professionnelle) et à la relégation des classes sensibles en ZEP (zones de développement prioritaire). Certes, la sensibilisation à l'enseignement du français langue étrangère et la création d'un module de français langue étrangère dans la formation des instituteurs et des régents (professeurs de collège) traduisent le souci de prendre en charge la circulation des personnes et ses conséquences langagières ; elles ne peuvent cependant être la seule solution à la variété des appropriations, aux figures différentes de l'apprendre.

Les nouvelles instructions officielles consacrées aux savoirs disciplinaires et aux « compétences terminales » (1999) pour la fin du secondaire procèdent à l'inverse par un renouveau de la réflexion sur une culture commune. En effet, les savoirs retenus (écrivains, œuvres, grands courants culturels...), le socle de culture commune convoqué apparaissent non plus comme des choix d'autorité marqués par l'arbitraire épistémologique, mais comme le résultat d'un travail sur ce qui est fondamental, utile ou digne d'être enseigné. Même si la posture culturelle critique qu'il s'agit de construire en classe à partir de contenus d'enseignement qui fassent sens n'avait pas été définie comme une priorité dans le décret « Missions » de 1997, le nouveau référentiel de l'enseignement général, en accordant une place substantielle et problématisée à la littérature, témoigne d'une victoire au moins provisoire du critère de l'autonomie sur celui de l'hétéronomie dans le champ scolaire et culturel, en d'autres termes, la fin de l'instrumentation de la littérature.

2. Bilan par sous-disciplines

a) La langue

La Belgique francophone est souvent tenue pour une terre de grammairiens, et il est vrai que le prestige des Grevisse, des Hanse, des Goosse continue à peser dans les programmes scolaires où les exercices d'analyse grammaticale décontextualisée — dont l'avènement de la grammaire « nouvelle » inspirée par les théories génératives et transformationnelles a modifié la forme et le métalangage, mais non la quantité ni les effets — et les dictées se taillent toujours une place appréciable. Diverses enquêtes tendent cependant à montrer que, si l'enseignement formel de la grammaire demeure massif aux niveaux primaire et secondaire inférieur, la langue, dans son ensemble, constitue le parent pauvre de l'enseignement du français dans le secondaire supérieur. À cet égard, on ne peut que souscrire au vœu du linguiste Marc Wilmet (1997), qui suggère de se consacrer un peu moins à la grammaire normative au début du secondaire, mais davantage à la grammaire réflexive à la fin, et saluer le volontarisme des instructions officielles récentes (1999, 2000) qui, pour la première fois, réservent à la grammaire dite réflexive une place bien identifiée.

Remarquons en outre que le succès des activités relatives à l'analyse syntaxique n'a guère connu d'équivalent dans le domaine du vocabulaire. Malgré les intéressants manuels élaborés par Charles Franken (1990, 1999), le travail sur le lexique reste, en Belgique francophone, largement une *terra incognita* pour les enseignants de français comme pour leurs élèves.

b) La littérature

Comme dans tous les pays francophones, l'enseignement de la littérature a connu en Belgique une reconfiguration radicale au début des années 1970 : ouverture du corpus aux genres non littéraires et paralittéraires et aux genres réputés mineurs, ouverture des lectures aux méthodes héritées du structuralisme et des sciences humaines, relativisation généralisée des croyances anciennes dans la stabilité du sens et des valeurs et dans l'évidence de la littérature. À cet égard, le programme qu'a publié l'enseignement catholique en 1979-80 reste emblématique d'une conception du cours de français certes encore dominée par le rapport au littéraire, mais en même temps voué au pluriel des approches (tissées au sein de « parcours » plus ou moins cohérents) et finalement à la subjectivité de chaque enseignant (cf. Dufays et Rosier 1998-99). Les enquêtes menées par le CEDOCEF sur le corpus des œuvres poétiques, puis romanesques lues au terme des humanités (Monballin et Legros 1994, Monballin 1996) a suffisamment montré l'éclatement qui en résultait sur le plan des savoirs comme des méthodes. Les mouvements de réaction qu'ont constitué dans les années 80 le resserrement autour d'une conception plus normée des savoirs disciplinaires (surtout dans le réseau dit « officiel ») puis au tournant des années 1990-2000 la centration sur les « compétences » sont allées de pair avec l'émergence de nouvelles problématiques : la centration sur les genres littéraires (Canvat 1999, manuels de la collection « Séquences »), la mise au point d'une didactique de la « lecture littéraire » (Dufays, Gemenne et Ledur 1996a), la définition de « compétences terminales et de savoirs communs » dans le domaine de la littérature et de l'art (Compétences terminales 1999).

La comparaison avec la France et le Québec fait enfin apparaître la difficile relation que l'institution scolaire belge a longtemps entretenue avec son patrimoine littéraire national, les écrivains francophonnes de Belgique ayant été tour à tour exaltés et ignorés par les instructions officielles avant de connaître depuis peu une reconnaissance qui passe à la fois par une place significative dans la liste des « compétences terminales », par la publication d'anthologies (comme celle publiée en 1999 par M. Joiret et M.-A. Bernard) et d'ouvrages en livres de poche (la collection « Espace Nord » chez Labor) et par un discours clairement volontariste des responsables de la formation initiale (cf. les articles de J.-M. Rosier (1999, 2001), de J.-L. Dufays (1999b) et de J.-L. Dumortier (2001b) dans la revue *Textyles*).

c) La lecture

Si la tendance consistant à confondre (cf. Giasson 1992) l'apprentissage de la lecture avec le seul contrôle des compétences déjà acquises n'est certainement pas propre à la Belgique francophone, la maigreur du temps accordé aux activités de lecture proprement dite y paraît partiellement responsable des résultats alarmants observés depuis plus de 10 ans en matière de compréhension à la lecture, singulièrement chez les élèves de 15 ans (cf. l'enquête AIE de 1991, l'enquête OCDE-PISA de 2000 ; pour une synthèse, cf. Lafontaine, Baye et Matoul 2001).

Ici encore, les récents programmes, soutenus par certains ouvrages de formation continuée (Dufays, Gemenne et Ledur 1996a, Rosier, Dupont et Reuter 2000,

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine 2001, Dumortier 2001a), tentent d'inverser le mouvement en préconisant, pour tous les niveaux d'enseignement, le décloisonnement des activités de lecture, d'écriture et d'oralité, la variation des supports (non limités aux textes dits littéraires), l'ancrage de l'apprentissage de la lecture dans les lectures réelles des élèves, la familiarisation avec l'univers du livre et l'institution littéraire, l'appropriation sensorielle et imaginaire des textes, l'initiation à la diversité des niveaux de lecture, la manipulation lucide des genres, des intertextes et des stéréotypes, et surtout le travail sur le processus de lecture lui-même (à travers des techniques comme le dévoilement progressif, les journaux de lecture dialogués ou les cercles de lecture).

d) L'écriture

Longtemps dominée par la scansion « rédaction dans les petites classes — dissertation dans les grandes » (Dezutter et Dufays 1999), l'apprentissage de l'écrit en Belgique francophone fait aujourd'hui comme hier la part belle à l'écrit fonctionnel (compte rendu, plan, résumé, exercices d'argumentation) par rapport à l'écriture littéraire (du poème à la nouvelle en passant par les divers genres narratifs) qui, nulle part dans les instructions officielles actuelles, ne font l'objet d'une demande de certification. Si les comparaisons internationales semblent moins défavorables aux Belges que celles qui concernent la lecture, elles font néanmoins apparaître une plus grande maîtrise de ceux-ci dans les tâches « de bas niveau » (respect des normes) que dans celles qui touchent à la cohérence textuelle et à la structuration sur des bases génériques (enquête DIEPE 1995). On soulignera du moins que l'importance accordée à l'écrit argumenté a été soutenue, ces vingt dernières années, par la production d'outils originaux, qui vont du manuel de rhétorique de J.-P. Laurent (*Rédiger pour convaincre*, 1984) à l'ouvrage méthodique de F. Thyron (*La dissertation aujourd'hui*, 1996) en passant par le livre de N. Lindenlauf (1990) centré sur l'analyse du « scénario imaginaire » au sein des textes argumentés. L'apprentissage de l'écrit dans les classes supérieures se heurte cependant à l'extrême disparité des exigences qualitatives et quantitatives entre les établissements et les enseignants. Deux faits sont ici en cause : depuis 1986, le minimum des écrits à produire sur une année a été réduit à une dizaine, et les professeurs de français ne bénéficient plus de l'heure dite de « bonus » qui leur permettait de compenser leur surcroît de corrections par un allègement de leur charge de cours.

e) L'oralité

Grande négligée des enseignements traditionnels, l'oralité, dans ses divers genres et composantes, a longtemps été réduite, du primaire à la fin du secondaire, à l'épreuve d'« éloquence », d'exposé oral préparé sur le plan du contenu mais guère, ou si peu, sur le plan de la forme. Jointe à une mise en exergue des vertus psychosociologiques, et partant stratégiques, fondamentales du travail sur les processus de l'oralité, l'effort remarquable qui a été effectué depuis vingt ans en matière de formation continuée (notamment sous l'égide de J.-P. Decruyenaere, M. Francard, C. Ronveaux, F. Joiret et V. Giroul) a partiellement compensé, dans les programmes du primaire comme du secondaire, un vide qui résultait largement de l'absence de formation spécifique des enseignants dans ce domaine. Dans les

dernières i. o., l'oral s'enseigne désormais par genres (l'entretien en 3^e et 4^e secondaire, l'exposé et le débat régulé en 5^e et 6^e, etc.) et à travers une diversité de savoir-faire qui vont de la prise de conscience de son propre profil d'« orateur » à la capacité d'adapter son discours aux circonstances. Seul l'oral littéraire (de la lecture à haute voix à la performance théâtrale) semble, malgré des plaidoyers vigoureux en sa faveur (Yorlès 1996, Ronveaux 1996), confiné dans les marges des exigences communes.

3. La formation initiale des enseignants de français langue maternelle

S'agissant de la formation des enseignants — qu'il s'agisse du français ou de toute autre discipline scolaire —, la Belgique francophone, comme le pays dans son ensemble, connaît toujours une situation clivée, héritée du passé, et dont le maintien, régulièrement critiqué, n'est justifié que par des considérations d'ordre économique. En l'occurrence, la formation s'y décline selon des lieux institutionnels, des niveaux d'exigence, des scénarios, des paradigmes et des statuts professionnels très différents selon qu'elle concerne les futurs enseignants du primaire (toujours appelés « instituteurs »), ceux du début du secondaire (appelés « régents » et détenteurs du diplôme dit d'« agrégation de l'enseignement secondaire inférieur » — ou AESI), ceux du secondaire supérieur (détenteurs quant à eux du diplôme d'« agrégation de l'enseignement secondaire inférieur » — ou AESS). Tandis que les deux premiers groupes sont formés en trois ans dans les départements pédagogiques des « Hautes écoles » (qui ont succédé en 1995 aux « écoles normales »), où les stages occupent une part prépondérante, le troisième groupe, seul, est formé dans les universités, où les stages actifs sont limités à 40 heures et où le diplôme d'aptitude pédagogique, malgré d'importantes réformes récentes (décret de 2001), ne s'obtient qu'au terme de l'équivalent d'une année d'étude, complémentaire à la formation de quatre ans dans la discipline de base.

Quant à la formation des enseignants de FLM de l'enseignement supérieur et universitaire, elle était, jusqu'à ce jour, tout simplement inexistante. La donne devrait changer à partir de septembre 2002 avec l'instauration d'un Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement supérieur (CAPAES), mais malheureusement, ce certificat se présente comme exclusivement transversal (psychopédagogique) : jusqu'à nouvel ordre, aucun module relevant de la didactique des disciplines n'y a été prévu.

8

Langues maternelle et première/ langues étrangère et seconde : quelles convergences et quelles spécificités ?

Luc COLLÈS et Jean-Louis DUFAYS

Y a-t-il une ou des didactiques du français ? Cette question devenue rituelle depuis une quinzaine d'années¹, nous voudrions nous la reposer ici à la lumière de nos travaux et perceptions respectifs, mais en nous appuyant aussi sur un certain nombre d'analyses récentes. 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.

A. ■ Du français langue maternelle au français langue étrangère : réalité du continuum

Qu'en est-il d'abord 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. Dabène, celles-ci 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.

1. Limites de la notion de langue maternelle

En 1995 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, Simard (1997) lui préférait 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

1. On se rappelle, entre autres, le colloque organisé par le CRÉDIF 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.

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'a souligné M. 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 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 de 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, qui sont aujourd'hui largement partagées au sein de l'association DFLM, ont eu pour conséquence en avril 2003 la modification du nom de l'association. Celle-ci s'appelle désormais « Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français » (AIRDF), ce qui manifeste à la fois son souci de décloisonner les recherches en FLM-FL1 et en FLE-FLS et son désir d'affirmer que ces recherches ont aujourd'hui dépassé le stade de leur développement initial.

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 ?

2. 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, du français 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.

2. Il est courant de considérer que la publication en 1954 de l'ouvrage *Le français élémentaire* de G. Gougenheim et Mauger (qui deviendra *Le français fondamental* en 1956) 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 : 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. 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 perçoivent de plus en plus, depuis une vingtaine d'années, l'intérêt qu'ils ont à se lire et à se parler... au point qu'aujourd'hui les influences mutuelles entre les deux disciplines sont devenues patentées.

Les colloques communs comme ceux de Poitiers et de Louvain-la-Neuve en 2000, ou 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 question pour autant 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 » ainsi que des outils pour reconstruire l'implicite présent sous la signification explicite des discours (Blondel *et al.* 1998).

Au terme de cette évolution, force est de constater, avec S.-G. Chartrand et M.-C. 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.

4. 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 D. 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 fréquentée 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 revendiqué. 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 et ce l'est moins sur le plan social où nous avons plutôt affaire à une situation de FL1.

Comme l'ont bien montré Cuq (1991) et 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).

Cuq (1997 : 70), encore lui, souligne que, 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)

3. Cf. son intervention au colloque « Didactique du français langue maternelle/première/étrangère/seconde : vers un nouveau partage ? » qui s'est tenu à l'Université de Liège en mai 2002.

organisant des « classes-passerelles » visant à l'insertion de ces élèves dans l'enseignement ordinaire.

5. 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. Cette maîtrise de la langue conditionne la compréhension des diverses matières scolaires, des sciences humaines aux mathématiques. L'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.

B. ■ Vers une fédération des didactiques du français ?

1. 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 (FLM, FL1, FLS, FLE) des situations-modèles, ou, comme dirait 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 M. Dabène (1995 : 24-27), qui fut longtemps président de l'association DFLM. 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.

À 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

4. Cf., par exemple, la méthode de M. Hardy et M. Joli, *Intermédiaire. Accueil et francisation*, Laval, FM, 1990-1992.

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. Qu'il s'agisse de FLM, de FL1, de FLS ou de FLE, en effet, 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 significatives 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, notons-le, 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 (1985) 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 du 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)⁵ d'une part et avec la didactique des langues maternelles ou premières (DL1) d'autre part.

2. Didactiques du français, des langues vivantes et des langues premières

En 1986, Michel Dabène soutenait que la didactique du FLE avait plus d'affinité 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, méthode structuro-globale-audiovisuelle et approches communicatives) est similaire 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 ont tout intérêt à s'ouvrir davantage aux recherches internationales en DL1⁶, 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.

C. Conclusion

La complémentarité des différentes didactiques du français est le fondement du travail d'*interdidacticité* que Galisson (1995 : 100) appelle de ses vœux. Ce travail implique à la fois la recherche d'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 ».

5. C'est par tradition et convention, on le sait, que l'on nomme ainsi les langues étrangères ; mais en soi, il est évident que les langues maternelles ou premières font elles aussi partie des langues « vivantes ».

6. Cf. les rencontres organisées par la Commission scientifique sur la pédagogie de la langue maternelle de l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA), et le recueil de communications édité en 1990 par G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab, à la suite des deux dernières de ces rencontres, sous le titre *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde* (De Boeck-Wesmael, 1990). Cf. aussi la publication bisannuelle, depuis 1986, du *Mother tongue education Bulletin Pédagogie de la langue maternelle*, fruit de la collaboration entre la Commission susdite et le réseau International Mother Tongue Education Network (IMEN). Cf. enfin la création en 2000 de la revue *L1 Educational studies in language and literature*, publiée seulement en anglais.

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 langues premières et des langues dites vivantes, d'autre part. Le premier de ces dialogues est largement en cours et on peut s'en réjouir. Mais en ce qui concerne le second, il 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'autrui⁷.

Partie 3

Essai de modélisation : vers une approche intégrée de l'enseignement des langues romanes

Après la contextualisation et l'état de lieux, les propositions d'action. L'objet de cette troisième partie est de tracer quelques pistes en direction de ce que, compte tenu de nos expériences et du contexte propre aux pays francophones, nous aimerions définir comme un modèle — au moins partiel — pour l'enseignement des langues-cultures d'expression romane.

Cinq priorités seront ici développées : la notion de continuum entre langue et culture, la pratique de l'intercompréhension, le rôle des technologies de l'information et de la communication, les modes d'évaluation et la mise au point d'une progression raisonnée des apprentissages dans la durée.

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

Sommaire

9. Langues maternelle, première, seconde, étrangère : un continuum de réalités... et de pratiques à mettre en œuvre
10. De l'éveil aux langues romanes à l'intercompréhension
11. L'apport des technologies de l'information et de la communication dans le développement des compétences
12. Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences
13. Quelle progression pour l'enseignement des langues de la maternelle à l'université ?

9

Langues maternelle, première, seconde, étrangère : un continuum de réalités... et de pratiques à mettre en œuvre

Luc COLLÈS, JEAN-LOUIS DUFAYS et Costantino MAEDER

Nous avons clôturé la partie précédente en soulignant combien les frontières traditionnelles entre langues maternelle, première, seconde et étrangère étaient devenues aujourd'hui sujettes à discussion, et combien la relation entre ces différents champs gagnait à être pensée sur le mode du continuum. Même si chaque territoire garde ses traditions et ses besoins propres (nous y viendrons dans le chapitre consacré à la progression des apprentissages), les corpus du savoir, les objectifs d'apprentissage et les méthodes pédagogiques circulent largement de l'un à l'autre et justifient que l'on s'attarde tout d'abord sur l'ensemble mouvant qui leur est commun.

Trois éléments majeurs de ce territoire commun seront ici considérés : le rapport entre ce que nous appellerons la didactique déclarative et la didactique procédurale, le rapport entre langue et culture, et le rapport entre langue-culture d'origine et langue-culture étrangère ou d'accueil.

A. ■ De l'enseignement de la langue à l'enseignement dans la langue

Dans les langues étrangères comme dans les langues maternelles, il est devenu courant d'opposer la « didactique déclarative », centrée sur la transmission et l'appropriation des savoirs (par exemple l'apprentissage de règles de grammaire ou de notions relatives à l'histoire ou à la théorie littéraire) à la « didactique procédurale », qui privilégie la pratique intensive des savoir-faire de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole (Brassart 1995 : 106-120). Entre l'enseignement de la langue, « en actes », et l'enseignement dans la langue, « méta », y a-t-il des raisons de choisir ? Peut-on et doit-on hiérarchiser l'appropriation des savoirs et le développement des savoir-faire ?

Notre position, ici comme ailleurs, sera résolument médiane, car nous pensons que, pour développer des *compétences* dignes de ce nom, les apprenants ont besoin *autant* d'avoir mémorisé des savoirs susceptibles de leur servir de ressources face à des situations problématiques que d'avoir acquis un certain nombre de

savoir-faire automatisés relevant de l'écriture, de la lecture, de l'oralité ou, plus globalement, de la pratique de la langue.

Cependant, s'agissant de l'enseignement des langues étrangères, cette conception se heurte à certains mythes orientés idéologiquement, en particulier, celui qui consiste à vouloir mener l'élève à un niveau de locuteur quasi natif : nul ne s'étonne que, pour beaucoup d'élèves, le but de l'apprentissage des langues soit d'apprendre à s'exprimer dans des situations de tous les jours, sans peine et sans réfléchir. La comparaison entre les objectifs et les résultats obtenus ne peut qu'engendrer de la désillusion, et que cautionner l'idée reçue selon laquelle une langue étrangère ne peut être apprise qu'à l'étranger.

En lien avec cette chimère, on assiste à la propagation de modes, comme l'approche communicative, l'enseignement des langues étrangères dès la maternelle, l'enseignement assisté par ordinateur, etc. Toutes ces méthodologies, même les plus traditionnelles, ont leurs atouts, mais, quoiqu'il soit courant de les opposer, elles présentent souvent les mêmes défauts, ce qui entraîne une frustration de la part des enseignants comme des apprenants lorsqu'ils constatent le décalage entre les effets souhaités et les résultats obtenus.

- a) *Les méthodes communicatives* ne sont guères praticables dans de grandes classes, puisque la prise de parole de l'étudiant surveillée par l'enseignant se réduit souvent à une trentaine de secondes, tout au plus, par leçon d'une heure¹. Selon ces méthodes, la plupart des activités orales doivent être « corrigées » par autoévaluation, ce qui n'est guère profitable pour une grande partie d'étudiants. En effet, c'est seulement en dialoguant vraiment avec un *locuteur natif* ou *quasi natif* qu'il est possible de s'auto-évaluer et d'apprendre et de mémoriser des structures linguistiques et pragmatiques concrètes. Cela dit, la correction par l'interlocuteur peut être directe (ce qui en général dérange le dialogue et peut inhiber un apprenant) ou indirecte (par ostension, l'interlocuteur répond en utilisant une variante correcte, etc.). Dans ce deuxième cas, la correction est ainsi moins traumatisante et requiert une activité cognitive supplémentaire puisque l'apprenant doit lui-même identifier et comprendre la correction implicite, ce qui favorise une mémorisation plus efficace.
- b) Des savoirs et des savoir-faire concrets (comme ceux qui concernent les temps verbaux, les règles syntaxiques ou le vocabulaire) nécessitent aussi du *drill*, c'est-à-dire des exercices de structuration répétés avec une certaine systématité. En particulier, dans le cas des langues romanes, où maints éléments sont virtuellement identiques (structures syntaxiques, grande partie du vocabulaire, etc.), il semble plus facile et efficace de mémoriser avec du *drill* ce qui distingue le plus ces langues, à savoir la morphologie verbale. Un étudiant francophone qui a appris à énoncer sans réfléchir n'importe quelle forme verbale italienne n'aura pas de la peine à produire des phrases italiennes correctes s'il est conscient de la parenté linguistique avec le français². Il faut pourtant souligner que, dans l'enseignement linguistique, les techniques de

drill et de mémorisation ne sont guère efficaces, ce qui est peut-être dû à un certain laxisme ou à un refus de la part des enseignants, qui ne maîtrisent pas suffisamment les techniques idoines.

- c) Les approches traditionnelles, basées sur les savoir et sur certains savoir-faire (l'écriture, la connaissance de quelques situations modèles), ont le même défaut que les méthodes communicatives : l'étudiant n'y entre jamais vraiment en contact avec l'enseignant. Souvent, la correction correspond à une autoévaluation (le professeur dicte les résultats concrets, un autre élève donne la réponse juste et le professeur confirme ; mais c'est l'étudiant lui-même qui doit vérifier que sa réponse écrite (ou mentale) correspond vraiment à celle qui a été proposée par son condisciple ou par l'enseignant). L'acte de vérification du professeur n'advient qu'après coup, souvent après plusieurs jours ou semaines (la tradition de retirer régulièrement les cahiers des élèves et de les corriger est méritoire, mais ces corrections adviennent souvent quand les fautes ont déjà été mémorisées et se sont fossilisées). Ici aussi, les élèves — ce qui est inévitable du point de vue physiologique — tendent à décrocher après quelques minutes s'ils ne sont pas interpellés constamment par des activités qui exigent la participation.
- d) La plupart des approches, qu'elles soient communicatives ou non, ne permettent pas de s'approcher de la culture des locuteurs de la langue-cible. Pendant plusieurs années, les élèves n'apprennent que des situations standardisées qui sont valables dans n'importe quelle culture européenne moderne. Quand on parle d'éléments typiques, on ne fait que reproduire des stéréotypes que tout le monde connaît déjà³. Quoiqu'elles soient souvent basées sur du matériel « authentique », dans la réalité des manuels, les données culturelles deviennent stéréotypées et réductrices, en raison de l'inévitable concision de ces manuels, qui ne permet pas un approfondissement sérieux.

Plusieurs moyens et stratégies d'enseignement permettent de sortir des impasses qu'on vient d'évoquer. Avant d'essayer de les mettre en œuvre, il convient toutefois d'évaluer leur faisabilité, élément souvent ignoré, ainsi que les connaissances et les compétences concrètes qu'on peut vraiment exiger des élèves après un certain laps de temps. Notre démarche se veut pragmatique : pour nous, l'enseignement des langues étrangères ne peut pas suivre des parcours « prédéfinis ». Il se doit de prendre en compte des éléments comme la position géographique ou l'infrastructure informatique dont disposent les étudiants et les écoles⁴.

3. La plupart des manuels d'italien parlent de la gastronomie : on mentionne les pâtes, les pizzas, mais sans discuter des différences géographiques ou des particularités. La richesse culinaire italienne est ainsi réduite au minimum. On évoque rarement la gastronomie, par exemple, pour parler de l'histoire ou de la société italienne.

4. Un lycéen français moyen qui habite un village du Poitou n'arrivera jamais à la même connaissance de l'Anglais que son collègue d'Amsterdam qui rencontre chaque jour des touristes et qui chaque jour à la télévision ne voit que des films anglais ou américains sous-titrés en néerlandais (ceci vaut aussi pour les transmissions pour enfants). Le développement de l'informatique ne permet pas, à l'heure actuelle, à une école ordinaire d'offrir à tous les étudiants une infrastructure informatique à la hauteur des besoins. En outre, les élèves ne disposent pas tous d'un ordinateur performant à la maison avec une connexion à haut débit qui seule permettrait le visionnement de matériel vidéo (voir par exemple <http://www.br-online.de/bayern2/collegeradio/medien/franzoesisch/comme/didaktik/>).

1. La situation a empiré dans la plupart des systèmes scolaires, où l'on note une tendance à augmenter le nombre d'élèves par classe qui n'est guère favorable à l'enseignement des langues étrangères.

2. En revanche, il est évident que ce n'est pas le cas du russe ou du turc, des langues où la simple connaissance de la morphologie et d'un certain vocabulaire n'ouvre pas les portes à des francophones.

Le présent chapitre présentera quelques pistes de réflexion visant à réduire les difficultés que nous avons mentionnées. En particulier, les points suivants méritent dès à présent d'être soulignés :

- Il s'agit d'apprendre à apprendre : les formateurs devraient, dans les limites du possible, offrir un enseignement différencié afin de pouvoir aider le plus grand nombre possible de types d'élèves. De surcroît, il est impératif que la formation linguistique des élèves soit accompagnée d'une formation à l'apprentissage, selon les techniques les plus variées et les plus efficaces⁵.
- Les moyens informatiques offrent potentiellement une rétroaction instantanée, et ils sont extrêmement patients tout en invitant constamment l'étudiant à agir et à réagir, à évaluer et à choisir. En particulier, les exercices de type « drill » acquièrent par ce moyen une efficacité extraordinaire : la mémorisation est stimulée d'une façon unique. Au lieu des laboratoires de langues avec leurs exercices sériels ou les listes de vocabulaire ou de formes et de structures grammaticales, les didacticiels permettent un apprentissage non-sériel, aléatoire, libre, chaque fois différent. Des références en ligne permettent à l'étudiant de comprendre ce qui est faux. L'étudiant peut suivre son rythme, compléter certains devoirs à la maison, sans pour autant devoir renoncer à une rétroaction instantanée⁶.
- Un recours plus massif à l'intercompréhension pourrait transformer l'enseignement des langues romanes. En effet, quoiqu'elles soient encore à un niveau expérimental, les méthodes basées sur l'intercompréhension démontrent qu'en peu de temps on est capable de s'approprier un savoir-faire de lecture extraordinaire⁷.

5. Notre expérience avec des étudiants wallons qui ont choisi les études romanes et qui ont opté pour l'italien comme deuxième langue montre que la majorité apprend l'italien comme une langue morte et qu'ils ignorent les techniques d'apprentissage plus efficaces, ce qui n'est pas le cas pour les étudiants universitaires suisses et hollandais. Une fois adultes, il est difficile d'abandonner des méthodes d'apprentissage fossilisées, par exemple apprendre par cœur des listes de mots kilométriques (naturellement, on mémorise en premier lieu un ordre séquentiel fastidieux quand on doit récupérer des mots dans un contexte différent). Pour les étudiants hollandais et suisses, il était normal de voir la télévision italienne, ce qui n'est pas le cas pour beaucoup d'étudiants wallons. Les différences de comportement sont des indices que dans l'enseignement secondaire on ne s'attardait pas souvent sur les techniques d'apprentissage.

6. Les possibilités de dialogue en temps réel (visioconférence) avec des locuteurs natifs ne sont guère exploitées pour des raisons pragmatiques (coûts, les connexions à haut débit ne sont pas encore assez diffusées). Il est toujours possible de participer à un « chat-room » (plate forme de dialogue en ligne). Là, l'interaction est plus ouverte, dynamique, mais elle se restreint toujours à l'écrit. En outre, nous le rappelons, en informatique, les textes écrits sont rarement « corrects », du point de vue de l'orthographe et de la grammaire. À l'heure actuelle, les didacticiels ne sont pas encore capables d'évaluer le contenu d'un texte écrit ou même la grammaticalité de n'importe quel énoncé un peu complexe (les correcteurs d'orthographe et de grammaire le démontrent). Naturellement, un étudiant peut envoyer par courriel des travaux libres, et surtout il peut faire des recherches sur le réseau. Dans de tels cas, l'informatique ne fait que faciliter des techniques bien connues.

7. À l'Université de Francfort, les étudiants de Philologie romane suivent en première année un cours d'intercompréhension où ils apprennent à lire, en même temps, le portugais, l'italien, le catalan, l'espagnol et le roumain, ainsi que le français. Le seul prérequis est la connaissance d'une langue romane. Il s'agit habituellement du français qu'on apprend au secondaire. Franz Joseph Meißner, de l'Université de Giessen, vient de conclure des expériences avec des élèves de huitième (quatorze ans) dans un lycée bilingue (allemand — français). Après une série de quinze leçons d'une heure, les étudiants sont capables de lire des textes espagnols. Ils ont atteint le niveau de lecture B2 selon l'« Europäischer Referenzrahmen für Sprachen ».

- Un étudiant qui peut déjà lire après quelques leçons des textes authentiques, longs ou brefs, est motivé et rencontre rapidement des succès. Il développe son vocabulaire, au moins au niveau réceptif, extrêmement vite. Il « se construit » sa grammaire en partant des textes qu'il lit. La fixation systématique de la grammaire et la formation à la communication se feront ensuite, parallèlement à la lecture de textes de plus en plus complexes.
- Une telle approche incite à comprendre et à interroger la culture à un niveau bien plus profond que les extraits des manuels, même quand ils sont authentiques.
- Une approche qui se fonde sur la construction du sens d'un texte ou sur l'assimilation de la grammaire et du vocabulaire par induction exige un engagement constant de l'étudiant : celui-ci ne peut plus décrocher facilement comme dans l'enseignement traditionnel⁸.
- Les lacunes des approches communicatives peuvent être résorbées par différentes solutions, comme l'immersion totale ou partielle, qu'on peut favoriser grâce à des stages à l'étranger, à des échanges entre écoles de différentes zones linguistiques ou à des échanges de professeurs provenant d'autres zones linguistiques⁹.
- La notion de compétence implique que les savoirs et les savoir-faire soient utilisés dans un contexte concret. La langue n'est qu'un outil et est donc secondaire par rapport au but qu'on veut obtenir : les savoir-faire et les savoirs doivent, à ce stade, être virtuellement « assimilés » et « utilisables ». Cette notion offre la possibilité de dépasser l'image d'un enseignement de la langue étrangère auto-référentiel, inutile, étranger aux besoins réels¹⁰. Il est donc nécessaire de créer des contextes où les étudiants doivent et peuvent vraiment acquérir des compétences.
- Dans les lycées à orientation spécifique (économique, scientifique, etc.), l'enseignement des langues étrangères est tenu de refléter l'orientation en question. Les étudiants, par exemple, doivent être rendus capables de lire un article scientifique dans la langue cible, d'écrire un texte scientifique, de comprendre un texte scientifique. Autrement dit, dans ces écoles, la formation doit tenir compte de la relation avec les autres disciplines enseignées.
- Dans la plupart des écoles qui offrent une formation générale, les contextes de communication peuvent être plus artificiels, sans être pour autant moins efficaces. Par exemple, après une première phase d'apprentissage de la langue, on peut passer à l'enseignement d'un certain nombre de disciplines dans

8. Nous notons pourtant qu'à l'heure actuelle nous ne disposons pas encore d'assez d'informations pour indiquer comment passer efficacement des savoir-faire réceptifs basés sur la parenté des langues aux savoir-faire de la production orale et écrite.

9. Il est clair que les solutions proposées (cf. chapitre 10 ci-après) ne pourront pas être introduites partout, même si l'ouverture européenne facilite l'échange de professeurs et de classes. Dans la réalité, ces stratégies sont encore trop coûteuses. Il serait pourtant possible d'accentuer ces échanges, surtout dans les régions limitrophes (pour le catalan, l'italien ou l'espagnol en France, par exemple). En outre, s'ils ne sont pas bien accompagnés, les échanges de classes contribuent peut-être à créer une bonne ambiance mais ne sont guère efficaces à long terme.

10. Ceci explique aussi pourquoi dans des écoles professionnelles, l'enseignement d'une langue étrangère est souvent plus efficace que dans maintes écoles publiques qui offrent un enseignement général/général.

la langue cible. La connaissance de la langue devient ainsi fondamentale pour pouvoir suivre avec succès le curriculum et n'est pas marginalisée¹¹.

En somme, l'enseignement des langues étrangères doit viser en premier lieu à préparer l'étudiant à l'apprentissage : apprendre à apprendre devrait devenir un élément fondamental dans le curriculum de n'importe quel étudiant.

Dans les cas où il n'est pas possible de poursuivre la chimère de former des locuteurs quasi-natifs, il est impératif d'apprendre à l'étudiant à acquérir un minimum de savoir-faire et de savoirs, comme la connaissance de la morphologie, la capacité de lire et de résumer n'importe quel texte avec l'aide occasionnelle d'un dictionnaire, celle de produire un certain nombre d'énoncés corrects (oraux et écrits), celle de se faire comprendre dans des situations qu'on n'a pas étudiées auparavant, sans nécessairement viser la grammaticalité ou la précision linguistique, ou celle d'oraliser de façon intelligible n'importe quel texte.

Pour cela, il est fondamental que l'enseignement des langues étrangères se fasse dans la langue, afin que l'étudiant, même s'il n'arrivera pas à parler sans difficulté dans la langue cible, s'habitue à la comprendre réceptivement et puisse ensuite acquérir les compétences qui lui font défaut avec plus d'aisance et d'efficacité lors de séjours à l'étranger.

Soulignons enfin que les méthodes qui se fondent sur l'intercompréhension permettent aux élèves de s'approcher dès le début, de façon plus réaliste et moins stéréotypée, des cultures qui recourent à la langue cible. En outre, l'intercompréhension stimule l'auto-apprentissage, la déduction, l'induction et l'abduction, elle favorise l'activité continue de l'apprenant et elle permet à celui-ci d'expérimenter rapidement des succès. Lorsqu'il est approché de cette manière, l'apprentissage d'une langue ne se réduit pas à traduire ce qu'on pense dans une autre langue, mais devient une véritable expérience de communication culturelle et de compréhension mutuelle.

B. ■ De la langue à la culture, au sens large et au sens restreint

Une deuxième composante du territoire partagé entre les différentes didactiques des langues consiste dans le rapport étroit qui y unit — ou devrait y unir — la langue et la culture. Pour marquer l'étroitesse de ce lien, Robert Galisson a proposé de rebaptiser « langues-cultures » ces systèmes complexes que l'on appelle trop commodément les « langues ». Le lexème « enseignement des langues » occulte en effet la dimension culturelle que comporte tout rapport à une langue au bénéfice de sa seule dimension fonctionnelle. Nous plaiderons nous aussi pour un enseignement privilégiant l'imbrication constante du culturel et du langagier, en soulignant qu'elle concerne les deux dimensions de la culture : la culture au sens

restreint (littéraire et artistique) et la culture au sens large (anthropologique). Développons.

1. L'enseignement de la culture littéraire et artistique

Qu'il s'agisse des langues dites maternelles ou des langues dites étrangères, l'enseignement des langues-cultures a longtemps eu pour vocation privilégiée, sinon exclusive, la transmission d'une culture littéraire et artistique. En particulier, en ce qui concerne le français, jusqu'aux années 1960, la seule langue qui était donnée en modèle par les instructions officielles et les manuels, tous publics et tous niveaux confondus, était le « bon usage » de style soutenu, inspiré par les grands auteurs et, partant, centré sur le seul registre écrit.

Cette conception, on le sait, a été fortement ébranlée au cours des années 60-70. En raison d'une part de l'arrivée massive dans les écoles d'un nouveau public, en rupture avec les Héritiers, et d'autre part de la propagation de nouveaux modes de production et de consommation culturelle (tandis que la télévision consacre une nouvelle suprématie de l'image, nouveau roman, nouveau théâtre et nouvelle critique déstabilisent les codes de la narration et de l'interprétation), l'enseignement des langues-cultures a été confronté à une ouverture considérable du champ littéraire et des moyens d'accès à leur lecture.

Cette ouverture à l'altérité des supports culturels est allée de pair avec une démythification des hiérarchies traditionnelles, et partant, avec une désacralisation de l'objet littéraire. Dans les programmes et les manuels de langue maternelle, les histoires littéraires traditionnelles, structurées par siècles et par auteurs (selon la structure « cadrage historique — notice biographique — extraits commentés »), font place à des manuels thématiques ou génériques, où le littéraire est mêlé abondamment au paralittéraire et au non-littéraire ; quant aux méthodes de langue étrangère, le texte littéraire y disparaît souvent totalement au profit du document dit « authentique » (c'est-à-dire fonctionnel).

Cette « ère du soupçon » à l'égard du littéraire, suspecté d'élitisme et d'inadéquation aux besoins de la vie en société, dominera en gros les années 70 à 90, même si, en France, les manuels de littérature ont continué de fleurir, et même si, en Belgique, des manuels comme ceux de la collection « Séquences » (1989-1999), ou les *Textes en archipel* de M. Hambursin (1990) (en FLM), ou encore la méthode *Entendons-nous* (1992) (en FLE) continuent de faire la part belle aux textes littéraires.

Si l'on excepte la Suisse romande, la fin des années 1990 et le début des années 2000 ont été marquées dans les pays francophones par un assez spectaculaire « retour du littéraire ». Dans la nouvelle donne scolaire dominée par les notions de compétences et de référentiels, trois enjeux nouveaux — par leur formulation du moins — nous paraissent devoir être désormais attribués à la transmission d'une culture littéraire et à l'appropriation de modes de lecture qui y correspondent :

- un enjeu psychologique : la nécessité de transmettre aux jeunes générations des repères identitaires collectifs à travers un patrimoine littéraire commun, et

11. De bons exemples sont les *Scholae Europaeae* ou les lycées bilingues. Les résultats sont surprenants et pourraient être facilement exportés si l'on ne rencontrait pas trop de problèmes économiques et infrastructurels.

plus spécifiquement celui qui s'enracine dans la langue maternelle et dans la culture nationale ;

- un enjeu pratique : la nécessité de transmettre un bagage littéraire suffisant pour pouvoir décoder les innombrables allusions, parodies et réécritures en tous genres qui se fondent sur les grandes références de la littérature ;
- un enjeu proprement didactique : la nécessité de transmettre les grandes références (courants et mouvements, textes et auteurs prototypiques) qui permettent de comprendre les étapes et le sens de l'évolution du fait littéraire.

Ces enjeux concernent bien entendu au premier chef l'enseignement des langues maternelles : en France, les derniers programmes du primaire consacrent d'ailleurs l'institutionnalisation de l'enseignement de la littérature, et en Belgique, dans les classes de la fin du secondaire, les cours de littérature oscillent désormais entre un enseignement centré sur la problématisation du fait littéraire et la mise en œuvre d'une « lecture littéraire » axée sur une alternance de démarches de participation psychoaffective et de distanciation interprétative.

Nous pensons pour notre part que ce double point de vue constitue une nécessité pour faire de la littérature un objet d'apprentissage de premier ordre. Plus précisément, l'enseignement de la littérature tel que nous le concevons combinerait de manière claire et dynamique les quatre activités suivantes :

- une approche *institutionnelle* du fait littéraire, qui amènerait les élèves à désacraliser la valeur prétendument universelle dont sont trop souvent gratifiées les « chefs-d'œuvre » tout en leur permettant de mieux s'approprier les codes et les contextes de ces textes (cf. Rosier, Reuter, Dupont 2000) ;
- une approche *historique* fondée sur l'appropriation des grands courants littéraires et artistiques (du moyen âge à nos jours), ainsi que celle de quelques références majeures : auteurs, œuvres, personnages et mythes qui apparaissent aujourd'hui comme des « phares » (parfois oubliés) de leur époque et dont la connaissance permet à la fois de décoder nombre d'allusions, de jeux de mots, de parodies ou de démarquages et de disposer de « prototypes » pour comprendre le sens de l'aventure littéraire ;
- la mise en œuvre de dispositifs permettant tout à la fois aux élèves de se poser toutes les questions utiles en cours de lecture et de s'approprier les différents types lectures pouvant entrer dans une « lecture plurielle » ;
- la pratique active d'activités d'écriture articulées à des activités de lecture et d'oralité.

Un tel travail va de pair avec le recours à un corpus littéraire ouvert et moderne, mais structurant et en partie traditionnel (Voltaire et Baudelaire y côtoieraient Ben Jelloun et Le Clézio), et sur la mise en œuvre de trois types de séquences littéraires :

- des séquences *génériques*, idéales pour initier au fonctionnement des textes et aux codes de lecture ;
- des séquences *historiques*, visant à faire connaître les grands courants et les grandes références littéraires et artistiques ;

- et des séquences *thématiques ou problématiques*, qui viseraient plutôt à faire réfléchir sur la littérature ou bien au départ d'elle.

Mais il est aussi de plus en plus question de littérature aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères : à l'intérêt de beaucoup d'allophones à l'égard du patrimoine littéraire français (ou de beaucoup de francophones à l'égard des autres langues romanes) s'ajoutent des enjeux langagiers propres à l'usage du texte littéraire en langues étrangères.

Celui-ci constitue en effet un véritable laboratoire langagier. Par sa richesse lexicale et syntaxique, il apporte à l'apprenant d'autres expériences linguistiques que les dialogues toujours un peu factices qui ornent la plupart des méthodes. En outre, son étude ne nécessite pas nécessairement une longue contextualisation. Grâce à des critères qui ont leur source dans le texte (pacte de lecture, disposition spatiale, ponctuation, temps verbaux, embrayeurs, points de vue, etc.), l'étudiant peut découvrir que la signification est notamment le fruit d'un certain nombre d'opérations scripturales minutieuses (Collès 1994b).

2. L'enseignement de la culture anthropologique

Toutefois le texte littéraire est toujours plus que du langage. Il est « supplément culturel », affirme Louis Porcher (1987). Il véhicule en effet des aspects sociaux, historiques, économiques, etc. Toutes ces composantes peuvent être exploitées par le professeur pour sensibiliser l'apprenant à une autre culture que la sienne. Cette approche « concrète » se révélera parfois plus efficace qu'un long discours sur le même sujet.

Une telle finalité est a priori surtout congruente avec les objectifs des langues étrangères (découverte de la culture de l'autre pour mieux comprendre sa langue), mais elle présente aussi des enjeux dans les langues maternelles (ouverture à la différence, dépassement de l'ethnocentrisme et de l'enfermement dans sa langue, découverte des différentes manières de vivre le rapport à une même langue).

Dans cette optique, le texte littéraire apparaît comme l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté (Collès 1994a). L'étude de ces représentations met en évidence l'état psychologique d'un groupe ainsi que les types de relations qui s'instaurent en son sein. En d'autres termes, les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dont elles représentent des expressions langagières particulières.

L'objectif est de rechercher le général à travers le singulier. Il est vrai que chaque texte littéraire exprime un « écart » par rapport au réel. Pour éviter toute généralisation hâtive, il est important d'éclairer cette vision du monde par la lecture de documents à visée sociologique ou anthropologique. Certes, ceux-ci sont aussi marqués par le contexte d'énonciation (et notamment les conditions sociohistoriques de production) mais, par leurs prétentions généralisantes, ils permettent de relativiser la singularité du regard des écrivains.

C'est dans ces conditions que le texte littéraire peut être assimilé à un regard qui nous éclaire sur un modèle culturel. La multiplicité des regards (la comparaison de

textes en rapport avec les mêmes thèmes) permet à la classe de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles ce modèle s'ordonne. L'analyse pragmatique de ces textes débouche sur un processus analytique par lequel on affirme son identité, l'on cherche à comprendre la culture de l'autre et l'on se rend capable de s'approprier, en toute liberté, certaines de ses composantes.

Ainsi, en s'inspirant de l'approche anthropologique mise au point par Collès (1994a), une Grecque, Théodora Nikkou (1999), professeur de français en Grèce, a entrepris de comparer avec des élèves de 12 à 15 ans les espaces privés français et grecs à partir de *La gloire de mon père* de Marcel Pagnol et d'*Alexis Zorbas* de Nikos Kazantzakis. Le travail en parallèle sur les deux textes a amené les élèves à réfléchir sur la famille patriarcale, traditionnelle en Grèce, et à analyser les conduites et les valeurs d'une petite famille bourgeoise française présentée par Pagnol.

Un tel travail sur les textes littéraires ressortit au domaine de l'anthropologie culturelle où l'on accorde moins d'attention au fonctionnement des institutions qu'aux comportements des individus eux-mêmes qui y deviennent des révélateurs de la culture à laquelle ils appartiennent. Il se justifie d'autant plus dans l'enseignement des langues qu'aujourd'hui on veut y privilégier la culture comportementale des individus en tant que membres d'une collectivité. La mise en avant de cette culture permet non seulement de réconcilier l'enseignement de la langue avec celui de la culture littéraire et artistique, mais aussi de souligner le lien étroit que la culture savante noue avec la culture comportementale, partagée par l'immense majorité des natifs.

Parallèlement à ces découvertes, il s'agira d'amener les élèves à intégrer progressivement les conventions qui régissent, dans la culture cible, la réalisation des actes de parole et que l'on peut lier à trois questions fondamentales : la convenance, la compétence sociopragmatique et la pertinence (Belu et Collès 2001).

Par ailleurs, selon R. Galisson, la « culture partagée » (1991) se dépose avec prédilection dans certains mots qu'il appelle « mots à charge culturelle partagée » et que les auteurs de la méthode *Que voulez-vous dire ?* ont baptisé « culturèmes » (1998). Des connotations de type socioculturel, des références littéraires, historiques et politiques, des événements, des émotions, des chansons sont ainsi associés à des termes auxquels il convient de prêter attention. Il est important d'insister sur les culturèmes si l'on veut éviter aux allophones que surgissent des malentendus dans leurs contacts avec des natifs. Il s'agit aussi bien de noms communs que de noms propres car les associations culturelles existent dans les deux sens : Brel fait, par exemple, penser au « plat pays », à la Flandre des béguinages et des cathédrales et réciproquement. Sont aussi rangés dans les culturèmes les sigles et les expressions figurées ainsi que les expressions idiomatiques ou stéréotypées. Bref, tous les termes qui évoquent implicitement une réalité culturelle.

On le voit, l'approche sémiologique pourra utilement compléter les apports de l'anthropologie. Elle aidera à reconnaître, à interpréter et à mettre en rapport les significations et connotations véhiculées par les discours, oraux comme écrits. Dans cette perspective, mise en avant par Roland Barthes (1957), la culture est vue comme un langage composé de signes. Ces signes, ce sont certaines formes d'implicites, les représentations collectives ou encore les mythes.

3. De la langue-culture d'origine à la langue-culture étrangère ou d'accueil

Depuis une dizaine d'années, les cours de langues intègrent aussi, peu ou prou, une dimension interculturelle dans le plein sens du terme. Il est vrai que la pédagogie interculturelle, promue par le Conseil de l'Europe, existe depuis plus longtemps, mais elle était réservée à l'éducation des enfants de migrants.

Ainsi, en Communauté française de Belgique, le Ministre de l'Éducation décidait en octobre 1988 de réaliser sur cinq ans un projet pilote d'enseignement interculturel dans trois établissements secondaires de l'agglomération bruxelloise. Une des particularités de fonctionnement de ces écoles pilotes était d'avoir mis en place des cours de « langue et culture d'origine ». Des enseignants issus de l'immigration ou envoyés par le pays d'origine ont été chargés de dispenser de tels cours dont l'organisation était appuyée par deux arguments.

Le premier considérait qu'une revalorisation de l'identité culturelle et une reconsidération de l'altérité des élèves permettraient « une amélioration sensible du comportement de l'élève issu de l'immigration à l'école et en classe », ce qui a pu être observé dans certains cas, et une « amélioration de sa scolarité », ce qui n'a jamais pu être établi de manière irréfutable (Anciaux et Baucy 1993 : 10).

Le second argument a été développé par Michel Blanc et Josiane Hamers dans leur ouvrage *Bilinguisme et bilinguisme* (1983). Il s'agit du principe selon lequel on apprend mieux une langue étrangère quand on maîtrise bien sa langue maternelle. Il faut cependant signaler que la maîtrise de la langue maternelle est fonction de l'interaction entre le degré de scolarisation et l'utilisation de la langue comme instrument de communication sociale. Il apparaît à l'évidence que la langue maternelle n'est pas appelée à remplir les mêmes fonctions et n'a pas le même statut en Belgique qu'au pays d'origine. C'est là une première remarque que l'on peut faire sur ce projet.

D'autre part, si l'intention de départ, à savoir la valorisation des identités culturelles des jeunes issus de l'immigration, était audacieuse et intéressante, les cours de « langue et culture d'origine » avaient de nombreuses limites tant au plan institutionnel que cognitif. Tout d'abord, même si la langue maternelle continue à jouer un rôle d'instrument de communication sociale au sein du groupe immigré, l'instrument de communication promotionnelle devient la langue vernaculaire du pays d'accueil. Par ailleurs, il paraît peu pertinent de vouloir enfermer des catégories d'individus dans des schémas culturels figés sous prétexte de vouloir respecter leur origine, alors même que la réalité sociale ambiante est caractérisée par le mouvement.

En effet, la culture est le produit d'un vécu en perpétuel mouvement et non une donnée sociale intangible. Il est possible de faire un cours où sont évoquées diverses manifestations révélatrices d'une culture, mais il est bien plus difficile d'enseigner la culture elle-même. Le danger est grand, dès lors que les garanties de compétence ne sont pas réunies, de voir de bonnes intentions verser dans une approche globalisante et folkloriste. De tels enseignements donnent aux enfants de migrants une vision tronquée de la réalité des pays d'origine et risquent de cloisonner ces élèves dans le sentiment de leur altérité alors que leur avenir ne peut

trouver d'issue que dans leur identification au milieu social dans lequel ils auront à se réaliser.

Une troisième remarque que l'on peut faire à l'enseignement des « langues d'origine » concerne justement la langue à enseigner. Quelle est en effet la langue maternelle d'un jeune Berbère, par exemple ? Ce dernier, avant d'apprendre le français, a déjà suivi un long parcours dans le domaine des langues étrangères. Sa première langue est probablement l'amazigh mais très vite il aura été en contact avec le dialecte oral marocain, puis l'arabe classique (s'il va aussi à l'école coranique) et enfin l'arabe moderne qui est la langue de l'enseignement et des médias ainsi que la langue de l'intercompréhension entre pays arabes. L'enseignement des langues d'origine est extrêmement difficile à mettre en place car la plupart des migrants parlent un dialecte différent de la langue officielle de leur pays d'origine. À ce problème s'ajoute celui des représentations et du contenu symbolique des mots qui, une fois séparés de leur contexte, tendent à se figer.

En définitive, le maintien des enseignements de « langue et culture d'origine » est en contradiction directe avec l'esprit d'une éducation interculturelle, laquelle suppose l'intégration des divers éléments culturels représentés dans notre société. Dès lors, mettre en œuvre une pédagogie interculturelle ne signifie pas instituer une pédagogie spéciale destinée à un public spécifique. Au contraire, l'idée force d'un enseignement à visée interculturelle est d'intégrer la double dimension de l'altérité et de la pluralité dans le contenu des enseignements.

Ainsi, l'approche anthropologique dont il a été question plus haut permet de considérer les textes, et plus généralement tous les types de discours, comme des lieux privilégiés de rencontre interculturelle au sens de « reconnaissance mutuelle » (le préfixe *inter* implique en effet un échange dynamique).

Des cours traditionnels de littérature française donnés dans une classe culturellement mixte peuvent déjà faire l'objet de véritables échanges interculturels. Néanmoins, dans ce cas, c'est la culture du pays d'accueil qui constitue le seul support à partir duquel les enfants de migrants manifesteront (s'ils y sont aidés) leur questionnement. Mais, s'agissant des valeurs qui sont véhiculées dans pareils textes, le professeur francophone est assez mal placé pour les expliquer à des étrangers puisqu'elles lui sont toujours apparues de manière implicite. De plus, il n'est pas facile pour des jeunes issus de l'immigration de faire valoir un point de vue différent de celui de leur professeur, d'autant que leur culture est celle d'une classe socioéconomique défavorisée.

Dès lors, si l'approche interculturelle implique, de la part des enfants de migrants, l'acquisition de la langue française et la compréhension des comportements et valeurs des francophones, elle suppose aussi que la société dite d'accueil soit sensibilisée aux valeurs et attitudes des étrangers. En d'autres termes, l'acculturation pure et simple n'est pas un processus incontournable dans l'apprentissage d'une culture étrangère.

C'est la raison pour laquelle Luc Collès (1994a) suggère d'introduire, dans des classes belgo-maghrébines, à côté de textes issus des littératures françaises de France et de Belgique, des textes du Maghreb et de l'immigration maghrébine. Concrètement, dans les expériences qu'il a menées et qui ont été poursuivies par plusieurs collègues (CGE 1993), il s'agit d'indiquer quelles conduites déterminent

des perceptions différentes du temps et de l'espace et à quelles valeurs celles-ci répondent. Un tel travail s'est aussi élargi à la littérature « ethnique » de jeunesse, aussi bien en Europe francophone qu'au Québec (Collès et Lebrun : 1998). Ce qui est comparé, ce sont les comportements des membres des deux communautés tels qu'ils sont mis en scène et perçus par ceux-ci. D'autres textes, non littéraires cette fois, complètent chaque fois cette approche.

En conclusion, il nous paraît important d'indiquer que toute démarche didactique est sous-tendue par une éthique. En ce qui concerne l'approche interculturelle des textes littéraires, nous dirons que, loin de nier les conflits de valeurs et le contexte économique de l'immigration, nous croyons aux vertus du dialogue dans le respect des différences et de la dignité de chacun. Précisément, un des objectifs du cours de français vise, selon nous, l'apprentissage de la gestion des conflits par le langage et la maîtrise des affects.

Cette démarche, qui peut s'adapter à tout public culturellement hétérogène et à d'autres littératures, engage l'élève à prendre une part active dans la compréhension de la culture qu'il rencontre. Elle prend donc place dans une perspective constructiviste d'acquisition des connaissances.

12

Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences

Jean-Marie DE KETELE et Jean-Louis DUFAYS

« Dites-moi comment vous évaluez et je vous dirai ce que vos élèves ou vos étudiants apprennent réellement ! » Nous pourrions ajouter dans bien des cas « ... et je vous dirai votre conception réelle de l'apprentissage ».

En accord avec cet adage, notre réflexion se découpe en trois temps : (1) une description des pratiques les plus courantes d'évaluation des apprentissages ; (2) un essai d'évaluation des effets du choix d'un type de pratiques d'évaluation des acquis dans le domaine de l'enseignement des langues-cultures ; (3) une ouverture vers l'adoption de nouvelles démarches d'évaluation des compétences qui convienne aussi bien à l'enseignement des langues-cultures maternelles ou premières qu'à celui des langues-cultures étrangères et secondes.

A. ■ **Approches diverses de l'évaluation des acquis : un survol historique**

Afin de mieux appréhender l'apport de la notion de compétence sur les pratiques évaluatives, il est intéressant de dresser un tableau de l'évolution parallèle des conceptions des programmes et de l'évaluation. S'il s'agit bien d'un survol historique, dans le sens qu'il s'agit de tendances fortes qui ont dominé certaines époques, il faut cependant ajouter qu'elles continuent de coexister avec des accents plus ou moins forts.

1. Les pratiques évaluatives centrées sur les contenus

Dans ce premier courant, le point d'entrée réside dans une conception des curricula en termes de liste de matières et de contenus — matières à enseigner, c'est-à-dire à transmettre. Comme nous l'avons analysé ailleurs (De Ketele, in De Ketele et Hanssens 1999), ce courant trouve sa source profonde dans l'extraordinaire mouvement du développement des connaissances et de la science

Dans cette optique, évaluer consiste à prélever un échantillon de contenus représentatif de l'univers de référence des contenus enseignés. Chaque contenu peut être décomposé en un univers fini d'unités de contenu plus fines. Chacune de celles-ci peut faire l'objet d'un ensemble (fini ou infini selon les cas) de questions potentielles parmi lesquelles seront choisies une ou plusieurs questions selon la longueur souhaitée de l'épreuve d'évaluation.

La pertinence de l'évaluation dépendra alors essentiellement de la valeur de l'univers de référence. La validité de l'épreuve d'évaluation se caractérise par :

- le caractère représentatif de l'échantillon par rapport à l'univers de référence ;
- la position de la moyenne (pas trop éloignée du centre de l'échelle de notation) ;
- la dispersion des résultats (variance la plus grande possible pour discriminer au mieux les élèves) ;
- la forme de la distribution (courbe gaussienne).

Dans le domaine de l'enseignement des langues-cultures, ces pratiques s'observent surtout dans les cours de langue maternelle ou première lorsqu'il s'agit de vérifier l'acquisition de savoirs culturels ou conceptuels relatifs à des courants littéraires, à des problématiques, à des genres, à des auteurs ou à des textes étudiés en classe. Mais l'évaluation des contenus concerne aussi l'enseignement de la langue — qu'elle soit maternelle ou étrangère — chaque fois qu'il est question de listes lexicales (mots, expressions, proverbes...) ou grammaticales (règles, exceptions, conjugaisons et « temps primitifs ») à connaître « par cœur ».

2. Les pratiques évaluatives centrées sur les objectifs spécifiques

Ce deuxième courant prend sa source historique dans le courant expérimentaliste et le behaviorisme. L'approche par les contenus présentait aux yeux des behavioristes l'inconvénient de ne pas préciser en termes observables les résultats attendus de l'enseignement. Ainsi est né le paradigme de la « pédagogie de la maîtrise » dont Bloom a été un des plus grands promoteurs et que les chercheurs belges ont contribué à répandre en Europe.

Issues du mouvement de la TOP (technique des objectifs pédagogiques), les pratiques évaluatives supposent, au départ, que soit établi l'univers de référence en termes d'« arbre d'objectifs » : on se fixe des objectifs généraux et on les décompose en termes d'objectifs de plus en plus spécifiques et opérationnels. Les curricula consignent donc l'arbre des objectifs et donnent des consignes sur l'ordre des séquences à privilégier dans le processus d'enseignement en se fondant sur la notion de prérequis (objectif devant être nécessairement maîtrisé avant un nouvel apprentissage).

L'évaluation consiste alors à prendre un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels et à générer un échantillon de questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs. On est ainsi ramené aux règles mentionnées précédemment. Cependant, les critères de correction ne sont plus centrés sur la quantité (éventuellement pondérée) d'informations pertinentes présentes dans la réponse de l'élève ou de l'étudiant, mais sur la présence ou l'absence d'indica-

teurs (éventuellement pondérés) censés être le signe de la maîtrise des objectifs sélectionnés dans l'échantillon.

On aura reconnu ici le mode d'évaluation qui prévaut dans la plupart des « méthodes » d'enseignement des langues étrangères, mais aussi dans de nombreux manuels de français langue maternelle publiés depuis les années 1970 : chaque chapitre s'y présente comme une suite ordonnée d'activités de difficulté croissante, correspondant à des objectifs précisément décomposés, où il convient d'avoir réussi chaque étape pour pouvoir effectuer la suivante. Telle est, plus généralement, la conception de l'évaluation qui prévalait dans les programmes de français et de langues étrangères des différents pays francophones jusqu'au cœur des années 90. Nul doute qu'elle demeure également celle de nombreux enseignants de ces disciplines.

3. Les pratiques évaluatives centrées sur les réseaux conceptuels

Issues d'un réseau de recherches didactiques, ces pratiques — il est vrai très rares, car supposant une maîtrise conceptuelle approfondie des disciplines rarement atteinte explicitement par les experts eux-mêmes — supposent que le domaine objet de l'apprentissage soit essentiellement de l'ordre du « savoir déclaratif » et que celui-ci puisse être exprimé sous forme d'un ensemble de concepts définis de façon précise, mis en relation et hiérarchisés.

À partir de là, plusieurs conceptions de l'évaluation peuvent être générées :

1. échantillonner un ensemble de couples de concepts et examiner dans quelle mesure les concepts et leurs relations sont compris de façon précise (compte tenu du fait que le nombre de relations entre concepts augmente très vite avec l'étendue de la matière) ; par exemple, dans un cours de littérature en FLM, l'élève peut être invité à articuler ensemble les termes « romantisme » et « roman », « écrivain » et « institution », « narrateur » et « engagement » ;
2. présenter à l'apprenant un réseau conceptuel incomplet et lui faire combler les lacunes (compte tenu du fait qu'il existe un nombre élevé de réseaux conceptuels lacunaires incomplets) ; par exemple, dans le même contexte d'un cours de littérature, l'élève peut être invité à compléter, en justifiant son choix, les listes suivantes : « texte dramatique, texte poétique, texte narratif, texte argumentatif et... » ; « romantisme, parnasse, ..., surréalisme » ; « focalisation interne, focalisation externe et... » ;
3. interroger l'apprenant à partir du concept le plus englobant pour tester la compréhension (au sens étymologique du terme : « prendre ensemble les éléments pour former un tout ») ; par exemple, au terme d'un cours de français langue maternelle qui aurait porté notamment sur les différentes approches du fait littéraire, on peut demander à l'élève d'expliquer *in fine* comment il comprend le mot « littérature », en dressant un bilan synthétique de l'ensemble de ces approches.

Les deux premières stratégies obéissent aux mêmes règles que précédemment, car il s'agit de prélever un échantillon représentatif de questions pour discriminer

les apprenants. La troisième stratégie est d'un autre ordre car un seul concept « intègre » les autres.

En raison de leur degré d'exigence et de leur nature essentiellement conceptuelle, ces modes d'évaluation conviennent surtout à l'enseignement des langues-cultures maternelles et aux contextes de l'enseignement supérieur et universitaire. Mais il n'est pas douteux que, dans ce contexte-là, elles constituent un excellent moyen de contrôler l'appropriation approfondie et durable de savoirs dont il est trop souvent tentant de se limiter à évaluer la restitution superficielle.

4. Les pratiques évaluatives centrées sur les activités

Un autre point d'entrée pour l'évaluation, plus « naturel » chez certains enseignants (souvent affiliés à des mouvements d'éducation « nouvelle »), réside dans les activités susceptibles d'être générées par une matière donnée. Cette optique présuppose qu'il existe un certain nombre d'activités potentielles de référence liées à une matière, parmi lesquelles l'évaluateur choisit un échantillon (réduit parfois à une seule activité). Ainsi, pour évaluer le savoir-argumenter, on ne conçoit guère de meilleure méthode que celle qui consiste à faire produire des textes argumentés par les apprenants, mais on a le choix entre une diversité de genres textuels, qui vont du billet d'humeur informel à la dissertation conçue selon un schéma canonique. Dans ce cas, nous retombons dans les schémas précédents, si ce n'est que l'unité de l'évaluation est l'activité au lieu d'être le contenu, le concept ou l'objectif spécifique. Cette manière de procéder préfigure sous certains aspects l'approche par les compétences ou l'approche par problèmes.

5. Les pratiques évaluatives centrées sur une activité ou un thème intégrateur

Assez fréquentes chez les partisans d'une « éducation nouvelle » et chez certains innovateurs défendant une approche interdisciplinaire, d'autres pratiques consistent à choisir une activité ou un thème susceptible de mettre en jeu les contenus ou/et activités ou/et thèmes les plus importants ayant fait l'objet des apprentissages antérieurs. Il ne s'agit donc pas de choisir un échantillon d'activités ou de thèmes, mais bien de s'imaginer une activité ou un thème intégrateur susceptible d'intéresser les élèves. L'évaluateur sera ainsi amené à faire un bilan des contenus et des comportements censés appris antérieurement et judicieusement réutilisés.

Dans l'enseignement des langues, tel est par exemple le rôle qui est dévolu à ces travaux de fin d'études dans lesquels l'élève est amené à la fois à effectuer une recherche documentaire, à rédiger une synthèse argumentée et à présenter un exposé oral ou écrit à propos d'un thème relevant de la littérature ou de l'actualité.

Ces bilans peuvent être faits :

1. soit dans une optique « normative » : les étudiants sont situés les uns par rapport aux autres (rangement en fonction de la quantité éventuellement pondérée de contenus ou de comportements réutilisés) ;

2. soit dans une optique « critériée » : des critères de maîtrise (minimaux et de perfectionnement) sont déterminés sans qu'on se préoccupe d'une norme de classement).

6. Les pratiques évaluatives centrées sur les compétences

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, la référence explicite et centrale aux compétences dans la conception des programmes est récente. Elle doit beaucoup aux travaux de Guy Le Boterf, dont l'ouvrage *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* (1994) a opéré le transfert du concept du monde de la formation en entreprise au monde de l'école. Dans la pratique, ce passage s'est souvent fait de façon dénaturée. Le Boterf lui-même fait remarquer que dans beaucoup de cas, particulièrement dans le monde scolaire, les acteurs véhiculent un concept de compétence « faible », tout particulièrement quand auteurs des programmes ou enseignants parlent de « compétences transversales ».

Rappelons que, dans une vision forte, le concept de compétences peut se définir comme la capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles...) pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes. Définie en termes plus pédagogiques, la compétence est la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une famille de situations-problèmes (et non de simples applications) ou, s'il s'agit d'apprentissages langagiers, de produire des actes de communication significatifs (c'est-à-dire où l'émetteur tient compte du destinataire, du message à fournir et du contexte de communication).

Cette conception « forte » du concept de compétence implique, tant pour le concepteur des programmes que pour l'évaluateur, que l'on identifie avant tout les familles de situations-problèmes ou les types d'actes de communication en contexte que l'on désire faire apprendre ou que l'on désire évaluer.

Les pratiques évaluatives de cette nature peuvent être de deux ordres :

1. on identifie et on présente aux élèves un échantillon de problèmes à résoudre ou d'actes de communication à produire ; si l'évaluation certificative est de nature ponctuelle, l'inconvénient de cette façon de faire réside dans l'ampleur du temps nécessaire pour faire une évaluation de qualité ;
2. on se fixe un objectif terminal d'intégration qui est une macro-compétence censée intégrer l'ensemble des compétences importantes apprises par le sujet ; c'est l'approche que J.-M. De Ketele a défendue dans ses divers travaux, car elle peut opérer tant par des approches continues que ponctuelles, collectives que personnalisées ; sa valeur dépend essentiellement cependant de la qualité de la situation d'intégration choisie (De Ketele *et al.* 1989 ; De Ketele et Roegiers 1993 et 1996).

Dans l'enseignement du français langue maternelle, un bon exemple d'objectif terminal d'intégration est celui qui consiste à faire rédiger par les élèves une « note critique » à propos d'une œuvre littéraire : cette activité permet en effet de réinvestir tout à la fois des capacités résumantes, des capacités argumentatives, des

savoirs culturels et conceptuels et toute une série de micro-habiletés relatives à la maîtrise de la langue et à la structuration d'un texte.

B. ■ Évaluation des pratiques évaluatives

L'évaluation des effets des pratiques évaluatives suppose que l'on se pose le problème crucial des critères de référence. En ce qui nous concerne et sur la base des résultats de recherches antérieures, nous prendrons en considération les critères suivants :

1. le degré de profondeur des acquis les plus vraisemblables générés par la conception de l'apprentissage sous-jacente aux pratiques évaluatives ;
2. la conservation des acquis à court terme, mais aussi à long terme ;
3. le degré d'intérêt suscité à plus ou moins long terme ;
4. le degré d'intériorisation des effets des apprentissages évalués ;
5. le degré de transfert ;
6. le degré d'intégration des acquis.

On s'aperçoit aisément que ces critères ne sont pas strictement indépendants. Ainsi, par exemple, des acquis bien intériorisés ont plus de chance de se conserver à long terme.

1. Les pratiques centrées sur les contenus

Des recherches relatives aux pratiques évaluatives centrées sur les contenus montrent que, dans l'enseignement, toutes sections confondues, la grande majorité des questions d'évaluation sont de l'ordre du savoir-redire ou du savoir-refaire ; elles se limitent à demander la restitution de ce qui a été dit ou fait lors de l'enseignement.

Or on sait par ailleurs que ce type de connaissances résiste très mal au temps. On peut donc douter que soit grand l'intérêt généré par cette conception de l'apprentissage et de l'évaluation où « le tout est considéré comme la somme des parties ». Quand elle se fait dans de tels contextes, l'évaluation sommative porte particulièrement bien son nom. On peut certes imaginer que cette pratique soit rendue motivante par des enseignants enthousiastes qui arrivent à créer un intérêt pour leur champ disciplinaire. Mais c'est loin d'être une règle générale, comme le suggère, par exemple, une récente enquête française sur l'intérêt pour les sciences : celui-ci, très vif au départ, décroît rapidement avec l'introduction dans la scolarité d'un enseignement des sciences plus formel et centré sur des contenus inscrits au programme.

Les pratiques évaluatives majoritairement centrées sur le savoir-redire et le savoir-refaire incitent avant tout les élèves et les étudiants à adopter des « approches d'étude superficielles » ou des « approches d'étude stratégiques » (au sens défini par des auteurs comme Entwistle). Il y a donc peu d'intériorisation des connais-

sances soumises à l'étude, d'autant plus que celles-ci ne sont guère mises en relation avec le vécu des apprenants.

Dans cette conception de l'apprentissage, le transfert est quasiment nul : seul ce qui est très proche de ce qui a été dit ou fait peut être maîtrisé.

Cette conception de l'apprentissage relève d'une pédagogie de l'accumulation de connaissances juxtaposées, d'une « pédagogie à tiroirs » (on ouvre et on referme successivement des tiroirs de contenus-matières). C'est donc tout le contraire d'une pédagogie de l'intégration.

2. Les pratiques centrées sur les objectifs spécifiques

Par opposition à ceux qui se contentent d'exiger la restitution de savoirs, les enseignants qui évaluent en fonction d'objectifs spécifiques ont le mérite de s'interroger davantage sur la nature de ce qu'ils évaluent et d'orienter les apprentissages en conséquence. Dans ce cas, l'apprentissage est rarement centré exclusivement sur des savoir-redire ou refaire.

La communication des objectifs aux élèves et la conscience par ceux-ci de capacités maîtrisées de plus en plus nombreuses peuvent être motivantes. Trop souvent cependant, ces objectifs apparaissent trop formels et sans signification pour les élèves. Leur accumulation dans de longues listes accroît ce sentiment.

La juxtaposition d'objectifs, tant au niveau de l'apprentissage que de l'évaluation, explique sans doute la médiocrité du niveau de conservation des acquis et du niveau de transfert constatés tant par les praticiens que par les chercheurs.

Avec ce modèle, on assiste à une autre forme de « pédagogie à tiroirs », de conception très behavioriste et où, même dans les objectifs de haut niveau taxonomique, l'intégration est peu présente.

3. Les pratiques centrées sur les activités

Les pratiques centrées sur les activités, quant à elles, privilégient les applications qui rendent actifs les élèves et leur permettent d'exploiter les connaissances théoriques du champ disciplinaire. À ce titre, elles regroupent surtout des catégories taxonomiques que Gagné qualifierait d'« application algorithmique » (mise en jeu d'un algorithme que l'on vient d'apprendre) et d'« application heuristique » (ce qui implique le choix d'un ou plus algorithmes parmi un ensemble d'algorithmes connus).

Cette pédagogie centrée sur l'activité de l'élève est davantage motivante pour l'élève, dans la mesure où celui-ci reçoit suffisamment de renforcements positifs grâce à la réussite des tâches entreprises.

Il n'est cependant pas sûr que l'élève intériorise ce qui semble acquis : trop souvent les activités sont faites pour elles-mêmes et sont insuffisamment reliées les unes aux autres, alors que leur intégration est la condition strictement requise pour intérioriser et conserver les acquis.

Dans cet ordre d'idée, on peut rarement parler de transfert car seules les activités réussies peuvent l'être à nouveau. Pour cela, il faudrait mener des apprentissages progressifs à l'intégration.

4. Les pratiques centrées sur les réseaux conceptuels

Dans les pratiques évaluatives centrées sur les réseaux conceptuels, on considère que l'apprentissage est lié prioritairement à la perception des relations qui existent entre les concepts constitutifs d'un champ disciplinaire. Les tenants de cette conception visent à former des esprits rigoureux, qui pourront apprendre d'autres connaissances d'autant plus aisément que leurs fondations conceptuelles auront été solides. Ces pratiques garantissent donc davantage la conservation des acquis.

Elles conviennent bien aux esprits rationnels qui aiment la formalisation. Elles risquent cependant de peser à ceux, et ils sont nombreux, qui préfèrent les approches concrètes.

D'autre part, si un réseau de concepts correctement articulés est favorable au transfert, du moins en ce qui concerne les activités formelles, l'absence de va-et-vient entre théorie et pratique, très fréquente dans les apprentissages de ce type, nuit à une véritable intériorisation des acquis.

Il s'agit bien d'une pédagogie de la recherche du sens formel, mais pas nécessairement de la recherche de la signification in situ. Il n'y a donc pas dans ce cas de véritable intégration.

5. Les pratiques centrées sur une activité ou un thème intégrateur

Les pratiques centrées sur une activité ou un thème intégrateur ont comme mérite majeur d'impliquer les élèves, du moins dans la mesure où les activités ou thèmes n'ont pas été choisis sur la seule base des intérêts de l'enseignant.

Ce qui a été agi par l'élève dans un climat de motivation, avec à la clé des résultats jugés positifs, se conserve plus aisément à long terme.

Toutefois, quand il s'agit de dire quelles sont les capacités acquises à travers les activités exercées, si on peut estimer qu'elles dépassent le simple niveau des savoir-redire et savoir-refaire, les enseignants s'en préoccupent souvent très peu ou ont de la peine à les déterminer.

Dans la mesure où un lien explicite est établi entre les contenus du programme à voir et les activités exercées sur des situations d'intégration, les contenus revêtent un sens pour les élèves, et on peut dès lors espérer que certains transferts à d'autres situations pas trop éloignées pourront s'opérer. Ceci requiert cependant que les élèves aient pu travailler sur des situations suffisamment nombreuses et variées. Pour optimiser davantage le transfert, il faudrait davantage travailler sur les relations formelles entre concepts fondamentaux ; mais c'est loin d'être une préoccupation courante de ces pratiques.

Dans ce type de pratiques, il semble que les apprenants intériorisent et intègrent des démarches et des outils méthodologiques beaucoup plus que des concepts ; il n'est d'ailleurs pas impossible que des activités de nature intégratrice soient correctement et efficacement menées alors que fondamentalement les apprenants ont conservé des conceptions erronées concernant des concepts de base.

6. Les pratiques centrées sur les objectifs d'intégration

Ce type de pratiques privilégie, non pas une juxtaposition de capacités ou d'objectifs spécifiques, mais la mise en œuvre de compétences, explicitées cette fois-ci, et s'exerçant sur des situations qui ont du sens pour l'élève.

Elles installent donc des acquis qui dépassent de loin les simples savoir-redire ou savoir-refaire et qui assurent une très bonne conservation des acquis. Ce faisant, ces activités sont le plus souvent motivantes, de par le caractère actif des apprentissages qui leur sont liés et de par le caractère significatif des situations.

Dans la mesure où l'apprentissage a su doser les objectifs d'intégration progressivement et a travaillé sur des situations suffisamment nombreuses et variées, on peut s'attendre à un plus haut niveau de transfert que dans les autres conceptions.

Contrairement au modèle précédent, le danger n'existe pas, en principe du moins, de ne privilégier que l'acquisition des outils méthodologiques. En effet, la conception d'un objectif terminal d'intégration suppose que l'on ait déterminé au préalable les concepts et objectifs spécifiques les plus importants des apprentissages antérieurs. Ainsi donc, les processus d'intériorisation et d'intégration semblent d'autant plus importants que les situations d'apprentissage sont significatives et progressives pour l'apprenant.

C. ■ Des démarches pour évaluer les compétences

À travers l'évaluation des pratiques évaluatives, le lecteur aura compris que nous défendons une pédagogie de l'intégration progressive et donc des curricula centrés sur le développement de compétences. Cette conception implique, non pas un rejet ni même une négligence envers les contenus-matières, les concepts et les applications, mais au contraire relève le niveau d'exigence à leur égard : pour ne pas devenir des « savoirs ignares » dont parle Edgard Morin, ces contenus-matières, ces concepts et ces applications doivent être régulièrement et progressivement mobilisés à travers des activités de communication significatives, s'il s'agit de disciplines langagières, et de situations-problèmes, s'il s'agit de disciplines scientifiques.

Dans cette section, nous souhaitons mettre en évidence certaines démarches insuffisamment pratiquées qui permettent d'évaluer des compétences langagières et culturelles dans le cadre d'une pédagogie de l'intégration.

1. Le choix de situations significatives

Définies strictement, nous l'avons vu, les compétences constituent des objectifs d'intégration. Idéalement, un objectif d'intégration est caractérisé par les attributs suivants :

- il suppose que la compétence s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant tant de l'information essentielle qu'accessoire, voire parasite, comme dans les situations naturelles de la vie ;
- il implique la mobilisation, la combinaison et l'application des savoirs et savoir-faire les plus importants vus dans les apprentissages antérieurs ;
- il se traduit par un produit observable et évaluable.

Développer une approche centrée sur le développement des compétences repose donc avant tout sur le choix des situations-problèmes qui obéissent à ces caractéristiques. Dans le cadre de l'apprentissage de compétences langagières, ceci revient à se poser la question du choix des actes de communication les plus appropriés, c'est-à-dire qui permettent progressivement d'intégrer les acquis langagiers appris et de leur donner sens. Dans cette optique, le choix des situations d'intégration terminales est particulièrement important, car il oriente tout le processus d'apprentissage.

Ainsi, par exemple, la tâche suivante proposée aux élèves lors d'une évaluation certificative en fin d'enseignement secondaire est particulièrement appropriée :

- il s'agit de rédiger un article de deux pages pour les lecteurs d'un hebdomadaire grand public ;
- l'article a pour fonction de mieux faire connaître deux auteurs littéraires au programme de l'enseignement secondaire ;
- le rédacteur en chef de la revue impose les contraintes suivantes : un titre accrocheur barrant les deux pages, la présentation des deux auteurs dans la première demi-page, un schéma parlant montrant les auteurs ayant influencé chacun des deux auteurs et ceux qui ont été influencés par eux (deuxième partie de la première page), la présentation dans un texte suivi des idées les plus importantes de ce jeu d'influence (première moitié de la deuxième page), une appréciation personnelle comparative sur l'œuvre des deux auteurs.

Dans la mesure où ces deux auteurs étudiés n'ont pas été comparés en classe (mais la comparaison d'œuvres a fait l'objet d'un apprentissage) et puisqu'il existe un très grand nombre de dyades d'auteurs susceptibles d'être comparés, le bachotage n'est pas possible. Cette tâche est donc susceptible d'évaluer la capacité de l'élève à mobiliser tous les savoirs et savoir-faire important vus dans le cours de français pendant toute la scolarité antérieure (aspects techniques de la langue, littérature, argumentation, etc.).

2. Se définir des critères et des indicateurs

L'évaluation de productions complexes suppose que l'enseignant ait fait, au préalable, tout un travail d'identification des critères et des indicateurs de qualité de ce

type de production. Rappelons, à ce propos, la différence entre un critère et un indicateur.

Un *critère* est une qualité et n'est donc pas directement observable ; un *indicateur* est au contraire un signe concret observable. Il existe deux types d'indicateurs : en termes de présence ou d'absence de quelque chose de souhaité (exemple : la production comprend une introduction, un développement et une conclusion) ; en termes quantitatifs (exemple : nombre de fautes d'orthographe). Les indicateurs n'ont pas de sens en eux-mêmes ; ils n'ont de sens qu'en relation aux critères qu'ils sont censés concrétiser.

Ainsi, par exemple, les critères habituels de fond et de forme utilisés pour évaluer une production langagière sont bien des qualités recherchées, mais ils ne sont évaluables que s'ils sont le fruit d'un travail de définition de critères plus fins qui eux-mêmes sont traduits autant que possible en indicateurs observables à travers la production. Si ce travail n'est pas fait par l'enseignant, celui-ci aura beaucoup de difficulté à guider efficacement l'élève dans son apprentissage. Ainsi, un enseignant qui n'a pas fait l'effort d'identifier les critères et les indicateurs d'une dissertation en comparant concrètement des dissertations de niveaux qualitatifs différents n'est pas en mesure de faire autre chose que des discours sur la dissertation. Suite aux travaux sur l'évaluation dite « formatrice », il a été montré que faire trouver par les élèves eux-mêmes ces critères et indicateurs était une des meilleures voies pour les faire progresser rapidement et efficacement dans l'apprentissage d'une production complexe.

3. Le portfolio : un outil pour favoriser l'intégration des apprentissages et leur évaluation

À l'image du « press book », qui contient un échantillon des meilleures productions d'une personne et qui lui permet de démontrer ses compétences, le portfolio est à l'origine un dossier dans lequel l'élève a consigné un échantillon des travaux qu'il juge les meilleurs et qui constitue la preuve de ses compétences acquises, dans la mesure où ces travaux ont été évalués par l'enseignant.

Comme le montre le numéro spécial sur le portfolio de la revue *Mesure et Évaluation en Éducation* (1998, vol. 20, n° 3), cette conception originale a évolué au fil du temps. Ainsi, certaines pratiques préconisent de consigner dans le portfolio non seulement les meilleurs travaux, mais aussi et surtout les travaux ou d'autres traces qui permettent à l'élève de constater les progrès réalisés à travers le temps. De plus en plus, le portfolio est aussi utilisé comme outil de communication entre parents, élèves et enseignants.

Depuis son apparition, le portfolio a fait l'objet de tant de développements différents que, de plus en plus, on tend à distinguer le dossier d'apprentissage du portfolio. Le dossier d'apprentissage est une chemise dans laquelle l'élève consigne l'ensemble des traces de son apprentissage : travaux, interrogations, fiches de lecture, grilles d'évaluation, autoévaluations, hétéroévaluations, coévaluations, travaux personnels complémentaires, résumés, plan de travail, etc. Le dossier d'apprentissage peut revêtir de multiples fonctions. À partir du dossier d'apprentissage, l'élève constitue son portfolio : il s'agit bien de sélectionner les documents

qui portent sur les compétences à valider et témoignent du niveau atteint. La tâche de l'élève est de fournir les traces pertinentes ; la tâche de l'enseignant est d'évaluer les compétences visées par le programme, sur la base des traces fournies ; le jury final a pour tâche de valider le travail d'évaluation effectué par les enseignants.

Choix de situations d'apprentissage intégratives et motivantes, distinction rigoureuse des critères et des indicateurs, recours au dossier d'apprentissage et au portfolio, voilà trois outils, parmi d'autres, qui méritent une attention particulière dans la perspective d'un enseignement ou d'une formation visant au développement de compétences dans le domaine des langues-cultures, qu'elles soient maternelles ou étrangères, premières ou secondes.

15

Des dispositifs spécifiques pour le français langue maternelle ou première

Dominique BUCHETON et Jean-Louis DUFAYS

Après avoir évoqué la formation des enseignants dans leur ensemble, nous voudrions nous interroger sur les conditions qui paraissent à même de favoriser une formation optimale de ceux qui se destinent à l'enseignement du français comme langue maternelle ou première¹. Pour ce faire, nous commencerons par évoquer les principes-clés qui devraient, selon nous, orienter cette formation, puis nous mettrons celle-ci en relation avec ce que nous croyons être les enjeux actuels de l'enseignement du français, et enfin nous pointerons quelques priorités qui nous semblent pouvoir aujourd'hui être assignées tant à la formation disciplinaire de base qu'à la formation proprement didactique.

A. ■ Trois principes clés

1. Adapter la formation des enseignants de français aux nouvelles nécessités

Former des enseignants de français langue maternelle ou première est plus difficile aujourd'hui pour une triple raison.

En premier lieu, les nouveaux modes de communication et d'utilisation de l'écrit qui se développent massivement depuis les années 1990 dans la société tout entière obligent les systèmes de formation à améliorer leur ingénierie et à redéfinir certains de leurs objectifs. Un enseignant de français ne peut être tenu dans l'ignorance des nouvelles formes de lecture, d'écriture, de distribution de l'information.

1. Rappelons que l'appellation « langue première », qui tend à se répandre au Québec, en Suisse romande et en Belgique, permet d'intégrer les situations, de plus en plus nombreuses dans les pays développés, où la langue de l'école diverge de celle que les apprenants pratiquent dans leur milieu familial.

En second lieu, les enseignants de français sont confrontés à des publics et à des tâches dont ils n'avaient pas la charge jusqu'à présent. À la massification de l'enseignement qui a gagné les pays développés au cours des années 60-70² s'est ajoutée l'arrivée dans les écoles de nombreux élèves allophones issus de l'immigration, ce qui oblige à ouvrir la formation de tous les enseignants de français à des dispositifs relevant du français langue étrangère ou seconde.

Enfin, la nouvelle donne identitaire et langagière résultant de la construction européenne et de la mondialisation oblige les formateurs à articuler davantage leur travail aux valeurs de la démocratisation et de la justice sociale. Parmi eux, ceux qui forment les professeurs de langue maternelle ou première ont plus que jamais pour tâche de susciter à l'intérieur de l'école obligatoire des dispositifs didactiques visant à prendre en compte plutôt qu'à marginaliser les nombreux élèves qui, pour diverses raisons, essentiellement sociales, mais aussi largement liées aux difficultés du rapport à l'écrit (cf. Lahire 1983), « décrochent » du système.

Dans ce nouveau contexte, l'apprentissage du métier d'enseignant de français demande beaucoup plus de temps que jadis : cela explique pourquoi différents pays ont récemment allongé de manière significative la durée de leurs formations³ ou se préparent à le faire, mais d'importants progrès restent à faire, notamment dans l'accompagnement des professeurs de français en début de carrière. Une autre nécessité incontournable qui se fait jour est l'amélioration de la formation et du mode de travail des formateurs : la complexité des nouvelles compétences qu'il s'agit de développer chez les enseignants exige aujourd'hui que ces formateurs, qu'il s'agisse d'enseignants formateurs, de maîtres de stage (ou tuteurs) sur le terrain ou de professeurs de cours théoriques, constituent de véritables équipes où la diversité des regards est mise en synergie plutôt qu'en dissonance. Les dissonances trop importantes entre les formateurs empêchent les stagiaires de se situer et, partant, de se construire une identité.

2. Prendre en compte les spécificités de chaque niveau scolaire et la diversité des pratiques existantes

L'objectivation et la légitimation des pratiques professionnelles liées à chaque niveau d'enseignement constitue à la fois un nouveau gros chantier pour la recherche et un enjeu fondamental pour la formation : il s'agit de faire comprendre aux jeunes enseignants que les contenus didactiques et les gestes professionnels précis permettant leur enseignement-apprentissage ne sont pas les mêmes selon les niveaux de scolarité. On ne peut se contenter d'une formation approximative et générale. Par exemple, enseigner les premiers pas dans la lecture et l'écriture

2. Pour ne citer que la situation française, relevons ces chiffres que pointaient déjà Hamon et Rotman en 1984 : « En 1959, 60 % des enfants de treize ans avaient terminé leurs études ; à présent, 100 % les prolongent » (1984 : 16).

3. En Belgique francophone, la formation des enseignants du primaire et du début du secondaire est passée de deux à trois ans au milieu des années 1980, et celle des enseignants de la fin du secondaire a quasiment doublé de volume depuis la rentrée 2001, passant du statut de « diplôme complémentaire » acquis en quelques mois à celui d'année d'études à part entière, qui s'ajoute aux quatre années de formation disciplinaire de base en langues et littératures romanes.

demande un grand savoir-faire technique, fondé sur des théories précises et actualisées sur l'acte de lire, de comprendre, d'interpréter. Ces didactiques spécifiques sont à préciser, avec leurs outils, leurs i. o., leurs formes d'évaluation, leurs tâches, leurs modes d'enseignement, eux-mêmes spécifiques selon les âges des enfants auxquels on s'adresse. Pour l'essentiel, ces formes spécifiques du travail enseignant font partie des savoirs coutumiers, des savoirs d'action non écrits. Ces *doxas* pédagogiques sont transmises, sans véritable contrôle de leur validité, par les pairs, par les maîtres formateurs du terrain, un peu par les manuels et parfois par la formation continue⁴. C'est le travail de l'approche théorique d'interroger ces pratiques existantes et leurs effets.

3. Développer une solide culture commune, d'un haut niveau théorique

La culture commune qu'il s'agirait de développer chez les enseignants de français comporterait au moins quatre ensembles d'éléments.

En premier lieu, *une problématisation du sujet élève* (sujet lisant, parlant, écrivant) et de son rapport aux objets d'enseignement, c'est-à-dire une interrogation sur les conditions sociales, scolaires, familiales de son développement et sur les obstacles qui l'empêchent ou le retardent. Il paraît nécessaire, en formation initiale, de compléter les approches linguistiques et littéraires traditionnelles par une mise en perspective anthropologique, sociologique et psychologique des pratiques langagières et culturelles relevant de notre domaine d'enseignement. C'est à partir de ces analyses-là que peuvent être comprises certaines difficultés des élèves et que peuvent être imaginées la différenciation et l'évaluation de leurs compétences.

En deuxième lieu, *des apports*, remis à jour régulièrement, issus de la recherche théorique en didactique du français ou dans les disciplines de référence sur les processus de la lecture, de l'écriture et des interactions orales⁵.

En troisième lieu, *un apport indispensable sur l'épistémologie, l'histoire, l'inscription dans un contexte politique de la didactique du français*. La présentation de ses origines, de ses courants fondateurs, des grands modèles didactiques, de leurs dérives, de leurs contradictions, des nécessaires mélanges et ajustements, du rôle de divers organismes institutionnels dans les pilotages des politiques éducatives aux plans national et européen paraît indispensable pour permettre aux enseignants de donner sens et cohérence à leur action⁶.

Enfin, *une ouverture à des pratiques culturelles diversifiées* (ateliers, cafés-débats, séminaires sur le cinéma, l'écriture, le théâtre, la littérature de jeunesse, l'histoire, les sciences, etc.). Ce besoin, qui apparaît comme un préalable à une réflexion approfondie sur le rôle de la culture qui « donne forme à l'esprit », est la raison d'être d'un certain nombre de centres de ressources culturelles dont se dotent actuellement en France certains IUFM, dans l'esprit du concept de

4. En France, on assiste actuellement à une politique d'inventaire de ces pratiques valorisées sous le label de pratiques innovantes.

5. En Belgique francophone comme en France, ces objets d'enseignement sont, pour l'instant, quasiment inexistant à l'université.

6. À titre d'exemple, en Belgique, l'Université catholique de Louvain a intégré depuis 1996 dans tous ses cursus de formation didactique un module consacré à l'épistémologie de la discipline.

« bibliothèques vivantes ». Cette ouverture ne peut être simplement pensée comme un supplément d'âme facultatif : il s'agit d'éveiller à la culture tous les étudiants à qui l'école n'a pas assez donné d'appétit, afin qu'eux-mêmes puissent ensuite, en tant qu'enseignants, exercer au mieux leur rôle de « passeurs » culturels.

S'ils concernent tout particulièrement les futurs professeurs de français, les enseignements qu'on vient d'évoquer peuvent être largement transversaux et s'adresser à tous les enseignants, de quelque niveau que ce soit. Tâchons à présent de préciser les contours de ce que devrait être, selon nous, la formation disciplinaire de base en didactique du français langue maternelle.

B. ■ Former aux enjeux de l'enseignement du français

Pour pouvoir développer des compétences spécifiques, les futurs enseignants de français ont d'abord besoin de s'approprier les enjeux fondamentaux qui donnent sens aujourd'hui à leur discipline.

Une première visée est très simplement *pragmatique* : le rôle des professeurs de français est d'apprendre à parler, à écrire, à lire, à écouter, pour des usages privés, sociaux, esthétiques, scolaires très divers, autrement dit de développer des « pratiques langagières » adaptées aux divers contextes didactiques et aux différents niveaux de développement psychoaffectif et langagier des élèves.

Une deuxième visée est *académique* : les professeurs des français se doivent d'aider les élèves à objectiver, analyser et acquérir des savoirs sur les fonctionnements du langage, des discours et des œuvres, sur les fonctionnements des institutions régulant les langages, leurs usages, leur diffusion. En formation, il s'agit donc de veiller à la formalisation et à l'acquisition de ces savoirs.

Une troisième visée est *éducative* : on sait aujourd'hui le pouvoir du langage oral et encore plus du langage écrit comme instrument psychologique de première importance pour le développement cognitif, l'appropriation de la culture, la construction de valeurs partagées. En mettant en œuvre le *pouvoir réflexif* du langage, on permet à l'élève de développer sa singularité, son identité, sa propre créativité, non pas seul, mais dans le dialogue constant avec les pairs, les œuvres, les adultes, les écrivains, voire les experts. Le langage et les divers objets culturels (de la littérature à l'image) dont la discipline français s'occupe sont des instruments éducatifs de premier ordre pour aider l'élève à comprendre la société dans laquelle il vit, son histoire, à y trouver sa place et à s'y construire.

C. ■ Quelle formation disciplinaire de base ?

Pour permettre aux futurs enseignants d'articuler les différentes composantes de leur discipline aux finalités qui viennent d'être évoquées, il conviendrait sans doute de réformer assez profondément la formation académique à l'université et dans

les hautes écoles. En ce qui concerne la France, en tout cas, divers travaux sur les curricula (Ropé, Bucheton, Leloch 1994 ; Elalouf *et al.* 1996) ont montré les insuffisances et les lacunes de la formation universitaire et des concours de recrutement à propos d'un certain nombre de problèmes clés que doivent traiter les enseignants dans les classes. Ceux-ci sont dès lors obligés de tout « inventer » ou « bricoler » par eux-mêmes à partir des manuels ou des pratiques observées qui deviennent alors les instruments essentiels de leur formation.

Nous nous limitons ici à pointer, pour chaque sous-domaine de la discipline français, les besoins qui nous apparaissent comme les plus criants.

En ce qui concerne *l'écriture*, il conviendrait d'instituer des cours sur les processus d'écriture et sur les pratiques scolaires, sociales et intellectuelles de cette compétence. Il s'agit là en effet d'un phénomène excessivement complexe dont on n'a pas encore décrypté tous les fonctionnements (on ignore notamment comment faire produire des textes complexes par des ordinateurs), même si on ne cesse de progresser.

La même nécessité prévaut pour *la lecture*. Même si, à ce propos, les théories de la compréhension et de la réception des textes commencent à être didactisées, il conviendrait en outre d'étudier comment ces théories prennent formes et sens selon le développement intellectuel, social et scolaire de l'élève. Quelles sont les transformations du concept de littérature lorsqu'on pense celui-ci en termes non seulement de corpus de textes mais aussi de pratiques littéraires dans des espaces, des institutions sociales et scolaires diverses, ou encore en termes de patrimoine national, occidental et universel ?

Quant à *l'oral*, à l'exception de ceux qui sont passés dans les départements de communication à l'université ou qui sont autodidactes sur ces questions, rares sont les enseignants qui ont été initiés aux fonctionnements de la conversation et des interactions didactiques ou sociales. Cette ignorance concerne aussi bien souvent les formateurs dont la culture est pour l'essentiel littéraire ou grammairienne et se limite, en matière d'oral, à la rhétorique de l'argumentation et du débat polémique inscrit dans un cadre institutionnel. Or il ne s'agit pas seulement à l'école d'apprendre à convaincre l'autre, mais aussi d'apprendre à parler à l'autre pour penser avec lui.

Sur le plan *linguistique*, un important travail de didactisation et de simplification reste à faire pour repérer les concepts clés à partir desquels se construisent les discours. Actuellement, une logique de superposition non didactisée des niveaux d'analyse (phrastique / textuelle / discursive) produit une confusion forte dans les programmes et les manuels, qui bricolent difficilement la présentation des notions de discours, de types de texte ou de séquences textuelles, et qui ont en plus des difficultés à conjuguer cela avec les concepts de genre et de registre issus des analyses littéraires. Il est difficile dès lors pour l'enseignant de savoir précisément ce qu'il doit enseigner et à quel type d'objet de savoirs, quel type de pratique de la langue il doit exercer ses élèves. On peut penser par exemple que travailler autour d'une notion noyau comme la question de l'énonciation ou celle de la phrase pourrait permettre de construire une vision de la langue différente en articulant des points de vue différents.

Sur le plan *littéraire* enfin, il est urgent de former les enseignants à penser la littérature non seulement comme un patrimoine à transmettre et un corpus de textes à analyser selon des méthodes diverses, mais aussi comme un ensemble de références qui aident à penser, à imaginer le monde et à y vivre sur des modes divers. Pour ce faire, il conviendrait de sortir de l'encyclopédisme et de laisser de la place à une réflexion en profondeur sur les formes et les idées, un travail permettant aux futurs enseignants d'incorporer, de faire leur la culture littéraire. L'écriture créative, couplée à un travail rigoureux sur le texte, peut aider à cela lorsqu'elle n'est pas récupérée par la vieille rhétorique de l'imitation et du beau texte. Autrement dit, en formation, il paraît impératif de faire lire et écrire intensément.

D. ■ Quelle formation didactique de base ?

Si l'on passe de la formation proprement disciplinaire (les savoirs de référence relevant des études de lettres et de sciences du langage) à la formation didactique (la didactique du français), trois points stratégiques sont à considérer : l'observation des pratiques, la construction de séquences et l'intégration des stages.

1. Pour une observation des pratiques langagières des enseignants

Nous ne croyons pas à l'observation généraliste des pratiques, car, pour nous, les futurs enseignants de français ont d'abord besoin de comprendre où, dans quels types de tâches précises, de situations, d'écriture, de lecture, de grammaire les élèves décrochent ou au contraire s'enthousiasment. En termes de formation, il s'agit de faire découvrir aux stagiaires qu'ils travaillent avec des élèves différents dont il leur faut comprendre les difficultés et les facilités. L'hétérogénéité étant la norme, le principe d'ajustement didactique dans le cadre de contrats clairs est une nécessité première. La didactique du français en kit n'existe pas, les pratiques observées ne sont pas reproductibles, elles ne doivent intéresser la formation que pour les principes didactiques qu'elles mettent en œuvre et les micro-gestes professionnels qu'elles montrent (p. ex. corriger le texte de l'élève au crayon et non en rouge, ne pas répondre directement à la question posée, organiser la circulation de la parole dans la classe par des dispositifs astucieux, etc.).

Ainsi, on le sait, certains comportements déviants, indifférents, ou très scolaires des élèves relèvent de ce qu'on appelle aujourd'hui le rapport aux savoirs : leur repérage devrait constituer un premier niveau de l'observation des relations élèves-maîtres. Mais la formation pourrait donner aux stagiaires deux autres missions spécifiques : 1° observer ce qui relève du langagier dans l'interaction du maître et des élèves, c'est-à-dire les formes de socialisation cognitive et langagière qui aident ou non les élèves à apprendre, 2° observer ce qui concerne la construction des savoirs de la discipline française. À ce niveau, l'observation des pratiques de la classe de français nécessite un regard didactiquement très instrumenté et documenté.

Par exemple, on pourrait demander aux stagiaires de comprendre comment un maître de première année primaire s'y prend pour gérer la différenciation entre les élèves qui ont construit le principe alphabétique à leur arrivée de la maternelle et

ceux qui n'en sont pas là. Il s'agirait alors notamment d'observer l'efficacité des pratiques : augmentent-elles les écarts ou les réduisent-elles ? Pour traiter une telle question, le stagiaire devra mobiliser des connaissances didactiques précises sur l'entrée en littérature, sur les pratiques ordinaires de la première primaire mais aussi de la maternelle, sur les théories de l'apprentissage et du développement de la lecture : bien observer, c'est apprendre à développer un regard professionnel.

2. Un objectif clé en formation : apprendre à construire des séquences didactiques

Il est clair qu'un objectif fondamental de la formation est d'apprendre aux futurs enseignants de français à mettre en œuvre des séquences d'apprentissage adéquates. La 3^e partie de ce livre a lancé quelques pistes prudentes en direction d'une modélisation de l'action didactique — en soulignant notamment la valeur opératoire du travail en trois temps : contextualisation via une production initiale, décontextualisation via des ateliers de structuration, recontextualisation dans une production finale —, mais au-delà de ces principes généraux, proposer une maquette de scénario est difficile car le propre du travail de l'enseignant est d'inventer la mise en scène des savoirs et les rôles de chacun, et de les penser dans le temps. Resterait-il en permanence sur la scène, disparaîtrait-il de temps en temps en coulisse ? La réponse variera en fonction de chaque situation. En revanche, quelques principes organisateurs peuvent être définis, qui trouvent leur source dans divers cadres théoriques impossibles à développer ici, dans une conception hétéronome du langage (on pense l'espace autant avec des images, son corps, qu'avec le langage verbal), dans les principes du socio-constructivisme vygotkien, etc.

1. *La maxime de quantité* : il s'agit de multiplier les pratiques de la langue, de faire circuler l'élève dans des pratiques orales, écrites et de lecture, diverses, complémentaires, tantôt singulières, tantôt partagées.
2. *La maxime de qualité* : il s'agit de faire circuler les élèves dans des postures discursives diverses, adaptées aux tâches demandées, elles-mêmes diverses : raconter et répéter à l'identique peut être important (chez les tout petits notamment), mais il s'agit aussi, dès le plus jeune âge, d'amener les élèves à comparer, à donner des exemples, à analyser, à décrire, à généraliser, à philosopher même.
3. *Le rôle du temps* : l'élève se relit, revient, reparle, réécrit, et ce principe de reprise-modification est fondateur pour l'incorporation progressive d'éléments nouveaux dans sa propre pensée et son propre texte. Si le savoir à développer est important et nouveau, la séquence sera forcément longue et complexe. Il s'agit de laisser du temps d'abord pour que tous les élèves comprennent où ils vont, car ils ne prendront pas tous le départ en même temps et on en exclut trop souvent un nombre important au premier virage. Du temps est nécessaire pour qu'ils puissent construire l'espace de la question, le petit monde à l'intérieur duquel ils sont conviés à penser (qu'il s'agisse du monde de l'album raconté pour les petits de maternelle, d'une question d'histoire littéraire ou d'un débat d'idées au lycée), pour qu'ils puissent incorporer, transformer ce qu'ils sont en train de travailler. Il en résulte que l'évaluation

des effets d'une séquence ne peut être immédiate mais doit être différée et inscrite dans un autre contexte de tâche.

4. *Le principe de tissage-tressage* : les séquences sont l'occasion de tisser et de tresser des textes, des formes culturelles mises en réseaux (penser, c'est connecter des choses nouvelles à d'autres plus anciennes ou différentes ; apprendre, c'est déplacer son point de vue en associant, en hiérarchisant, en interrogeant, en comparant des formes, des genres, des textes), mais aussi de tisser de l'expérience privée, sociale, avec la culture ou avec d'autres paroles lues ou entendues (par exemple lorsqu'on demande aux élèves de raconter une histoire où le héros s'est senti exclu, rejeté, etc.).
5. *Le principe d'objectivation* : faire de la classe de français un espace réel de pratiques langagières, d'émotion, d'actions ne suffit pas, la culture, le langage dans l'espace de l'école a aussi comme visée de permettre, d'une part, l'objectivation de l'expérience, la mise à distance des affects, et d'autre part, l'objectivation des pratiques langagières et culturelles. Il s'agit non seulement de pouvoir argumenter autour d'un débat d'idées ou de société, de confronter les interprétations diverses d'une œuvre mais de savoir aussi comment on argumente, comment on construit les sens d'un texte, et ce le plus tôt possible. L'objectif de l'école, faut-il le rappeler, c'est aussi de construire de la rationalité, d'aider à mettre de l'ordre, à construire des normes, à donner des repères. Les savoirs et l'expérience deviennent alors des références qu'on peut interroger, précisément parce qu'elles auront été objectivées, nommées. Elles permettent alors, dans une dynamique sémiotique bien connue, de penser, de réguler, de mettre à distance ses propres pratiques langagières, ses propres émotions esthétiques, etc.
6. *Le principe d'étayage-désétayage* : quelle que soit la séquence, l'enseignant se doit enfin d'inventer des formes d'étayage souples et évolutives, qui vont de l'annotation écrite sur le travail de l'élève à la parole encourageante en passant par l'insistance d'un regard, la stimulation d'un sourire. L'important est que l'élève se sente soutenu, accompagné, et à l'occasion corrigé dans ses explorations du langage et de la culture, mais aussi, à certaines occasions, laissé à lui-même et obligé de manipuler seul les outils et les textes.

3. Les stages d'enseignement du français et leur intégration : quelle théorisation de l'action ?

Que fait le futur professeur de français en stage ? Il découvre et affronte d'un seul coup toute la complexité du métier. Jeté dans l'arène presque sans bagages, il lui faut tout faire et trouver dans l'urgence des solutions à une multitude de problèmes dont il ne perçoit pas encore les contours. Il travaille à tâtons, fait des essais, bricole, cherche alors dans ses réserves, dans les modèles de pratiques observées ou vécues, dans les manuels, chez les conseillers de passage, peu dans ses cours théoriques, force est de l'admettre. Parfois il souffre beaucoup.

Si on l'immerge ainsi dans la pratique, c'est parce qu'on fait le postulat que des questions vont émerger de l'action et de l'expérience et qu'une posture réflexive peut commencer à se mettre en place à partir de laquelle on va pouvoir mieux articuler théorie et pratique. Mais la réalité est un peu différente. Le sens construit

dans la pratique de la classe de français peut, selon les stagiaires, selon leur histoire, leur culture, être situé à des niveaux de problématisation fort différents, parfois très concrètement pratiques, parfois au contraire très décontextualisés. Tel stagiaire veut savoir comment exploiter Harry Potter, tel autre a besoin d'une liste d'auteurs de littérature, tel autre encore se demande comment faire réécrire, ou comment faire du soutien à la lecture sans stigmatiser les élèves. Tel autre ne voit pas du tout comment articuler écriture et grammaire et en même temps faire une programmation. Rares sont ceux qui osent interroger la pertinence et la difficulté de certains savoirs proposés au programme. La réflexion critique sur la pratique a besoin d'un fort étayage, de médiations langagières multiples et aussi de temps.

Aider les futurs professeurs de français à théoriser leurs pratiques, à les sortir de la gangue de l'expérience revient bien souvent à faire émerger les tensions et contradictions multiples qu'ils ont dû négocier au cas par cas, leur permettre d'objectiver les conceptions du langage, de l'écriture, de la grammaire, de l'apprentissage, leur faire verbaliser les principes à partir desquels ils ont pris des décisions. Par exemple, analyser, expliquer un texte mais n'en pas détruire les possibles interprétatifs, intervenir sur un texte mais ne pas faire le travail de correction à la place de l'élève, ne pas imposer sa subjectivité sans pour autant la gommer ; aider au développement d'un point de vue collectif sur une question sans empêcher les nécessaires divergences ; distinguer grammaire de phrase, de texte et de discours, et montrer en même temps, autour de notions, la complémentarité des points de vue, etc.

Les stages doivent être pensés selon les mêmes principes que l'intervention auprès des élèves, c'est-à-dire qu'il s'agit de délimiter pour le stagiaire l'espace à l'intérieur duquel il va devoir travailler, en allégeant sa tâche, en ciblant les contenus didactiques à travailler. Ni le modèle naïf du stagiaire qui apprend par la simple révélation de l'action ni le modèle ancien de l'apprentissage par imitation avec un mentor placé à ses côtés et dont on reproduit aveuglément les pratiques ne sont efficaces pour développer la capacité à penser ses pratiques, interpréter leurs effets sur les élèves de manière objective.

a) Cibler des objets de travail définis et contractualisés

Pour orienter et guider la réflexion du stagiaire en matière de didactique du français, il faudrait l'aider à cerner des objets premiers de travail, des questions didactiques importantes : par exemple, l'évaluation diagnostique à partir de l'analyse précise des productions langagières et l'observation de deux ou trois élèves-types de la classe, la construction de l'emploi du temps des sous-disciplines du français afin de travailler le lien lecture — écriture — langue par exemple, ou la focalisation sur des contenus d'enseignement réputés difficiles, comme l'énonciation ou l'implicite, ou certains auteurs jugés emblématiques. Les stages doivent être conçus comme des situations de formation, non comme des remplacements. Pour pouvoir être évalués de manière significative, ils devraient donner lieu à des consignes graduées et différenciées selon les lieux ou l'avancée dans la formation. Pour chaque stage, une simple consigne pourrait suffire, par exemple : « Vous partez en stage, débrouillez-vous pour faire écrire vos élèves tous les jours et leur faire construire une notion de grammaire par semaine. Focalisez votre travail sur quelques objets précis sur lesquels vous prendrez le temps de vous documenter,

d'inventer votre pratique qu'ensuite vous commenterez dans votre journal de bord ».

b) *Un étayage par l'écriture personnelle*

La tenue de journaux de bord pendant le stage permet au stagiaire non seulement de contrôler le déroulement de l'action pédagogique et des incidents critiques et ajustements nécessaires, mais elle permet après coup le retour distancié sur un certain nombre de petits faits ou comportements notés mais non analysés et qui, brusquement, dans la continuité font sens. Elle construit aussi chez le futur professeur de français l'image de l'écriture comme outil du travail intellectuel et professionnel qu'on lui demande de construire chez ses élèves.

c) *Un étayage par la confrontation avec un groupe de pairs, encadré par un tuteur*

Les visites formatives sont plus fécondes quand elles sont collectives. Le tête-à-tête avec le conseiller tuteur peut certes être profitable, mais il instaure trop souvent un rapport de place et de pouvoir dissymétrique et peu favorable au développement d'une pensée personnelle de la pratique. Plus on avance dans la formation, plus les consignes et contraintes doivent disparaître.

E. ■ Au-delà de la formation initiale

Les propositions que nous venons de formuler concernaient, pour l'essentiel, la formation initiale des enseignants de français langue maternelle ou première. Mais, dans cette discipline comme dans les autres, un énorme travail reste à mettre en place au-delà de la réussite des derniers stages et/ou du concours d'entrée dans la profession : qu'il s'agisse de l'accompagnement en début de carrière — moment où le jeune enseignant de français, surchargé et fragilisé, tend souvent à oublier les acquis récents de sa formation pour se replier sur les démarches plus traditionnelles — ou de la formation continuée en cours de carrière — qui, malgré l'abondance et la qualité des formations proposées, n'a, jusqu'à présent, guère été valorisée par l'institution et, en raison de son caractère facultatif, n'a concerné qu'une minorité d'enseignants —, il paraît essentiel aujourd'hui d'inscrire d'avantage la formation des professeurs de français dans la longue durée. Comme le métier d'élève, celui d'enseignant s'apprend en effet dans le temps, et selon des besoins et des logiques qui varient, parfois considérablement selon les âges et les moments. La reconnaissance et la prise en compte de ce principe essentiel sera peut-être le grand défi de la formation au cours du XXI^e siècle.

Conclure ?

Luc COLLÈS, Jean-Louis DUFAYS et Costantino MAEDER

Voici quelques années, on a pu lire dans une revue économique américaine une intéressante comparaison entre deux sortes d'entrepreneurs. L'entrepreneur européen moderne, apprenait-on, était pareil à Christophe Colomb, qui développe et poursuit un plan, parfois erroné (le Génois, on le sait, cherchait les Indes), qui programme et calcule tout d'avance et qui ensuite réalise. L'entrepreneur postmoderne, à l'inverse, était assimilé aux pêcheurs et aux navigateurs d'une obscure tribu du Pacifique : ceux-ci se fixent bien un objectif à atteindre, mais ils se lancent à l'aventure sous n'importe quel temps, sans préparation, sans se préoccuper de l'alimentation, en essayant de résoudre les problèmes au fur et au mesure qu'ils se posent. Dans cette conception, la seule chose qu'il importe de connaître, ce sont les lois de la navigation.

L'enseignement des langues aujourd'hui se trouve confronté à ces deux modèles. Comme dans l'entreprise, dans ce domaine, les objectifs d'antan perdent de plus en plus leur validité : tout peut être mis en discussion, tout doit être légitimé. Les ports vers lesquels voguaient les formations générales ont perdu de leur netteté. On continue certes à créer de nouveaux types d'écoles et de filières, on continue à assigner aux enseignants des tâches sans cesse plus disparates, tout en essayant de tenir compte des besoins de plus en plus variés des élèves, selon leurs possibilités, leurs capacités, voire leurs goûts... et pourtant, personne n'est vraiment satisfait.

Si les grands objectifs sont restés les mêmes (il s'agit toujours de former des jeunes responsables, capables de s'intégrer dans une société complexe), il est devenu extrêmement difficile d'identifier les savoirs et les savoir-faire qu'un élève devrait posséder à la fin de la scolarité régulière. Le bateau de l'enseignement risque de se transformer en ce navire égaré en haute mer, qui a perdu son orientation, les étoiles étant couvertes par les nuages et le vent, et qui ne peut plus trouver le port, pourtant si proche, auquel l'ont fait rêver les poètes. Au lieu de déplorer l'absence des références anciennes et d'aspirer à l'improbable invention d'un nouveau canon, ne serait-il pas sage aujourd'hui d'accepter l'instabilité et de chercher à y adapter l'enseignement ? Notre monde ne se prête plus à une vision clairement structurée et axiologisée ; il se présente sous une myriade de facettes et de sous-systèmes de valeurs qui résiste aux orientations et aux connaissances facilement identifiables. Faisons dès lors comme les pêcheurs obscurs : enseignons les bases minimales (le savoir-naviguer), et admettons que les autres connaissances s'acquerront au fil de situations qui ne pourront jamais être prévues.

Plusieurs tendances déjà visibles s'inscrivent dans le sens qui vient être indiqué :

- beaucoup de personnes sont amenées à apprendre plusieurs métiers au cours de leur vie ;
- de plus en plus de personnes changent de pays et de zone linguistique au moins une fois dans leur vie pour des raisons professionnelles. Cette tendance est renforcée sur le Vieux Continent par l'accélération de l'unification européenne ;
- une partie considérable des connaissances apprises à l'école ne sont plus valables pour toute la vie, mais sujettes à de constantes redéfinitions, à des déconstructions, à des remises en causes et à des substitutions, voire à des refoulements.

Il s'ensuit qu'un apprenant est désormais amené à apprendre toute sa vie durant, non pas pour des raisons de dilettantisme, mais parce que c'est devenu une exigence économique et existentielle :

- d'un côté, l'école essaie encore de refléter le monde et les exigences d'une société toujours changeante, imprévisible et volatile, ce qui implique un enseignement de plus en plus éclaté, où les savoirs et les savoir-faire les plus disparates sont esquissés et poursuivis sans pourtant contenter personne¹ ;
- de l'autre, il n'est plus question d'offrir un canon de savoirs et de savoir-faire puisque le même éclatement des connaissances démontre l'impossibilité pour l'enseignement général d'offrir une formation complète et même de brasser virtuellement la diversité des connaissances dont pourrait avoir besoin un élève après avoir quitté l'école.

À nos yeux, deux grandes pistes complémentaires permettraient de sortir de l'impasse :

- l'école qui dispense une formation générale doit d'abord se borner à enseigner les bases linguistiques et scientifiques, quelques langues étrangères et un peu de culture générale. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'elle pourrait développer des compétences à travers des tâches bien déterminées ;
- l'école doit essayer de former l'étudiant à *développer* des compétences. Dans la réalité de la formation générale, il est impossible de prévoir quelles sont les compétences dont l'élève aura besoin dans la vie : l'objectif sera de développer des *métacompétences* (savoir trouver, créer, développer, apprendre les outils et les connaissances nécessaires pour compléter une tâche) tout en espérant que l'étudiant sera capable d'opérer le transfert une fois qu'il en aura besoin.

Ce qui compte, c'est d'enseigner à naviguer, et non à trouver le port ultime. Si l'enseignement par tâches et les compétences transversales se développent de plus en plus dans les sciences exactes et dans certaines sciences humaines, la situation est beaucoup moins nette en ce qui concerne l'enseignement des langues, qu'elles soient maternelles, première, secondes ou étrangères.

L'enseignement de la langue maternelle couvre aujourd'hui les tâches les plus hétéroclites (apprentissage du raisonnement, de la grammaire, de la culture générale, de la littérature, de la rhétorique, de l'exposé oral, de l'analyse filmique, introduction à des sciences humaines dont on ne traite pas ailleurs, etc.) qu'il n'est possible que d'esquisser. Le contact avec la langue spécifique aux autres disciplines est dès lors forcément réduit au minimum.

Il en résulte des déficiences dans les compétences linguistiques des apprenants, face auxquelles les autorités scolaires se contentent trop souvent d'une logique quantitative (augmentation du nombre d'heures dans telle ou telle discipline) au lieu de vérifier et d'identifier les raisons des lacunes.

Or, si la notion de *compétence* ne reste pas lettre morte, peut-être assistera-t-on dans les prochaines années à une réforme qui heurtera les sensibilités de maints enseignants. Pour rappel, la compétence est la capacité d'utiliser et de développer différents types de connaissances pour résoudre une tâche *dans un contexte précis*. Dans la perspective des compétences, le fait de savoir se servir de manière compréhensible, correcte et efficace de sa langue maternelle ou d'une langue étrangère ne peut plus seulement faire l'objet de disciplines séparées. Un professeur de sciences ne peut plus reprocher aux professeurs de langue de ne pas bien former les élèves : l'usage de la langue le concerne aussi, il est aussi de sa responsabilité de former l'étudiant à l'utiliser de façon correcte selon les exigences de sa discipline.

Parce qu'elle exige le décloisonnement des différentes disciplines, la notion de compétence requiert la collaboration de tous les enseignants. Si les enseignants des autres disciplines assumaient leurs responsabilités, les professeurs de langue ne seraient plus accablés par l'augmentation de leurs tâches : ils pourraient se limiter à enseigner les bases et se concentrer sur leurs compétences. Une telle approche serait aussi un signe fort pour les étudiants, qui ne considéreraient plus la langue comme une chose triviale dont on n'a pas vraiment besoin lorsqu'on s'intéresse à la technique ou aux sciences exactes. Même quand les disciplines n'ont pas de projet en commun (un projet commun semble a priori improbable entre les mathématiques et les langues, par exemple), le simple fait de corriger la langue dans le cadre de cours de mathématique ou de sciences contribuerait fortement à fixer et à valoriser l'usage de la langue.

A priori, la même démarche est envisageable pour les langues vivantes, mais elle n'est pas encore applicable à l'heure actuelle pour des raisons structurelles et économiques. En effet, si l'on peut raisonnablement attendre d'un enseignant du secondaire qu'il connaisse sa langue maternelle et donc puisse intervenir à bon escient dans l'apprentissage de cet outil fondamental, il n'en va pas de même pour l'usage des langues étrangères. Des solutions efficaces pour développer des compétences dans une langue vivante, comme le fait d'enseigner d'autres disciplines dans la langue vivante, ne peuvent donc être mises en œuvre facilement que dans des zones où l'on trouve des professeurs possédant vraiment des compétences de locuteur natif ou quasi natif, ce qui n'est pas fréquent.

Ici aussi, les autorités scolaires, pour faire face aux lacunes, préfèrent souvent des solutions quantitatives : l'enseignement des langues étrangères est anticipé et prolongé, sans pour autant donner lieu à une amélioration sensible du niveau des

1. De surcroît, l'école doit de plus en plus assumer l'éducation sociale et personnelle de l'élève. Dans le primaire, dans plusieurs cantons suisses, des spécialistes sont chargés d'enseigner aux enfants comment se brosser les dents.

connaissances². Les cours de langue ont beau s'échelonner pendant une douzaine d'années, aussi longtemps qu'ils resteront confinés dans les limites traditionnelles de deux ou trois heures par semaine et dépourvus de contacts avec les autres disciplines, leur enseignement risque de s'avérer peu efficace.

Il nous semble plus intéressant d'apprendre aux étudiants à apprendre une langue vivante (via des techniques d'apprentissage, par exemple de mémorisation), ce qui suppose que l'on porte l'attention sur l'acquisition de méta-compétences. Même si cela reste actuellement de l'ordre de l'utopie, nous pensons qu'il est possible pour n'importe quel francophone d'apprendre une langue germanique, une langue romane et une langue slave. Connaître le néerlandais permet d'accéder facilement à l'allemand, au suédois, à l'anglais ; connaître l'italien ou l'espagnol permet d'apprendre vite le roumain, le portugais ou l'anglais³ ; connaître le russe ouvre les portes au polonais ou au tchèque. Les techniques de l'intercompréhension faciliteront ensuite les passages d'une langue à l'autre, selon les besoins concrets de l'apprenant. Dans cette visée, il n'est plus nécessaire d'enseigner une langue en poursuivant le mirage de la compétence de locuteur natif ou quasi natif, objectif que peu d'élèves parviennent à atteindre et qui frustre tous ceux qui se sentent « incapables » ; en revanche, le passage à la compétence de locuteur quasi natif pourra être poursuivi dans un deuxième temps, après la scolarité, si l'apprenant possède de bonnes connaissances de base.

Dans cette même perspective, nous défendons l'idée que l'anglais doit être enseigné comme deuxième, voire comme troisième langue⁴. La force d'attraction qu'exerce l'anglais sur les jeunes et la nécessité objective de connaître cette langue garantissent en effet son apprentissage à la fois plus bref et efficace, même s'il est tardif. Certes, beaucoup s'imaginent, à l'inverse, que l'apprentissage de l'anglais suffit. À preuve, en Suisse, la connaissance de l'anglais est devenue plus importante que celle du français, de l'allemand ou de l'italien. Il est pourtant indéniable que de nombreux métiers ne sont accessibles que si l'on connaît aussi une autre langue étrangère. L'anglais seul ne suffit pas puisqu'il est devenu normal de le connaître.

2. Certes, nous ne nous opposons pas à l'enseignement précoce d'une langue étrangère, qui s'avère à notre avis indispensable aujourd'hui. Simplement, nous pensons que, s'il n'est pas inscrit dans un contexte qui favorise vraiment la mise en pratique, l'enseignement prolongé d'une langue ne suffit pas à développer des compétences concrètes. Par exemple, les Hollandais, qui connaissent notoirement bien l'anglais, ont acquis cette compétence non seulement grâce au système scolaire mais aussi et surtout grâce à une décision politique qui consiste à ne transmettre des films (même pour enfants) qu'en langue originale avec des sous-titres, ce qui est naturellement fort stimulant : voir *Ally McBeal* en anglais ou *Derrick* en allemand — et ceci chaque jour — rend la connaissance de la langue étrangère nécessaire. D'autres solutions sont moins efficaces : la possibilité de choisir la langue de préférence (pour les uns l'anglais, pour les autres la langue du pays — un système qu'on trouve en Allemagne) est intéressante, mais peu de personnes en profitent. Le système hollandais, par contre, qui va de pair avec une immersion linguistique partielle quotidienne ne permet pas de subterfuge.

3. En fait, l'anglais est à la fois une langue germanique et une langue romane, ce qui est dû à son histoire particulière.

4. Burk *et al.* (2001 : 111-129) ont constaté que les élèves allemands qui ont appris comme première langue étrangère l'anglais tendent à se limiter à cette langue. Ceux qui, par contre, ont d'abord appris une autre langue (le français en général) sont plus ouverts et connaissent davantage de langues étrangères. Ces indications tendent à démontrer que la diversification de l'enseignement des langues étrangères doit être maintenue à l'école obligatoire et que l'anglais ne doit pas être enseigné en premier lieu parce que cela favorise un certain laxisme de l'apprenant.

En outre, n'enseigner que l'anglais reviendrait à nier le dynamisme de la nouvelle Europe qui est en train de naître. De plus en plus d'élèves ignorent où ils travailleront dans une dizaine d'années : avoir appris plusieurs langues leur facilitera l'intégration dans une autre culture. N'oublions pas, d'ailleurs, qu'à l'échelle mondiale, la « Romania » (l'espagnol, le français, l'italien et le portugais) est aussi étendue que l'aire d'utilisation de l'anglo-américain⁵. Bien sûr, sur le plan statistique, l'anglais est incontournable, mais dans la vie quotidienne de nombreux francophones, les langues romanes s'avèrent plus importantes⁶.

Par ailleurs, enseigner des langues vivantes implique aussi que l'on enseigne des cultures différentes et, par là, que l'on forme de vrais citoyens européens critiques, ouverts et sensibles. À l'heure actuelle, la plupart des manuels ne tiennent pas vraiment compte de cette dimension : l'image de l'Italie est souvent stéréotypée, et la situation n'est guère meilleure à l'égard de l'Espagne ou du Portugal. Celui qui étudie à l'aide de ces manuels apprend rarement quelque chose qui dépasse son horizon d'attente : en Italie, on mange des pâtes, en Espagne, de la paella, et ainsi de suite. Même si ces manuels présentent des textes authentiques, leur orientation thématique, leur concision, leur intégration dans un parcours traditionnel les rendent culturellement réducteurs.

À l'inverse, un enseignement qui se base dans un premier temps sur l'intercompréhension permet aux enseignants de montrer très vite d'autres dimensions culturelles puisque, après quelques leçons, les étudiants peuvent lire des textes, même longs et authentiques, sans devoir passer par un parcours grammatical structuré à l'ancienne.

Certes, la notion de compétence peut créer des résistances, notamment parce que l'enseignant qui cherche à développer des compétences chez ses élèves ne peut plus se présenter comme infailible : il devient un modérateur, un directeur de travaux, un accompagnateur, et non plus quelqu'un qui impose des connaissances préalablement définies ou se veut le garant de savoirs ultimes. En outre, la démarche qui consiste à faire accomplir des tâches complexes aux étudiants en collaboration avec des collègues d'autres disciplines et à susciter le développement de méta-connaissances sans poursuivre des objectifs aisément quantifiables peut effrayer et décourager. Mais en même temps, dans ce nouveau contexte, l'enseignant devient lui-même apprenant : chaque projet est un défi qui le stimule. La tendance à la fossilisation de l'enseignement traditionnel est ainsi évitée ou tout au moins réduite, ce qui confère à l'activité de l'enseignant un surcroît de sens et de raison, mais aussi peut-être de passion.

5. Pendant des siècles, les barrières linguistiques étaient floues. Aujourd'hui, un Piémontais se bloque quand il entend parler un Espagnol, mais lorsqu'il s'efforce de comprendre un comique qui s'exprime en napolitain, il y parvient sans difficultés.

6. Ainsi, en France, selon le Ministère des Affaires Étrangères, l'Italie est le deuxième fournisseur et le troisième client sur le plan économique. Pour les Alpes Maritimes, il est même le premier. Cette importance ne se traduit malheureusement pas par une diffusion comparable du français au Piémont et en Ligurie ou de l'italien en France. Le projet Nicomède (Pôle transfrontalier franco-italien d'éducation, de formation et de recherche), amorcé à l'initiative de l'Université de Nice en 1995 et soutenu par les Alpes Maritimes et les provinces de Cuneo et Imperia, essaie justement de renforcer les contacts transfrontaliers et translinguistiques.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1985). *Le texte narratif : traité d'analyse textuelle des récits*. Paris : Nathan.
- ADAMS, G., DAVISTER, J. et DENYER, M. (1998). *Lisons lûté, Stratégies de lecture*, 2 tomes, 1, Guide pédagogique ; 2, Fiches reproductibles. Bruxelles : Duculot.
- AEBY, S., DE PIETRO, J.-F. et WIRTHNER, M. (2000). *Français 2000 : l'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions : dossier préparatoire*. Neuchâtel : IRDP (Document de travail 00.1009).
- ALLAL, L. (1988). « Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative ». In GATHER THURLER, M. et PERRENOUD, P. (Éds), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* Genève : Service de la recherche sociologique (Cahier n° 26), pp. 39-52.
- ALLAL, L. (1997). « L'acquisition de l'orthographe en situation de classe ». In RIEBEN, L., FAYOL, M. et PERFETTI, C. (Éds). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, pp. 181-203.
- ALLAL, L. et al. (1999). *Apprendre l'orthographe dans le cadre de la production textuelle : rapport de valorisation*. Berne : Programme national de recherche « L'efficacité de nos systèmes de formation » (PNR 33) ; Aarau : CSRE.
- ALLAL, L. et al. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions universitaires.
- ALLEMANN-GHIONDA, C., DE GOUMOËNS, C., PERREGAUX, Ch. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ANGIAUX, R. et BAUCY, D. (1993). « Langues, cultures, interculture ». In *Expérience pilote d'éducation interculturelle dans l'enseignement secondaire*, Rapport n° 22, Fascicule n° 3, Bruxelles, ULB, Faculté des sciences sociales, politiques et économiques.
- ARETA ARMENTIA L. M. et MARTÍNEZ SALLES, M. (1999). *El estudio del español en la enseñanza superior en Bélgica*. Bruxelles : Embajada de España — Consejería de Educación y Ciencia.
- ARETA ARMENTIA L. M. et MARTÍNEZ SALLES, M. (2002). *La enseñanza del español en Bélgica*. Bruxelles : Embajada de España — Consejería de Educación y Ciencia.
- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- BADDELEY, A. (1993). *La mémoire humaine*. Théorie et pratique. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BAIN, D. (1988). « Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique ». In GATHER THURLER, M. et PERRENOUD, P. (Éds). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* Genève : Service de la recherche sociologique (Cahier n° 26), pp. 21-38.
- BAIN, D. (1991). « Problèmes psychopédagogiques de l'oral : les leçons d'une expérience ». In WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P. *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (pp. 95-125). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- BAIN, D. et SCHNEUWLY, B. (1987). « Vers une pédagogie du texte ». *Le français aujourd'hui*, 79, pp. 13-23.
- BAIN, D., ERARD, S. et SECHAUD, M. (1994). « Comment repérer et aider les lecteurs précoces au premier cycle secondaire ? : d'un test de lecture à l'intervention en classe ». *Lidil*, 10, pp. 73-88.
- BANON, P. (2001). Pour un enseignement directif d'une compétence discursive. *Babylonia*, 3, 48.
- BARBOT, M.-J. et PUGIBET, V. (Éds) (2002). « Technologie et Apprentissage des langues et usages en émergence ». *Recherches et Applications. Le Français dans le Monde*. Clé international.

- BARBOT, M.-J. (2000). « À la recherche de nouveaux modèles : contenus et modalités de formation des enseignants ». *Les cahiers de l'asdlife* n° 11 (*De nouvelles voies pour la formation*).
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BARTHES, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil.
- BEACCO, J. C., PERDUE, C. et VIVÉS, R. (1993). « Comment rendre compte de la 'logique' de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? ». *Études de linguistique appliquée*, 92, pp. 8-22.
- BEACCO, J.-Cl. (1980). « Compétence de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe ». *Le français dans le monde*, 153.
- BEDARD, D., FRENAY, M., TURGEON, J. et PAQUAY, L. (2000). « Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances, les perspectives de "l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques" ». *Res academica*, 18 (1 et 2), pp. 21-46.
- BÉGUÉLIN, M.-J. (Éd.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- BELU, I. et COLLÈS, L. (2001). « Compétence communicative et conventions culturelles : la classe de conversation ». In COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G., et MAEDER, C. (Éds) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, pp. 213-220.
- BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- BESSE, H. (1995). « Méthodes, méthodologie, pédagogie ». In PÉCHEUR, J. et VIGNER, G. (Éds) (1995). *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde*. Numéro spécial, pp. 96-108.
- BESSE, H. (2001). « Peut-on "naturaliser" l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? ». In BOUQUET, S. (Éd.) (2001). *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Le français dans le monde*. Numéro spécial, pp. 29-57.
- BESSON, M.-J. et al. (1979). *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Genève : Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires.
- BETRIX KÖHLER, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es : analyse des performances orthographiques des élèves de 5^e et de 6^e*. Lausanne : CVRP.
- BETRIX KÖHLER, D. (1995). *Orthographes en questions : représentations et stratégies orthographiques d'élèves de 2^e et de 4^e*. Lausanne : CVRP.
- BETRIX KÖHLER, D. et al. (1999). *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées... : des discours aux activités, en classe de 6^e*. Neuchâtel : IRDP ; Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP).
- BILLARD, O., ERARD, S. et SECHAUC, M. (1994). *Comment aider les lecteurs faibles : propositions d'activités à l'usage des enseignants*. Edition provisoire. Genève : Département de l'instruction publique, Cycle d'orientation, Groupe de français.
- BINON, J., et VERLINDE, S. (2000). « Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda ? ». In LEFFA V. (Éd.) (2000). *As palavras e sua companhia. O lexico na aprendizagem. Investigações em Linguística Aplicada*. Pelotas (Brasil) : EDUCAT, Editora da Universidade de Pelotas, pp. 119-167.
- BINON, J. (2000). « Van amateuristische tot academische lerarenopleiding. Een verhaal van groeiende professionalisering ». *Romanesque*, 2, pp. 25-40.
- BINON, J. et VERLINDE, S. (1999). « La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde ». *Études de linguistique appliquée*, 116, pp. 453-468.
- BINON, J., VERLINDE, S. et SELVA, T. (2001). « Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde (FLES) : un mariage parfait ». *Cahiers de lexicologie*, 78, 1, pp. 1-23.
- BINON, J., VERLINDE, S., SELVA, T., VAN DYCK, J. et BERTELS, A. (à paraître). « La contribution du Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires (DAFA) papier et électronique à la lexicographie pédagogique ». *International Journal of Lexicography*.
- BINON, J., VERLINDE, S., VAN DYCK, J. et BERTELS, A. (2000). *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris : Didier.
- BLANC, M. et HAMERS, J. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Liège : Mardaga.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2001). « L'intercompréhension des langues romanes ». In COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G. et MAEDER, C. (Éds). *Didactique des langues romanes, Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. (1997). *EuRom4 : Méthode d'enseignement simultanée des langues romanes : portugais, espagnol, italien, français*. Firenze : Nuova Italia (800 p+cédérom).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et VALLI, A. (1997). « L'intercompréhension. Le cas des langues romanes ». *Le Français dans le Monde* (numéro spécial).
- BLANCHET, Ph. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*. Louvain-la-Neuve : Peeters (SPILL 23).
- BLONDEL, A., BRIET, G., COLLÈS, L., DESTERCKE, L., SEKHAVAT, A. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : Duculot (Stratégies).
- BLOOM, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New-York : Mac Graw Hill.
- BLOOM, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor.
- BOLSTERLI, M. (1995). *Rayon livres : bibliographie descriptive et commentée pour l'enseignement dans les premiers degrés*. Neuchâtel : IRDP ; Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP).
- BOURDIEU, P. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- BRASSART, D.G. (1995). « Approche(s) cognitive(s) ? ». In CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (Éds). *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan, pp. 101-131.
- BROI, A.-M. et WIRTHNER, M. (1992). *Lorsque le Mississippi passe par Neuchâtel et Fribourg : évaluation de la compréhension de la lecture en 4^e : résultats*. Neuchâtel : IRDP : ONDP (Recherches 92.104).
- BRONCKART, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1988). *Groupe Bally : premier rapport de synthèse*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 88.114).
- BRONCKART, J.-P., MARSHALL, M. et PLAZAOLA GIGER, I. (1999). *Les concepts discursifs dans les manuels d'enseignement des langues : étude de leur transposition didactique : rapport de valorisation*. Berne : Direction du Programme national de recherche « L'efficacité de nos systèmes de formation » (PNR 33) ; Aarau : CSRE.
- BURK, H., MEISNER, F.-J., MÜLLER, A., SIPPEL, V., WEHMER, S. (2001). « Was Studierende über welche Fremdsprachen denken ? Eine quantitative Erhebung subjektiver Einschätzungen zum Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen ». In D. ABENDROTH-TIMMER & G. BACH (Éds). *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen : Stauffenberg, 2001, pp. 111-129.
- BYRAM, M. et ZARATE, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cahiers de la recherche en éducation* (1999). Volume 6, n° 2. « La collaboration et le partenariat dans la recherche en éducation ».
- CAMPOLINI, L., FLAMINI, F., JUCQUOIS, G., LUCCHINI, S. (2001). « Le développement de partenariats multilingues. Une expérience aux dimensions européennes en Communauté française de Belgique ». *Annales d'études européennes. La Belgique et l'Europe*, 5, pp. 279-308.
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Journal*, 1-1-47.
- CANELAS-TREVISI, S. (1998). « Manipuler des phrases et en parler : action et (méta)langage en classe de français ». In DOLZ, J. et MEYER, J.-C. (Éds), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français, Carigny, 28 février-1^{er} mars 1997*. Berne : P. Lang, pp. 69-90.
- CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles, De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique).

- CARDINET, J. et WEISS, J. (1976). *L'enseignement de la lecture et ses résultats : expérimentation neuchâteloise 1971-1974*. Berne : H. et P. Lang.
- CASALFIORE, S. (2000). « L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension professionnelle des enseignants ». *Les Cahiers du GIRSEF*, 6, 27 p.
- CCCCE (Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe) (1990). *Un Niveau-Seuil*. Paris : Hatier.
- CCEMPC (Conseil Central de l'Enseignement Maternel et Primaire Catholique) (1993). *Programme Intégré*. Liège : CCEMPC.
- CGE (Confédération générale des enseignants) (1993). *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*. Bruxelles : Editions Vie Ouvrière.
- CHARAUDEAU, P. (2001). « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours ». In COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G. et MAEDER, C. (Éds). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- CHARMEUX, E. (2001). « Le français de référence et la didactique du français langue maternelle ». In FRANCARD, M., GERON, G. et WILMET, R. (Éds). *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept. Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain* 27 (1-2), pp. 155-166.
- CHARTRAND, S.-G. (Éd.) (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- CHARTRAND, S.-G. et PARET, M.-C. (1995). « Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? » In CHISS, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (Éds) (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan, pp. 197-208.
- CHISS, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette (F-Autoformation).
- CLF (2001). (Conseil de la langue française). *Les enjeux et les défis linguistiques de l'intégration des Amériques*. Québec : CLF.
- CLOT, Y. (Éd.) (2001). « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ». *Éducation Permanente*, 146.
- COLLÈS, L. (1992). « FLES : Justification d'une rubrique et explicitation d'un sigle ». *Enjeux*, 25, pp. 105-108.
- COLLÈS, L. (1994a). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- COLLÈS, L. (1994b). « Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE ». In *Enjeux* n° 32.
- COLLÈS, L. (1998). « Corrections et incorrections : Quel regard sur la faute ? ». *Le langage et l'homme*, XXXIII, 4, pp. 393-400.
- COLLÈS, L. (1999). « Les lycées bilingues dans les pays d'Europe centrale et orientale ». *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 25/3-4, pp. 59-69.
- COLLÈS, L. et DUFAYS, J.-L. (2001). « La lecture littéraire, un lieu de convergence entre le FLM et la FLE ». *Enjeux*, 51/52, pp. 225-236.
- COLLÈS, L. et LEBRUN, M. (1998). « Littérature de jeunesse et dynamique identitaire ». In *Spirale* 22, *Les valeurs en éducation et en formation* (2), pp. 215-224.
- COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G. et MAEDER, C. (Éds) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique).
- Commission Pédagogie du texte (Éd.) (1988). *Contributions à la pédagogie du texte II*. Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Cahier de la section des sciences de l'éducation 52).
- Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques (1999). Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Conseil de l'Europe (1993). *Se rencontrer pour se former, se former à se rencontrer. La pédagogie des échanges, but et moyen de la formation des enseignants*, GREFES/AEDE, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier ; Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <http://culture.coe.int/lang>.
- CORNALI-ENGEL, I. (1992). *Éducation préscolaire en Suisse romande*. Neuchâtel : IRDP (Regards 92.304).
- CORNALI-ENGEL, I. (1993). *Une école enfantine : pourquoi ?* Neuchâtel : IRDP (Pratiques 93.211).
- CORNALI-ENGEL, I. et PERRET, J.-F. (1993). *Objectifs de l'école enfantine : une consultation et ses résultats*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 93.107).
- COSTE, D. (Éd.) (1997). *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ? Études de Linguistique Appliquée*, n° 106, Paris : Didier-Erudition.
- COSTE, D. (Éd.) (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du FLE depuis 1945 (Matériaux pour une histoire)*. Paris : Hatier.
- COURTILLON, J. (1995). « L'unité didactique ». In PÉCHEUR, J. et VIGNER, G. (Éd.), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde*. Numéro spécial, pp. 109-120.
- COUVREUR, M., DEZUTTER, O. et VERVIER, A. (1992). *Entendons-nous*. Bruxelles : Didier-Hatier.
- CRIPPEL (2000-2001). *Aide scolaire des enfants et des jeunes étrangers ou d'origine étrangère : constats et réflexion*. Liège : CRIPPEL.
- CRIPPEL (2001). *Les projets du CRIPPEL autour du FLES 2000-2001*. Liège : CRIPPEL.
- CUMMINS, J. (1983). *Heritage Language Education : A Literature Review*. Toronto : Ministry of Education.
- CUQ, J.-P. (1997). « Les conséquences de l'émergence du concept de français langue seconde dans les didactiques du français ». *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 8, 62-72.
- CUQ, J.-P. (2000). « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues ». *Le français dans le monde — Recherches et applications* (« Une didactique des langues pour demain »), pp. 42-55.
- D'HAINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris / Bruxelles : Nathan / Labor.
- DABÈNE, M. (1986). « Ralentir... travaux ! Sur quelques évidences en didactique du français langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, 64, pp. 31-38.
- DABÈNE, M. (1995). « Quelques étapes dans la construction des modèles ». In CHISS, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y., 1995 (Éds), *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan, pp. 11-27.
- DE KETELE, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne-Miami : Peter Lang.
- DE KETELE, J.-M. (1986). « L'évaluation du savoir-être ». In : DE KETELE J.-M. (Éd.). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles-Paris : De Boeck.
- DE KETELE, J.-M. (2000). « Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement ». In BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGERS, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).
- DE KETELE, J.-M. et HANSENS, C. (1999). « L'évolution du statut des savoirs et la construction des curricula ». In : DE KETELE, J.-M. (Éd.). *Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et Bruxelles*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- DE KETELE, J.-M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P. et THOMAS, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- DE KETELE, J.-M., ROEGERS, X. (1993 et 1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles-Paris : De Boeck.
- DE LANDSHEERE, V. et DE LANDSHEERE, G. (1980). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- DE MAN DE VRIENDT M.-J. (Éd.) (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DE PIETRO, J.-F. (2001). « Le français : langue maternelle ou langue première ». *Éducateur*, 4, pp. 6-8.
- DE PIETRO, J.-F. et WIRTHNER, M. (1995). « Et pour vous, l'oral c'est quoi ? ». *Résonances*, 4, pp. 12-14.
- DE PIETRO, J.-F. et WIRTHNER, M. et al. (1999). *Français expression : mise à l'épreuve de douze séquences didactiques : rapport de synthèse*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 99.102).

- DEBROCK, M. (1991). « La situation actuelle du français en Flandre ». *Septentrion, revue de culture néerlandaise*. XX, 2, pp. 37-41.
- DECETY, J. et HOUDÉ, O. (1998). « Information. Neuroscience et psychologie ». In HOUDÉ, O., KAYSER, D., KOENIG, O., PROUST, J. et RASTIER, F. (Éds). *Vocabulaire des sciences cognitives*. Paris : P.U.F., pp. 208-209.
- DEFAYS, J.-M. et DUMORTIER, J.-L. (Éds) (à paraître). *Français Langue Maternelle, Langue Étrangère, Langue Seconde : vers un nouveau partage. Actes du colloque de Liège (mai 2002)*.
- DEFAYS, J.-M., MARÉCHAL, M. et MÉLON, S. (Éds) (2000). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DELORY, C. (1998). « Quelle pédagogie pour une école chrétienne en défis ? ». *Forum des pédagogies*.
- DESPRÉS-POIRIER, M. (1995). *Le système d'éducation du Québec*. Boucherville : Gaétan Morin.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- DEVELAY, M. (Éd.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF.
- DEVELAY, M. (1997). Intervention au Colloque du CEPEC. Lyon, Septembre 1997.
- DEZUTTER, O. (2002). « La didactique du français : emprunteuse mais aussi prêteuse. De nombreux emprunts mais quels apports dans la formation générale des maîtres ? ». In ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (Éds). *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- DEZUTTER, O. et DEJEMPEPE, X. (2001). « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? ». *Recherche et formation*, 36, pp. 89-111.
- DEZUTTER, O. et DUFAYS, J.-L. (1999). « L'apprentissage de l'écriture au secondaire dans les instructions officielles belges de l'après-guerre ». *Pratiques*, n° 101-102, pp. 205-220.
- DEZUTTER, O. et TERWAGNE, S. (2001). « En Communauté française de Belgique, une formation initiale en pleine révolution : un double aperçu des nouvelles orientations ». *La Lettre de la DFLM*, n° 28, pp. 19-23.
- DEZUTTER, O. et THYRIEN, Fr. (2001). « Quel(s) français de référence pour les étudiants qui entament des études universitaires ? ». In FRANCARD, M., GERON, G. et WILMET, R. (Éds). *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 novembre 1999. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, pp. 179-192.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1999). « À la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale ». In PLANE, S. (Éd.). *Manuels et enseignement du français*. Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse Normandie, pp. 117-132.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (Éds) (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. I (1P-2P), II (3P-4P) et III (5^e-6^e) (Vol. IV à paraître)*. Bruxelles : De Boeck ; Neuchâtel : COROME.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation des formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck.
- DUFAYS, J.-L. (1999a). « Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? ». In *Le français aujourd'hui, hors-série. Lecteurs, littératures, enseignement. Actes du XI^e congrès de l'AFEf*, pp. 89-102.
- DUFAYS, J.-L. (1999b). « La littérature belge de langue française dans les programmes et les manuels scolaires du XX^e siècle. Enquête sur une présence-absence ». *Textyles*, n° 15, pp. 150-165.
- DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M. (1998-99). « La littérature dans les programmes de français de l'enseignement secondaire en Belgique : essai de mise en perspective historique ». *Enjeux*, n° 43-44, pp. 122-143.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (1996a). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Formation continue).
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (Éds) (1996b). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Formation continue).
- DUMORTIER, J.-L. (2001a). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique).
- DUMORTIER, J.-L. (2001b). « Vingt ans après... Regards d'un didacticien sur l'enseignement de la littérature française de Belgique ». *Textyles*, n° 19, pp. 28-42.
- DUPONT BUONOMO, N. et SOUSSI, A. (1991). *Le Mississippi ou Les méandres d'une certaine compréhension de l'écrit : évaluation de la lecture en 4P*. Neuchâtel : IRDP : CCCR (Recherches 91.01).
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- ECO, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma-Bari : Laterza.
- ELALOUE, M.-L., BENOIT, J.-P., TOMASSONNE, R. (1996). *Enseigner la langue. La formation linguistique des professeurs de français en question*. Amsterdam-Paris : De Werelt-Association Française de linguistique Appliquée.
- Enjeux* n° 53 (2002). *Former des maîtres de lecture*.
- Eurydice (2000). *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*. Bruxelles : Commission européenne, Eurostat.
- FAVRE, B. et PERRENOUD, P. (1985). « L'enseignement de la lecture : de la méthode unique à la pédagogie différenciée ». *Perspectives*, XV (1) / 53, pp. 97-112.
- FINTZ, C. et DABÈNE, M. (Éds) (1999). *La didactique du français dans le supérieur : bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- FNESC (1992). *Programmes. Deuxième langue : Français, Communauté germanophone*, Bruxelles : Fédération nationale de l'enseignement secondaire catholique, doc. n° 0279/101.
- FRANCARD, M. (1984-1985). « Encore la terminologie grammaticale. La répétition ou l'humour puni ». *Humanités chrétiennes* 3, pp. 205-211.
- FRANCARD, M. (1985-1986). « La rénovation du français à l'aune de l'oral ». *Humanités chrétiennes* 4, pp. 310-317.
- FRANKEN, M. (1990). *Les mots en famille. Exercices de vocabulaire expliqué*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- FRANKEN, M. (1999). *Je pratique le vocabulaire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Accès français — exercices).
- FRÈRE UNTEL (J.-P. DESBIENS) (1959). *Les insolences du Frère Untel*. Montréal : Editions de l'homme.
- GADET, F. (1996). « Niveaux de langue et variation intrinsèque ». *Palimpsestes* 10, pp. 17-40.
- GAGNE, G., PAGE M. et TARRAB, E. (1990). *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- GAJO, L. et MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- GALISSON, R. (1986). « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée ». *Études de linguistique appliquée*, 67.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- GALISSON, R. (1995). « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité ». *Études de linguistique appliquée*, 99, pp. 99-105.
- GALISSON, R. et PIREN, C. (1999). *La Formation en question*. Paris : CLE International (Didactique des langues étrangères).
- GALLI DE' PARATESI, N. (1982). *Livello Soglia*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- GAONAC'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif Hatier (LAL).
- GARANT, C., LAVOIE, M., HENSLER, H. et BEAUCHESNE, A. (1999). « L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? ». In HETU, J.-C., LAVOIE, M. et BAILLAUQUES, S. (Éds). *L'accompagnement dans les débuts de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, pp. 85-112.

- GARCIA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo español como lengua extranjera*. Madrid : EDELSA.
- GAUTHIER, C. (dir.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- GAUTHIER, C., DESBIEN, J.-F. et MARTINEAU, S. (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Presses de l'université de Laval.
- GENESEE, F. (1981). « A comparison of early and late immersion programs ». *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 13, pp. 115-28.
- GERMAIN, C. (1993). *L'évolution de l'apprentissage des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GERVAIS, F. (1998). *École et habitudes de lecture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- GERVAIS, P. (1995). *Qu'avez-vous fait de votre participe passé ? : maîtrise et stratégies d'accord du participe passé au niveau secondaire*. Lausanne : CVRP.
- GIACALONE RAMAT, A. (1993). « Italiano di stranieri ». In SOBRERO, A. (Éd.). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Bari : Laterza, pp. 341-410.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaétan Morin ; (1992) Bruxelles : De Boeck (Pédagogie en développement).
- GIRY-COISSARD, M. (1996). *L'évolution de l'étude des langues vivantes dans le second degré depuis trente ans*. Note d'information 96.40, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, pp. 1-6.
- GIRY-COISSARD, M. (2000). *Les langues vivantes dans le second degré en 1999-2000*. Note d'information 00.40, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, pp. 1-6.
- GOIGOUX, R. (2001). « Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture ». In BERNIÉ, J.-P. (Éd.). *Apprentissage, développement et significations*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- GOUGENHEIM, G. et MAUGER, G. (1955). *Le français élémentaire*. Paris : Hachette.
- GOULLIER, F. (1992). *La situation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes en France*. Ministère de l'Éducation Nationale, Enseignement Supérieur et Recherche (<http://www.ecml.at/documents/members/FranceNRF.pdf>).
- GRETHER, A., GURNEY, R., PERRET-CLERMONT, A.-N. et POGLIA, E. (Éds) (1989). *Être migrant*. Berne : Lang.
- GREUB, J. et MATTHEY, M. (1998). *Expérience interculturelle à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds : intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois. Rapport final, années scolaires 1994-1997*. Neuchâtel : ODRP — Université, Centre de linguistique appliquée (CLA).
- GREUB, J. et MATTHEY, M. (1999). *Expérience interculturelle à l'école secondaire, année d'orientation à La Chaux-de-Fonds : intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois. Rapport 4, année scolaire 1997-1998*. La Chaux-de-Fonds : Centre de perfectionnement du corps enseignant (CPE) ; Neuchâtel : Université, Centre de linguistique appliquée (CLA).
- GROSSMANN, Fr. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : P. Lang.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- HAGÈGE, C. (1992). *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris : Odile Jacob.
- HAGÈGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- HAMELINE, D. (1980). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F.
- HAMON, H. et ROTMAN, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris : Seuil (Points Actuels, A 36).
- HARRIS, J. (1995). « Organizing and facilitating telecollaborative projects ». *The Computing Teacher Journal*, Volume 22, Number 5, pp. 66-69.
- HARRISON, B. et MARMEN, L. (1994). *Le Canada à l'étude : les langues au Canada*. Ottawa : Statistiques Canada et Prentice-Hall.
- HATCHUEL, F. (1999). « La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-cognitifs ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 127.
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of language : an introduction*. Suivi de trois fascicules : *Comparing languages ; Using language ; How language works*. Cambridge : University Press.
- HAYES, J.-R. et FLOWER, L.S. (1980). « Identifying the organization of writing processes ». In GREGG, L.W. et STEINBERG, E.R. (réd.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- HELLY, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994*. Québec : Presses de l'Université Laval et Institut québécois de recherche sur la culture.
- HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH, R. (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- HOWEY, K. (1996). « Designing coherent and effective teacher education program ». In SIKULA, J., *Handbook of research on teacher education. Second edition*. New York : Macmillan, pp. 143-170.
- HUBERMAN, M. (1995). « Networks that alter teaching : conceptualizations, exchanges and experiments ». *Teachers and teaching : theory and practice*, 1, 2, pp. 193-212.
- IMPORTUNA, C. (1999). *L'enseignement des langues vivantes étrangères dans le premier degré en 1998-1999*. Note d'information 99.42, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, pp. 1-4.
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.
- INTRAVAIA, P. (1996). « Pour une méthodologie de la formation post-initiale des professeurs de langues ». In LANDERCY, A. et RENARD R. (Éds). *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle*. Paris : Didier Érudition ; Mons : CIPA.
- INTRAVAIA, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonal* (livre et CD). Paris : Didier Érudition ; Mons : CIPA.
- JAUSS, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JOBERT, G. (2002). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 247-260.
- JOIRET, M. et BERNARD, M.-A. (1999). *Littérature belge de langue française*. Bruxelles : Didier Hatier.
- JOUBE, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- JOUBE, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.
- KEMME, H.-M., et GARCIA, A. (1993). « Le programme Lingua ». *Les cahiers de l'Asdile*, n° 4 : l'Europe et les langues.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C. et WECK, G. de (1987). *Le savoir grammatical des élèves : recherches et réflexions critiques*. Berne : P. Lang.
- KLEIN, H.G. et STEGMANN, T. (2000). *EurocomRom - Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker.
- KLINKENBERG, J.-M. (2001). « Les politiques linguistiques : pour qui ? pour quoi ? ». *Français 2000*, n° 173-174.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- L'école des lettres des collèges*, n° 1 (1999-2000), pp. 2-18.
- L'école des lettres second cycle*, n° 13 (1999-2000), pp. 3-30.
- La lettre de la DFLM*, n° 27 (2000). *Le français hors appareil scolaire*.
- LAFONTAINE, D. (2001). *Évaluation externe interréseaux 5^e secondaire. Résultats et commentaires*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la Formation. Administration Générale de l'Enseignement et de la recherche Scientifique.
- LAFONTAINE, D., BAYE, A. et MATOUL, A. (2001). *Pisa 2000. Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Présentation de l'enquête*. Liège : Université de Liège.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : P.U.L.

- LANDROIT H. (coord.) (2001). « La liaison primaire-secondaire ». *Français 2000*, n° 171/172, Décembre-janvier.
- LANG, J. (2001). *L'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire »*. 29 janvier 2001. Ministère de l'éducation nationale (<http://www.education.gouv.fr/discours/2001/dlangviv.htm>)
- LANG, V. (1996). « Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation ». *Recherche et formation*, 23, pp. 9-27.
- LAURENT, J.-P. (1984). *Rédiger pour convaincre*. Paris-Gembloux : Duculot.
- LAURIER, M., BOSQUET, M. et CAMPBELL, J. (1999). *L'enseignement des langues d'origine : un état de la situation dans différents contextes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris, Editions d'Organisation.
- Le Monde (2001). « En 2002, une langue étudiée dès la grande section de maternelle ». *La lettre de l'éducation*, 332, 5 février 2001, pp. 1-4.
- LEBRUN, M. (1996a). « Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué » In DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (Éds) *Pour une lecture littéraire*, tome II (pp. 272-282). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- LEBRUN, M. (1996b). « Expérience esthétique et développement cognitif par la réponse à la littérature de jeunesse ». *Repères*, 13, spécial. TAVERON, C. (Éd.). *Lire et écrire le littéraire* (pp. 69-88).
- LEBRUN, M. (Éd.) (2001). *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Québec : Les éditions Logiques.
- LEBRUN, M. et GAGNON, M. (1999). « À la rencontre de l'autre à travers les récits ». In ALLEMANN-GHIONDA, C. (Éd.). *Éducation diversité socioculturelle* (pp. 101-117). Paris : L'Harmattan.
- LEHMANN, D. (1995). « Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. De l'élaboration des syllabus au développement des curriculums ». In COSTE, D. et LEHMANN, D. (1995). *Langues et curriculum. Contenu, programmes et parcours. Études de Linguistique Appliquée*, 98, pp. 8-22.
- LEMAIRE, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- LENTZ, F. (1996). « La didactique du/en français en milieu minoritaire : réflexions sur quelques points critiques ». In CAZABON, B. (Éd.). *Nos mots à fleur de pays. Actes du 2^e congrès de l'ACREF* (pp. 145-172). Ottawa : ACREP.
- LEONI, S. (1993). « Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en Italie ». *Le français dans le monde* (Recherches et applications), février-mars 1993, pp. 142-150.
- LEONI, S. (1994). « Entre soi et l'autre ». *Le français dans le Monde* (Recherches et applications), février-mars 1994, pp. 120-126.
- Les cahiers de l'Asdifl n° 5 (1994). *Certifications linguistiques en Europe*.
- Les cahiers de l'Asdifl n° 8 (1997). *Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ? Actes du colloque de septembre 1996*. Université de Toulon et du Var.
- LESSARD, C., ALTET, M., PAQUAY, L. et P. PERRENOUD (2001). « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants ». Introduction du symposium du REF à Montréal 8-10 avril 2001.
- LEVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- LINDENLAUF, N. (1990). *Savoir lire les textes argumentés*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot (L'esprit des mots).
- Livre blanc sur l'éducation et la formation (1995). Bruxelles : Commission Européenne.
- LOUGHRAN, J. (1996). *Developping reflective practice : learning about teaching and learning through modelling*. London : Falmer Press.
- LUCCHINI S. et FABRY G. (2001). « L'acquisition des compétences métalinguistiques dans la formation des professeurs de langues ». In COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G. et MAEDER, C. (Éds). *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck, pp. 543-548.
- LUCCHINI, S. (2000). « Le semi-linguisme : discussion d'un concept et perspectives ». In STERCK-SPINETTE, A., RENARD, M.-F., BARBALATO, B., VANVOLSEM, S. et LUCCHINI, S. *Passions italiennes. Pour André Sempoux*. Bruxelles : Émile Van Balberghe, pp. 79-104.
- LUCCHINI, S. (2000). « Per un insegnamento modulare dell'italiano LS ». In BLOMMAERT, M. R. et CANNOVA, D. *La didattica dell'italiano lingua straniera oggi. Realtà e prospettive*. Bruxelles : VUB, pp. 113-120.
- LUCCHINI, S. (2000). « Per un insegnamento modulare dell'italiano LS ». In BLOMMAERT, M. R. et CANNOVA, D. *La didattica dell'italiano lingua straniera oggi. Realtà e prospettive*. Bruxelles : VUB, pp. 113-120.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Lang.
- LÜDI, G., DE PIETRO, J.-F. et PAPALOIZOS, L. (1989-1990). « Étranger dans son propre pays : dimensions linguistiques de la migration interne en Suisse ». In : *Images de la Suisse ; Schauplatz Schweiz*. Berne : Société suisse d'ethnologie, pp. 269-297.
- LÜDI, G. et PY, B. (Éds) (1995). *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'âge d'Homme.
- LUSSIER, D. (1997). « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues ». *Revue de didactologie des langues-cultures. Études de linguistique appliquée*, 106, pp. 231-246. Paris : Didier.
- MAGER, F. (1971). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier-Villars.
- MANGEZ E., DELVAUX B., DUMONT V. et DOURTE F. (1999). « Les enseignants face à la transformation de leur métier. Enquête auprès des enseignants du premier degré ». *Les cahiers du Cerisis*, 99/12.
- MAROT, C. (2001). « Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête ». *Les Cahiers du GIRA-SEF*, 12.
- MARQUILLO LARRUY, M. (Éd.) (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle/langue seconde/langue étrangère)*. Poitiers : Université de Poitiers (Les cahiers du FORELL).
- MARTIN PERIS, E. (2001). « Le développement des compétences en didactique de l'espagnol : l'approche par les situations-problèmes ». In COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G., MAEDER, C. (Éds) (2001). *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck, pp. 44-58.
- MARTIN, D. et GERVAIX, P. (1992). *La grammaire de l'élève : savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8^e année*. Lausanne : CVRP.
- MARTIN, D. et PASCHOUD, M. (1988). *Étude comparative sur des modifications de phrases en 6^e : cas des classes de la zone pilote de Vevey avant et après l'introduction de la rénovation de l'enseignement du français*. Lausanne : CVRP.
- MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne : Lang.
- McANDREW, M. (1988). *Relations interethniques et implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues : une analyse comparative de « Heritage Language Program » en Ontario et du Programme d'enseignement des langues d'origine au Québec*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- MECF (1992). *Programme provisoire de langues romanes*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation de la Communauté française, doc. n° 7/5478.
- MEQ (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- MEQ (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- MILANOVIĆ, M. (1994). « Développement européen des certifications linguistiques ». *Les cahiers de l'Asdifl*, n° 5.
- MOESCHLER, J. et A. REBOUL (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.

- MONBALLIN, M. (1996). « Corpus littéraire en fin de secondaire : constats et questions ». *Français 2000*, n° 149-150, pp. 6-10.
- MONBALLIN, M. et LEGROS, G. (1994). « œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire : un singulier pluriel ». *Enjeux*, n° 32, pp. 7-21.
- MONDADA, L. et PEKAREK, D. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte. *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Le français dans le monde*. Numéro spécial, pp. 107-42.
- NEIL, A.S. (1976). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspéro.
- NETTEN, J. et GERMAIN, C. (2000). « Transdisciplinary approach and intensity in second language learning/teaching ». *Revue canadienne de linguistique appliquée/The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3, 1-2, pp. 107-122.
- NIDEGGER, C., REVAZ, N. et WIRTHNER, M. (1996). *Séquences didactiques en production écrite : analyse de textes d'élèves*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 96.107).
- NIKOU, T. (1999). « L'interculturel : essai de mise en pratique ». In *Travaux de didactique du français langue étrangère* n° 42.
- NOËL-GAUDREAU, M. (Éd.) (1997). *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche.
- NONNON, E. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, pp. 87-131.
- OSTIGUY, L. et GAGNÉ, G. (1996). *Pour un contenu linguistique en oral au 2^e cycle du primaire*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, P.P.M.F. primaire.
- PAILLÉ, M. (1999). « Les langues tierces au Québec en 1996 ». *Bulletin du Conseil de la langue française*, 15 (12), pp. 9-11.
- PALOMOERS, U. et BESSEL, H. (1975). *Programme de développement affectif et social*. Québec : Institut de développement humain.
- PAQUAY, L. (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? ». *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 7-38.
- PAQUAY, L. (à paraître). *Quels enseignants en 2020 ? Rapport de synthèse d'un symposium européen*. Séminaire de Poitiers des 21-22-23 octobre 1999 sur « L'école à l'horizon 2020 » (EPICE), 6 p. (à paraître aux éditions L'Harmattan).
- PAQUAY, L., CHARLIER, G., COLLÈS, L. et HUYNEN A.-M. (Éds) (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : Presses de l'Université de Louvain.
- PAQUAY, L. et SIROTA, R. (Éds) (2001). *Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation*. *Recherche et formation*, n° 36.
- PAQUAY, L. et WAGNER, M. C. (2001). « Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation ». In PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, Ph. (Éds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (3^e édition).
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (Éds) (2001). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (3^e édition).
- PARET, M.-Chr. et CHEVALIER, G. (2001). « La formation des enseignants de français langue première au Canada et au Québec ». *La Lettre de la DFLM*, n° 28, pp. 8-12.
- PARMENTIER, P. et PAQUAY, L. (2002). *En quoi des situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le CompAS*. Louvain-la-Neuve : Université de Louvain, Grifed, 18 p.
- PASQUIER, A. et DOLZ, J. (1990). « Pratiques de textes informatifs : l'article encyclopédique et le texte injonctif ». *Éducation et recherche*, 2, pp. 148-165.
- PENDANX, m. (1993). « L'intercompréhension des langues latines ». *Les cahiers de l'Asdiffe*, n° 4 : *l'europe et les langues*.
- PENFIELD, W.C. (1953). « A consideration of neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences ». *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, 82, pp. 199-214.
- PERREGAUX, Ch. (1994). *Odyssée : accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement (COROME).
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF (2^e éd. 1999).
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : E.S.F.
- PERRENOUD, P. (1998). « De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants ». In TRIQUET, E. et FABRE-COLS, C. (Éds). *Recherche(s) et formation des enseignants*. Grenoble : IUFM, pp. 89-105.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2001). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience ». In PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (Éds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 181-208 (3^e édition).
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- POLLET, M.-C. (2001). Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université. Bruxelles : De Boeck.
- PORCHER, L. (1987). « Ordre des occasions, ordre des raisons ». In *Les Cahiers du Crelef*, n° 25, pp. 45-56.
- PORCHER, L. et ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : P.U.F. (L'Éducateur).
- PORCHER, L. et GROUX, D. (1996). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : P.U.F.
- PORCHER, R. (2000). « Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle ». In *Une didactique des langues pour demain. Le français dans le monde. Actes du colloque international du Crapel*, pp. 57-69.
- Portfolio européen des langues* (2001). Strasbourg : Union européenne et Conseil de l'Europe. En ligne : <http://www.eurolang2001.org/eyll/common/home.asp>
- PORTINE, H. (2001). Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. In BOUQUET, S. (Éd.) (2001). *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Le français dans le monde*. Numéro spécial, pp. 91-106.
- PRÉFONTAINE, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les éditions Logiques.
- PURIEN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International (Didactique des langues étrangères).
- PURIEN, C. (1995). « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». In PECHEUR, J. et VIGNER, G. (Éds), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde*. Numéro spécial, pp. 36-41.
- RAYMOND, D. et LENOIR, Y. (Éds) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck.
- RÉMON, J. (2001). « Un parcours ludique et collaboratif sur Internet pour une évaluation de compétences pragmatiques en langue étrangère ». In COLLÈS L., DUFAYS J.-L., FABRI G. et MAEDER C. (Éds) (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, pp. 436-443.
- RENARD, R. (2000). *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*. Mons : CIPA.
- RENARD R. (Éd.) (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- RICHARDSON, V. (1996). « The role of attitudes and beliefs in learning to teach ». In SIKULA, J. *Handbook of research on teacher education. Second edition*. New York : Macmillan, pp. 102-119.

- RIVENC P. (Éd.) (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. Méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROLLER, S. (1973). *Le vocabulaire de base de la langue française*. Manuscrit non publié.
- ROMAINVILLE, M. (1994). « À la recherche des compétences transversales », *Forum des pédagogies*, Novembre 94.
- ROMAINVILLE, M. (1996). « L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation », *Enjeux*, n° 37-38, pp. 132-142.
- RONVEAUX, C. (1996). « Textes à jouer, textes à dire ». In DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (Éds) (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Formation continuée), pp. 109-115.
- RONVEAUX, C., GIROUL, V., DEZUTTER, O., et COLLET-DECROIX, S., avec la collaboration de GEMENNE, L. (2000). *Mieux communiquer pour mieux enseigner : 14 fiches à l'usage des enseignants*. DUFAYS, J.-L. et FRANCARD, M. (Éds). Université catholique de Louvain et Ministère de la Communauté française de Belgique.
- ROPÉ, Fr., BUCHETON, D. et LELOCH, N. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris : L'Harmattan-INRP.
- ROSAT, M.-C., DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1991). « Et pourtant... ils révisent : effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes », *Repères*, 4, pp. 153-170.
- ROSENSHINE, B. (1986). « Vers un enseignement efficace des matières structurées, un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit ». In CRAHAY, M. et LAFONTAINE, D. (Éds). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, pp. 81-97.
- ROSENSHINE, B. et EDMONDS, J. (1990). « New sources for improving instruction : the implicit skills study », *Journal of personnel evaluation in education*, 4, pp. 59-73.
- ROSIER, J.-M. (1999). « Réflexions didactiques sur la littérature francophone de Belgique », *Textyles*, n° 15, pp. 166-174.
- ROSIER, J.-M. (2001). « Travailler la littérature francophone de Belgique », *Textyles*, n° 19, pp. 51-55.
- ROSIER, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- ROSIER, J.-M., DUPONT, D., REUTER, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique).
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF.
- ROULET, E. (1991). « La pédagogie de l'oral en question(s) ». In WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P. *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 41-54.
- ROULET, E., FILLIETTAZ, L., GROBET A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : P. Lang.
- SAADA-ROBERT, M. (1998). « Résolution de problèmes orthographiques : perspective didactique », *Langage et pratiques*, 22, pp. 25-38.
- SALINS, G.-D. de (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier, pp. 7-27.
- SALL, N. et DE KETELE, J.-M. (1997). *L'évaluation du rendements des systèmes éducatifs : approches conceptuelle et problématique*. Mesure et évaluation, vol. 19, n° 3.
- SAUSSEZ, F. et PAQUAY, L. (2001). « Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? ». In LESSARD, CL., ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, Ph. (Éds) (à paraître). *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants* (symposium du REF à Montréal 8-10 avril 2001).
- SAUSSEZ, F., GAUTHY, P. et PAQUAY, L. (1996). « Former à l'intégration, c'est possible ! Analyse des « Dossiers Défis Intégrés », un dispositif innovant en formation initiale d'enseignants », Paris : Biennale de l'éducation, 5 p. (cédérom).
- SCHNEUWLY, B. (1986). « Narration et description scolaires : pourquoi sont-elles si importantes pour l'enseignement de la composition ? », *Éducation et recherche*, 1, pp. 89-120.
- SCHNEUWLY, B. (1988). « Pédagogie du texte et argumentation ». In Commission Pédagogie du texte (Éd.). *Contributions à la pédagogie du texte II* (pp. 3-16). Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Cahier de la section des sciences de l'éducation 52).
- SCHNEUWLY, B. et al. (1985). « Typologie des textes et stratégies d'enseignement : un « patchwork » discursif », *Le français aujourd'hui*, 69, pp. 63-71.
- SENSEVY, G. (2001). « Théories de l'action et action du professeur ». In BAUDOUIN, J.-M. et FRIEDRICH, J. (Éds) (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives), pp. 203-224.
- SIEP (2000). *Apprendre les langues. Année scolaire 2000-2001*. Bruxelles : Service d'Information sur les Études et les Professions.
- SIMARD, C. (1995). « Examen d'une tradition scolaire : la dictée ». In CHARTRAND, S.-G. (Éd.) (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 329-367). Montréal : Les Éditions Logiques.
- SIMARD, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Université (Pratiques pédagogiques).
- SIMON, J.-P. (1998). « Écrire pour apprendre au lycée, le carnet de bord », *LIDIL* n° 23, Grenoble : PUG.
- SIMON, J.-P. (2001). « Essai de définition de la notion de « français de référence » dans le cadre d'une socio-didactique du français ». In FRANCARD, M., GERON, G. et WILMET, R. (Éds). *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*. Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain 27 (1-2), pp. 167-178.
- SIMON, J.-P. (2001). « L'organisation de la formation des maîtres en France », *La Lettre de la DFLM* n° 28, pp. 13-18.
- SINGLETON D. (2000). « Connectivité interlinguistique dans l'acquisition et l'exploitation d'une langue seconde », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, *Une didactique des langues pour demain*, Actes du colloque international du CRAPEL (Nancy, 27-29 mai 1999), pp. 56-70.
- SIX, S. (2001). « Le projet ELEKTRAVOC : vocabulaire espagnol et exercices électroniques ». In COLLÈS L., DUFAYS J.-L., FABRI G. et MAEDER C. (Éds), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, pp. 409-415.
- SLAGTER, P. J. (1979). *Un nivel umbral*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Socles de compétences* (1999). Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- SOUSSE, A. (1989). *Le texte lacunaire en 4P et 5P : un autre regard sur l'évaluation de l'orthographe*. Genève : SRP.
- SOUSSE, A. (1995). *Comment lisent-ils en sixième ? ou Une observation des compétences et des stratégies en compréhension de l'écrit chez des élèves romands de sixième*. Neuchâtel : IRDP ; Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP).
- SOUSSE, A. et al. (1998). *Comprendre l'oral n'est pas si facile ! Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième*. Neuchâtel : IRDP ; Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie (LEP).
- STEGMANN, T. (2001). « Le plurilinguisme réceptif à travers la méthode EuroCom ». In COLLÈS, L., DUFAYS J.-L., FABRY G., et MAEDER, C. (Éds) (2001). *Didactique des langues romanes, Le développement des compétences chez l'apprenant*. De Boeck-Duculot, pp. 447-454.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres : Heinemann.
- STERN, H. H. et al. (1976). *French Programs : Some Major Issues*. Toronto : Ontario Ministry of Education.
- STERN, H. H. (1981). *Fundamental Concepts of Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- STOCKER, E. (1999). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse*. Neuchâtel : OFS.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

TARDIF, M., LESSARD, C., LENOIR, Y. et GAUTHIER, C. (2001). « Comment réussir la réforme actuelle des programmes de formation initiale à l'enseignement ? » *Formation et Profession, le bulletin du CRIFPE*, volume 8, numéro 1, décembre 2001, pp. 1-10.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S. et LAFONTAINE, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique).

THÉRIEN, M. (1991). « L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste ». In OUELLET, F. et PAGE, M. (Éds). *Au-delà des didactiques, la didactique*, (pp 97-112), Bruxelles : De Boeck Université.

THÉVENAZ-CHRISTEN, Th. (2001). « La formation genevoise des enseignants, une voie atypique ». *La Lettre de la DFLM*, n° 28, pp. 3-7.

THIRY, B. (2001). *La terminologie bilingue de la Responsabilité civile extracontractuelle dans les droits belge et espagnol*. Thèse de doctorat. Louvain-La-Neuve : UCL.

THYRIEN, F. (1996). *La dissertation aujourd'hui*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot (Entre guillemets).

VAN DER STANDEN, H. C. et MARTINEZ SALLES, M. (1997). *Situación de la enseñanza del español en Bélgica*. Bruxelles : Embajada de España — Consejería de Educación y Ciencia.

VAN OVERBEKE, F. (1994). *Etude de la néologie en espagnol sur un corpus de la presse économique*. Thèse de doctorat. Louvain-La-Neuve : UCL.

VANHULLE, S. (2000). « La littérature dans la formation des futurs instituteurs ». *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 1-2. Liège : ULg.

VANVOLSEM, S., VERMANDERE, D., D'HULST, Y. et MUSARRA, F. (2000) (eds). *L'italiano oltre frontiera*. V Convegno internazionale — Leuven, 22-25 aprile 1998, Leuven / Firenze : Leuven University Press / Cesati (2 vol.).

VIALA, A., BERTRAND, D., VIGNER, G. (coord.) (2000). *Le français langue seconde*. Paris : CNDP, Ministère de l'Éducation nationale, DESCO (Collèges, série Repères).

VIGNER, G. (1995). « Présentation et organisation des activités dans les méthodes ». In PÉCHEUR, J. et VIGNER, G. (Éds) (1995). *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde*. Numéro spécial, pp. 121-129.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international (Didactique des langues étrangères).

VYGOTSKY, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

WECK, G. de. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

WEIDENMANN, B. (2000). « In den pädagogisch verdünnten Zonen der Zukunft » (interview par Kathrin Meyer-Rust), *Weltwoche*, 12 (23-3-2000).

WEINLAND K. et PUYGRENIER-RENAULT J. (1997). *L'enseignement du français au collège*. Paris : Bertrand-Lacoste.

WEISS, J. (1988). *Enquête internationale sur la lecture en première année primaire : rapport suisse*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 88.104).

WEISS, J. et WIRTHNER, M. (1991). *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation*. Cousset : Delval ; Neuchâtel : IRDP.

WILMET, M. (1997). *Grammaire critique du français*. Paris-Louvain-la-Neuve : Hachette-Duculot.

WINKIN, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil (Points), pp. 7-102.

WIRTHNER, M., MARTIN, D. et PERRENOUD, P. (1991). *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

WITTRICK, M.C. (Éd.) (1986). *Handbook of research on teaching*. 3^e édition. New York : Macmillan.

YERLÈS, P. (1996). « La lecture littéraire et le grain de la voix ». DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (Éd.) (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*. Bruxelles : De Boeck-Duculot (Formation continuée), pp. 101-106.

ZARATE, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier (CREDIF Essais), pp. 28-30 et 37.

Index

A

Abdallah-Pretceille, M. 50, 53, 85, 189, 233
 Adam, J.-M. 77
 Aeby, S. 76
 Allal, L. 81, 214
 Allemann-Ghionda, C. 95
 Altet, M. 207
 Anciaux, R. 143
 Areta Armentia, L.M. 109
 Auger 99, 100
 Avias, A. 150

B

Bachman, L.F. 97
 Baddeley, A. 201
 Bain, D. 77, 78, 79, 213
 Banon, P. 95
 Barbot, M.-J. 85, 90, 235
 Barré-de Miniac, C. 50
 Barthes, R. 142
 Baucy, D. 143
 Baye, A. 72
 Beacco 52
 Beacco, J.-Cl. 52, 243
 Bédard, D. 209
 Béguelin, M.-J. 46, 80
 Belu, I. 125, 142
 Bereiter, C. 49
 Bernard, M.-A. 72
 Besse, H. 199
 Bessel, H. 37
 Besson, M.-J. 30, 75
 Béatrix Köhler, D. 81
 Billard, O. 77
 Binon, J. 91, 147, 151, 227, 229
 Blanc, M. 143
 Blanche-Benveniste, C. 147, 148, 152, 153, 154, 155
 Blanchet, P. 123
 Bled, E. 58
 Blondel, A. 52, 124
 Bloom, B.S. 172
 Bolsterli, M. 76
 Bonvino, E. 153
 Bosquet, M. 119
 Bourdieu, P. 49, 58
 Brassart, D.G. 133
 Broi, A.-M. 77

Bronckart, J.-P. 77, 78, 80
 Bucheton, D. 63, 217, 221
 Burk, H. 252
 Byram, M. 89

C

Campbell, J. 119
 Campoloni, L. 108
 Canale, M. 97
 Canelas-Trevisi, S. 80
 Canvat, K. 72
 Cardinet, J. 77
 Carlier, G. 214
 Carrasco Perea, E. 103
 Casaliore, S. 206
 Charaudeau, P. 45
 Charlier, E. 206
 Charmeux, E. 45
 Chartrand, S.-G. 84, 124, 127
 Chiss, J.-L. 44
 Cicurel, F. 149
 Clot, Y. 206
 Collès, L. 7, 19, 50, 53, 90, 109, 121, 125, 127, 128, 133, 141, 142, 144, 145, 189, 214, 233, 239, 245, 249
 Cornali-Engel, I. 76
 Cortès, J. 53
 Coste, D. 60, 89, 124
 Couvreur, M. 91
 Cummins, J. 118
 Cuq, J.-P. 121, 125, 127

D

Dabène, L. 49, 103, 116
 Dabène, M. 121, 127, 129
 De Goumoëns, C. 117
 De Ketele, J.-M. 35, 40, 41, 57, 171, 175
 De Pietro, J.-F. 76, 79, 95, 117
 De Weck, G. 78
 Decety, J. 200
 Decroly, O. 39, 58
 Decruyenaere, J.-P. 73
 Defays, J.-M. 49, 50
 Dejemeppe, X. 210
 Delory, C. 35, 42
 Develay, M. 40, 211
 Deville, G. 159
 Dewey, J. 39

Dezutter, O. 46, 49, 73, 183, 205, 210
 Dolz, J. 27, 44, 48, 74, 78, 80, 95, 114
 Donnay, J. 206
 Dufays, J.-L. 7, 50, 57, 70, 72, 73, 121, 127, 128, 133, 171, 217, 249
 Dumond, V. 115
 Dumortier, J.-L. 49, 72, 73
 Dupont, D. 72, 140
 Durand, M. 206

E

Eco, U. 152
 Edmonds, J. 206
 Elalouf, M.-L. 221
 Emmanuel, P. 21
 Erard, S. 77
 Eschenbach, J. 150

F

Fabry, G. 108, 128, 194, 241, 245
 Favre, B. 77
 Ferrer, A. 195
 Fintz, C. 49
 Flower, L.S. 49, 84
 Francard, M. 43, 73
 Franken, C. 71
 Freinet, C. 58
 Frère Untel (J.-P. Desbiers) 82

G

Gagné, G. 84, 129, 177
 Gajo, L. 95
 Galisson, R. 52, 129, 138, 142, 230
 Galli de' Paratesi, N. 194
 Gaonac'h, D. 149
 Garant, C. 212
 García Santa-Cecilia, A. 194, 198, 199
 Garcia, A. 15
 Gassmann, B. 169
 Gauthier, C. 206, 215
 Gemenne, L. 50, 72
 Genesee, F. 97
 Germain, C. 100
 Gervais, F. 83
 Gervais, F. 80
 Gervais, P. 81
 Giacalone Ramat, A. 243
 Giasson, J. 50, 72
 Giroul, V. 43, 73
 Goigoux, R. 206
 Goosse, A. 71

Gougenheim, G. 123
 Goullier, F. 105
 Gretter, A. 95
 Greub, J. 115
 Grevisse, M. 58, 71
 Grossmann, Fr. 50
 Groux, D. 17, 18
 Guberina, P. 60
 Gumperz, J. 45

H

Hagège, C. 18, 152
 Halté, J.-F. 48
 Hambursin, M. 139
 Hamers, J. 143
 Hamon, H. 58, 218
 Hanse, J. 71
 Hanssens, C. 35, 171
 Hardy, M. 126
 Harris, J. 164
 Hatchuel, F. 40
 Hawkins, E. 116
 Hayes, J.-R. 49, 84
 Hearing 115
 Helly, D. 117
 Holec, H. 89
 Houdé, O. 200
 Howey, K. 212
 Huberman, M. 212
 Huynen, A.-M. 214
 Hymes, D. 45

I

Intravaia, P. 245
 Irwin, J.W. 83

J

Jauss, H.R. 50
 Jeannot, D. 117
 Joiret, F. 73
 Joiret, M. 72
 Joli, M. 126
 Jouve, V. 50

K

Kazantzakis, N. 142
 Kemme, H.-M. 15
 Kilcher-Hagedorn, H. 80
 Kleiber, G. 127
 Klinkenberg, J.-M. 18
 Korthagen, F.A.J. 212

L

Labov, W. 45
 Lafontaine, D. 72, 73
 Lahire, B. 218
 Lambertsson Björk, E. 150
 Lang, J. 105, 106, 206
 Laurent, J.-P. 73
 Laurier, M. 119
 Le Boterf, G. 175
 Lebrun, M. 30, 49, 81, 82, 83, 99, 117, 145
 Léderlin, P. 150
 Ledur, D. 50, 72
 Legros, G. 72
 Lehmann, D. 194, 199
 Leloch, D. 221
 Lemaire, P. 243
 Lenoir, Y. 215
 Lentz, F. 81
 Leoni, S. 237
 Lessard, C. 205, 213, 215
 Lindenlauf, N. 73
 Loughran, J. 212
 Louis, V. 50, 92, 93, 227
 Lucchini, S. 108, 109, 113, 194, 241, 245
 Lüdi, G. 29, 95, 116, 121
 Lussier, D. 96, 99, 100

M

Maalouf, A. 130
 Maeder, C. 7, 57, 128, 133, 159, 249
 Maroy, C. 205
 Marquilló, M. 7, 48, 49, 122
 Marschall, M. 80
 Martin Peris, E. 242
 Martin, D. 79, 80, 81
 Martínez Sallés, M. 109
 Matoul, A. 72
 Matthey, M. 95, 115, 122
 Mauger, G. 123
 McAndrew, M. 118
 Meißner, F.J. 136
 Milanovic, M. 16
 Moeschler, J. 44
 Monballin, M. 72
 Mondada, L. 95, 201
 Morin, E. 179
 Mota, M.A. 153

N

Neil, A.S. 37
 Netten, J. 100

Nidegger, C. 78
 Nikkou, T. 142
 Noël-Gaudreault, M. 83
 Nonnon, E. 50
 Noveraz, M. 48
 Noverraz, M. 78, 80

O

Ostiguy, L. 84
 Othenin-Girard, C. 80

P

Pagé, M. 129
 Pagnol, M. 142
 Paillé, M. 119
 Palomoers, U. 37
 Paquay, L. 50, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214
 Paret, M.-C. 124, 127
 Parmentier, P. 209, 210
 Paschoud, M. 81
 Pasquier, A. 77, 78
 Passeron, J.-Cl. 49
 Pekarek, D. 201
 Perdue, C. 243
 Peris, M. 199
 Perregaux, Ch. 95, 116, 117
 Perrenoud, P. 57, 77, 79, 205, 206, 207, 208, 210
 Perret, J.-F. 76
 Picard, M. 50
 Plazaola-Giger, I. 80
 Pollet, M.-C. 15, 24, 49
 Porcher, L. 17, 18, 53, 141
 Porquier, R. 200
 Portine, H. 200
 Préfontaine, C. 84
 Pugibet, V. 90
 Puren, C. 197, 199, 200, 230, 245
 Puygrenier-Renault, J. 186
 Py, B. 95, 116, 121

R

Raymond, D. 211
 Reboul, A. 44
 Rémon, J. 19
 Renard, R. 60, 238
 Reuter, Y. 72, 140
 Revaz, N. 78
 Richardson, V. 211
 Rivenc, P. 60, 195

Roegiers, X. 7, 35, 41, 175
Rogers, C. 37
Rojasastre, A.-J. 195
Roller, S. 80
Romainville, M. 39
Ronveaux, C. 73, 74, 215
Ropé, Fr. 221
Rosat, M.-C. 78
Rosenshine, B. 206
Rosier, J.-M. 15, 24, 49, 70, 72, 140
Rotman, P. 58, 218
Rouchette 21
Roulet, E. 45, 79, 95

S

Saada-Robert, M. 81
Salins, G.-D. 52
Sall, N. 40
Saussez, F. 212, 213
Saussure, F. de 44
Scardamalia, M. 49
Schneuwly, B. 44, 48, 77, 78, 80
Séchaud, M. 77
Sensevy, G. 206
Simard, C. 47, 84, 121, 122
Simon, J.-P. 21, 46, 63, 69
Simone, R. 153
Singleton, D. 152
Sirota, R. 207, 210
Six, S. 19
Slagter, P.J. 194
Soussi, A. 80
Stegmann, T. 156
Stenhouse, L. 194
Stern, H.H. 100
Stocker, E. 95
Swain, M. 97

T

Tardif, M. 205, 215

Tarrab, E. 129
Terwagne, S. 73
Thérien, M. 83
Thiry, B. 114
Thyrien, F. 46, 73, 183

U

Uzcanga Vivar, I. 153

V

Valli, A. 153
Van der Standen, H.C. 109
Van Overbeke 114
Vanhulle, S. 50, 73
Vanvolsem, S. 147
Verdonk, R. 114
Verlinde, S. 151
Viala, A. 88
Vigner, G. 125
Vivès, R. 243
Vygotsky, L. 128

W

Wagner, M.C. 211
Weck, G. 80
Weidenmann, B. 159
Weinland, K. 186
Weiss, J. 77
Wilmet, M. 71
Winkin, Y. 52
Wirthner, M. 27, 74, 76, 77, 78, 79, 95, 114
Wittrock, M.C. 206

Y

Yerlès, P. 74

Z

Zarate, G. 52, 89

Table des matières

Introduction	7
--------------------	---

PARTIE 1

La nouvelle donne de l'enseignement des langues dans les pays francophones	13
--	----

1. Les réalités extérieures à l'école	15
A. Les défis de la construction européenne	15
B. La romanité face à la concurrence de l'anglais	17
C. Les besoins de plurilinguisme	18
D. Les flux migratoires	18
E. Le développement technologique	19
2. Les évolutions récentes de l'institution scolaire	21
A. En France	21
1. Les débuts d'une série de réflexions sur l'enseignement	21
2. Une organisation autour des cycles	22
3. Les compétences et leur évaluation	23
4. Les ZEP et la discrimination positive	23
5. Quelques réformes en cours	24
B. En Belgique francophone	24
1. La politique publique d'éducation	24
2. De l'égalité des chances à l'égalité des acquis	25
3. La difficile recherche d'une culture commune	26
C. En Suisse romande	27
1. Sept systèmes éducatifs en voie de coordination	27
2. Des structures éducatives en plein changement	28
3. Vers une nouvelle politique de l'enseignement des langues en Suisse	29
4. La coordination romande dans le domaine de l'enseignement du français	30
D. Au Canada francophone	30
1. La modernisation de l'éducation des années soixante	31
2. Les années soixante-dix, une décennie marquée par les conflits et les lois linguistiques	31
3. Les soubresauts des années quatre-vingt	32
4. La décennie quatre-vingt-dix : à la recherche de la qualité éducative	32
5. Au Nouveau-Brunswick et en Ontario	32
3. Les développements récents des recherches	35
A. En sciences de l'éducation	35
1. Du rapport d'autorité au projet participatif	35
a) Premier courant : l'autorité par le savoir	35
b) Deuxième courant : la relation pédagogique	36
c) Troisième courant : la didactique disciplinaire	37
d) Quatrième courant : la didactique du sens	39

2. Quelles perspectives pour le XXI ^e siècle ?	39
a) Première piste : un retour aux savoirs	40
b) Deuxième piste : le paradigme individualiste	40
c) Troisième piste : le développement du « savoir-être »	41
d) Quatrième piste : l'école plurielle	42
3. En guise de conclusion	42
B. En (socio)linguistique. Pour un dialogue renouvelé entre linguistique et didactique	43
1. Rétroactes	43
2. La variation linguistique	44
3. Une occasion de dialogue : l'apprentissage de l'oral	44
4. Du savoir savant au savoir pratique : le français de référence	45
5. Quelles compétences pour les enseignants de français ?	46
C. En didactique du français langue maternelle ou première	46
1. Quelle importance et quelle reconnaissance pour les recherches en didactique du français langue maternelle ou première ?	46
2. Quelles(s) méthodologie(s) et quelle épistémologie pour les recherches en didactique ?	48
3. Quels milieux d'observation et d'action ?	49
4. Quelle relation avec l'évolution des recherches dans les champs connexes ?	49
D. En didactique des langues étrangères et secondes	50
1. En psychopédagogie et en linguistique appliquée	50
2. En ethnographie de la communication et en anthropologie culturelle	52
3. De la linguistique aux sciences du langage et à la pluridisciplinarité	53

PARTIE 2

État des lieux. Où en est l'apprentissage du français et des langues romanes ?

4. Trois modèles didactiques en présence dans l'enseignement des langues	57
A. La centration sur les savoirs	57
B. La centration sur les savoir-faire	59
C. La centration sur les compétences	60
5. Le français comme langue maternelle ou première	63
A. En France	63
1. Préambule	63
2. Des programmes qui ont la bougeotte	63
3. Quelques ruptures et nouveautés notables	64
4. Des démarches très diverses	64
5. L'enseignement de la lecture et de la littérature	65
a) La première classe de primaire : apprendre à lire	65
b) De la lecture à la littérature	66
6. L'enseignement de l'écrit	67
7. L'enseignement de la grammaire	68
8. La langue, vecteur des apprentissages	69
9. La formation initiale des enseignants	69

B. En Belgique francophone	70
1. Le discours des instructions officielles	70
2. Bilan par sous-disciplines	71
a) La langue	71
b) La littérature	72
c) La lecture	72
d) L'écriture	73
e) L'oralité	73
3. La formation initiale des enseignants de français langue maternelle	74
C. En Suisse romande	74
1. Des programmes coordonnés depuis 1979	75
2. Bilan par sous-disciplines	76
a) L'entrée dans le monde de l'écrit	76
b) L'enseignement/apprentissage de la lecture	77
c) L'enseignement de la littérature	78
d) La production écrite	78
e) La production et la compréhension orales	79
f) La grammaire, le lexique, l'orthographe et la conjugaison	80
D. Au Canada francophone	81
1. Des programmes et manuels ayant évolué vers une technicisation de plus en plus grande	82
2. Des modèles d'enseignement-apprentissage originaux ou adaptés	83
3. Une formation des maîtres dans la foulée des transformations du système	84
6. Le français comme langue étrangère et/ou seconde	85
A. En France	85
1. Le FLE comme champ disciplinaire dans l'enseignement supérieur	85
2. Une identité FLE/FLS à légitimer	86
3. Le français pour « les élèves nouvellement arrivés en France »	87
4. Les publics adultes, de l'illettrisme aux autres aspects de la communication	88
5. Des acquis en didactique	89
B. En Belgique francophone et dans les zones de contact	90
1. Des formations appropriées	90
2. Le cas des néerlandophones de Bruxelles	91
3. Le cas des germanophones	92
4. Les organismes associatifs et les réseaux Alpha	93
C. En Suisse romande	95
1. Le statut du français, langue scolaire seconde de la population scolaire alloglotte suisse	95
2. L'enseignement du français langue seconde aux adultes	96
D. Au Canada francophone	96
1. Contexte canadien	96
2. Le français hors Québec	97
3. Le français comme langue seconde au Québec	98
a) Le français de base	98
b) Le français immersif	99
c) Les classes d'accueil	99
4. Perspectives / nouvelles conceptions	99

5. Résultats attendus en enseignement du français langue seconde au Québec	100
6. La formation des enseignants	101
7. L'espagnol, l'italien et les autres langues romanes	103
A. En France	103
1. Les langues romanes : essai de catégorisation institutionnelle	103
2. État des lieux et perspectives du choix des langues romanes étudiées en France	105
3. Le second degré : une conquête lente mais progressive de certaines langues néolatines	106
4. Le supérieur : un avenir prometteur pour la famille romane	107
B. En Belgique francophone	108
1. Le statut de langue maternelle	108
2. Le statut de langue étrangère	109
3. Les particularités de l'enseignement de l'espagnol et de l'italien en Belgique francophone : motivations et méthodes	110
4. Conclusions	113
C. En Suisse romande	114
1. L'enseignement de l'italien comme langue nationale	115
2. Les langues de l'immigration. Fonctionnement des écoles des consulats italien, espagnol et portugais	115
3. Les expériences d'intégration et de collaboration interlangues (EOLE, EVLANGUE, etc.)	116
D. Au Canada francophone	117
1. Un contexte d'immigration	117
2. Les programmes d'enseignement des langues d'origine	118
3. L'intégration des langues tierces au curriculum régulier	119
8. Langues maternelle et première/langues étrangère et seconde : quelles convergences et quelles spécificités ?	121
A. Du français langue maternelle au français langue étrangère : réalité du continuum	121
1. Limites de la notion de langue maternelle	121
2. Le champ du FLE	122
3. Influences mutuelles entre la didactique du FLE et la didactique du FLM	124
4. L'émergence récente de la notion de français langue seconde	124
5. L'enseignement du français aux primo-arrivants	126
B. Vers une fédération des didactiques du français ?	127
1. Arguments pour un rapprochement des différents champs	127
2. Didactiques du français, des langues vivantes et des langues premières	129
C. Conclusion	129
PARTIE 3	
Essai de modélisation : vers une approche intégrée de l'enseignement des langues romanes	131
9. Langues maternelle, première, seconde, étrangère : un continuum de réalités... et de pratiques à mettre en œuvre	133
A. De l'enseignement de la langue à l'enseignement dans la langue	133

B. De la langue à la culture, au sens large et au sens restreint	138
1. L'enseignement de la culture littéraire et artistique	139
2. L'enseignement de la culture anthropologique	141
3. De la langue-culture d'origine à la langue-culture étrangère ou d'accueil	143
10. De l'éveil aux langues romanes à l'intercompréhension	147
A. Justification	147
B. Phase de sensibilisation	147
C. Quelques pistes méthodologiques	148
1. Les stratégies de lecture	148
a) Les indices contextuels : extratextuels	148
LE CONTEXTE SITUATIONNEL	148
LES ÉLÉMENTS TYPOGRAPHIQUES, ICONIQUES : L'IMAGE DU TEXTE	148
LES SCHEMAS ET LES SCÉNARIOS	149
b) Les indices textuels	149
LE MOT	149
L'ÉNONCÉ	149
LE TEXTE	149
2. La lexicographie pédagogique et l'enseignement/apprentissage du vocabulaire	151
a) La lexicographie pédagogique	151
b) L'enseignement/apprentissage du vocabulaire	151
D. Évaluation de quelques ressources didactiques	152
1. Le rêve d'une langue commune	152
2. EuRom4 : une méthode d'enseignement simultané des langues romanes	153
3. EuroComRom — Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können	155
E. Conclusions	157
11. L'apport des technologies de l'information et de la communication dans le développement des compétences	159
A. Introduction	159
B. Valeur ajoutée	161
C. Contraintes technologiques actuelles	163
D. La Toile et ses applications didactiques	164
E. Les enjeux pour l'enseignant	167
F. La gestion des connaissances	168
G. Perspectives et conclusion	169
12. Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences	171
A. Approches diverses de l'évaluation des acquis : un survol historique	171
1. Les pratiques évaluatives centrées sur les contenus	171
2. Les pratiques évaluatives centrées sur les objectifs spécifiques	172
3. Les pratiques évaluatives centrées sur les réseaux conceptuels	173
4. Les pratiques évaluatives centrées sur les activités	174
5. Les pratiques évaluatives centrées sur une activité ou un thème intégrateur	174
6. Les pratiques évaluatives centrées sur les compétences	175
B. Évaluation des pratiques évaluatives	176
1. Les pratiques centrées sur les contenus	176

2. Les pratiques centrées sur les objectifs spécifiques	177
3. Les pratiques centrées sur les activités	177
4. Les pratiques centrées sur les réseaux conceptuels	178
5. Les pratiques centrées sur une activité ou un thème intégrateur	178
6. Les pratiques centrées sur les objectifs d'intégration	179
C. Des démarches pour évaluer les compétences	179
1. Le choix de situations significatives	180
2. Se définir des critères et des indicateurs	180
3. Le portfolio : un outil pour favoriser l'intégration des apprentissages et leur évaluation	181
13. Quelle progression pour l'enseignement des langues de la maternelle à l'université ?	183
A. L'enseignement du français comme langue maternelle ou première	183
1. Manuscrit trouvé dans les couloirs du département de didactique d'une université belge francophone	183
2. Commentaire	186
3. Progression et approche par compétences : le cas de la Communauté française de Belgique	187
4. Pour conclure	189
B. L'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde	189
1. Pas de didactique sans politique linguistique	189
2. Une approche qui va de l'université vers la maternelle	190
3. Pour une théorie variationniste de la didactique des langues	192
C. L'enseignement de l'espagnol, de l'italien et des autres langues romanes	194
1. De la progression par la succession des unités didactiques	195
2. ... à la structuration dans l'unité didactique	199
PARTIE 4	
Propositions pour un plan de formation des enseignants	203
14. Fondements pluridisciplinaires d'un programme de formation initiale d'enseignants	205
A. Quels enseignants voulons-nous former ?	205
1. Des modèles de professionnalité en tension	206
2. Comment fonctionne un enseignant en situation ?	206
3. Privilégier la formation d'un enseignant réflexif	207
B. Principes d'élaboration de programmes	208
1. Comment viser la construction de compétences professionnelles ?	208
2. Quels choix structurels ?	208
3. Quels dispositifs pour développer des compétences professionnelles ?	209
4. Comment favoriser l'articulation entre théorie et pratique ?	210
C. Quelques points critiques	211
1. La prise en compte du « déjà-là »	211
2. L'alternance entre pratique et formation théorique	211
3. Et encore	212

D. Apports des didactiques	212
1. Quels apports des sciences humaines et sociales à l'expertise enseignante et à la formation des enseignants ?	213
2. Quel apport spécifique des didactiques ?	213
3. Quels apports spécifiques des recherches en didactique de la langue maternelle ou d'enseignement ?	215
E. Conclusion	215
15. Des dispositifs spécifiques pour le français langue maternelle ou première	217
A. Trois principes clés	217
1. Adapter la formation des enseignants de français aux nouvelles nécessités	217
2. Prendre en compte les spécificités de chaque niveau scolaire et la diversité des pratiques existantes ..	218
3. Développer une sève de culture commune, d'un haut niveau théorique	219
B. Former aux enjeux de l'enseignement du français	220
C. Quelle formation disciplinaire de base ?	220
D. Quelle formation didactique de base ?	222
1. Pour une observation des pratiques langagières des enseignants	222
2. Un objectif clé en formation : apprendre à construire des séquences didactiques	223
3. Les stages d'enseignement du français et leur intégration : quelle théorisation de l'action ?	224
a) Cibler des objets de travail définis et contractualisés	225
b) Un étayage par l'écriture personnelle	226
c) Un étayage par la confrontation avec un groupe de pairs, encadré par un tuteur	226
E. Au-delà de la formation initiale	226
16. Des dispositifs spécifiques pour le français langue seconde	227
A. Les organismes associatifs et les réseaux alpha	227
1. Propositions concernant l'organisation des formations	227
a) Améliorer l'information et garantir le financement	227
b) Organiser un partenariat entre les opérateurs de formation de formateurs	227
2. Propositions concernant le contenu des formations	228
a) La formation initiale	228
b) La formation continue	228
B. L'enseignement aux Flamands de Bruxelles	229
1. Propositions pour optimiser la formation initiale des professeurs	229
a) Les instituteurs	229
b) Les régents	229
c) Les licenciés	230
2. La formation continue	231
17. Des dispositifs spécifiques pour le français langue étrangère	233
A. Pour une épistémologie de la diversité	233
B. Les modalités de formation	235
C. De la nécessité d'une pédagogie interculturelle	236
D. De nouvelles stratégies didactiques pour les pays en développement	238
18. Des dispositifs spécifiques pour l'espagnol, l'italien et les autres langues romanes	241
A. Pour une formation approfondie des enseignants de langues étrangères	241
B. Trois dispositifs de formation	244
1. Le micro-enseignement et l'intervision	244

2. Les hypothèses sur l'origine des erreurs	245
3. Le journal de bord	247
Conclure ?	249
Bibliographie	255
Index	271