PROBLÉMATIQUES SOCIALES ET DIDACTIQUES ACTUELLES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DU FRANÇAIS EN EUROPE

Maurice MATHÉ
Université de Lyon
mauricemathe@yahoo.com

Abstract: Current social and didactic problems of foreign language teaching, especially French teaching in Europe.

The purpose of this intervention is to highlight a state of issues regarding language teaching in 2007, especially French as a foreign language in Central Europe. The first part will try to raise as fair as possible the issues of competition between different languages taught, learned, searched by students and parents, paying special attention to the competition between English and other international spoken and used languages within this geographical region: English as a "lingua franca", the status of communicative competence in trades, and the international translations reality.

The second part will focus on links between language, thinking (pensée), culture and civilization, both in a synchronic and diachronic way: language as a communication and thinking system, cultural impoverishment in a single communicational view, ideological conditioning by using a single language, the risks arisen by promoting a single language.

Keywords: language, lingua franca, communication skills, cultural competence, system of thinking, social representations, ideology, conceptual learning.

Le „faux débat" anglais français

Que ce soit chez les parents d'élèves, les apprenants eux-mêmes, mais aussi chez les décideurs institutionnels des systèmes éducatifs, on oppose souvent et régulièrement l'enseignement notamment du français à celui de l'anglais, et dans une moindre mesure à celui de l'allemand, dans la plupart des pays d'Europe Centrale. Mais tout aussi régulièrement, lorsque le choix est posé à l'apprenant, à l'enfant, au

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

parent ou à l'adulte, il apparaît difficile de nommer précisément ce qui va être appris dans la langue en question, tant les objectifs visés et les «compétences de communication» qui seront poursuivies à défaut d'être toujours acquises, que les raisons objectives pour lesquelles c'est telle ou telle langue étrangère qui sera retenue. Ainsi, nombre de choix réalisés, dans les systèmes scolaires comme dans les instituts ou associations comme les Alliances, le sont en fonction de critères aussi flous que «c'est utile pour trouver un emploi», «aujourd'hui tout le monde doit ...», etc.

Or, souvent ces choix engagent l'apprenant pour une période longue, de plusieurs semaines à plusieurs années, demandent parfois un investissement financier non négligeable et appelleraient une réflexion plus approfondie sur les **raisons** qui vont faire que l'on va s'engager ainsi. Bien sûr, il n'est pas question ici de nommer tous les critères qui interviennent dans un tel choix mais on essayera au moins de dégager ce dont il est question lorsqu'un apprenant décide d'apprendre telle ou telle langue. Et nous commencerons par l'anglais, plus précisément ce que j'appelle **l'anglo-américain de survie, l'AAS**.

Qu'est-ce que l'AAS?

Il existe une réalité sociale et économique qui correspond à ce que l'on peut appeler un marché des «langues». Ce marché a toujours existé particulièrement dans les relations commerciales. Dans ce marché, il existe toujours une ou plusieurs langues qui sont massivement utilisées, dans un pays ou dans une région et actuellement sur tous les continents. Aujourd'hui, incontestablement, la langue utilisée aux USA se diffuse partout dans le monde, à travers tous les médias, audiovisuels essentiellement mais aussi dans certains types d'écrits. Et cette «langue» est véritablement et fortement présente dans les relations économiques et commerciales, quel que soit le pays concerné.

Mais, la première question que l'on peut se poser est de savoir de quoi il s'agit lorsque l'on parle ici de cette «langue»: quel type de «compétence de communication» permet-elle, que permet-elle de faire pour celui ou celle qui l'apprend?

C'est ainsi, lorsque l'on est amené à étudier de plus près la conduite, l'organisation et le résultat des apprentissages de cette „langue", que l'on constate systématiquement deux faits significatifs:

– tout d'abord, cet apprentissage permet de «se débrouiller» **à l'oral** dans la plupart des situations de la vie courante en déplacement dans un pays étranger avec une morpho-syntaxe à la fois rudimentaire et très souple, voire très tolérante, et un lexique extrêmement restreint. Mais elle ne permet pas, par exemple, de suivre exhaustivement une émission de télévision ou de radio, encore moins de participer pleinement à une conversation avec deux locuteurs natifs;

– ensuite, elle offre, **à l'écrit**, l'accès à toute une série de textes, généralement descriptifs et prescriptifs simples (menus, consignes, avertissements), mais ne permet

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

pas la lecture complète d'un quotidien ou d'un magazine généraliste de langue anglaise, encore moins d'un ouvrage de spécialité.

En d'autres termes, la „compétence de communication" généralement acquise, pour utile qu'elle soit, correspond à une série de besoins très liés à une activité spécifique, souvent professionnelle ou commerciale: elle se satisfait tant à l'oral qu'à l'écrit, à la fois d'un lexique de base sommaire et approximatif et d'une morpho-syntaxe très „lâche". Elle s'apparente à la maîtrise d'un „code de communication" que l'on peut avantageusement enrichir grâce, entre autres, à l'utilisation de „guides de conversation", petits manuels que l'on peut acquérir facilement et à bon marché. C'est en ce sens que, plutôt qu'une langue, je parle, pour cet anglo américain de survie, cet AAS, de „**lingua franca**".

Pourquoi une lingua franca?

Dès que l'homme a cherché à entrer en contact avec d'autres êtres humains, il a eu besoin d'échanger: d'échanger des biens, d'échanger des mots, des phrases. Et de tout temps, ces échanges ont eu une très grande importance: aussi loin que l'on remonte dans l'histoire des peuples, il a existé des linguae francae. Langues d'échanges, sabirs, pidgins, mélanges de termes et de constructions syntaxiques, de tout temps, les langues ont été mises à contribution, plus ou moins, dans l'élaboration et l'utilisation de ces „codes" de communication. Plus, toutes les langues ont été plus ou moins modelées par ces rencontres dont elles gardent les traces. Il ne s'agit pas là d'un phénomène marginal, mais bien de la vie des langues, de leur histoire autant que de leur actualité. A certaines époques, ce furent le portugais, puis l'espagnol qui servirent de base à ces linguae francae, en relation bien sûr avec l'importance des échanges commerciaux que réalisait le pays où ces langues étaient parlées, utilisées.

Mais de tout temps, une fois encore, ces „codes", ces linguae, n'ont eu d'autre prétention que de permettre les échanges commerciaux, que de faciliter ces relations. Ce qui modelait ces linguae, ce qui les faisait évoluer, c'était essentiellement leur adéquation aux besoins concrets ressentis par ceux qui les utilisaient.

Enfin, si ces linguae existaient, elle ne faisaient l'objet ni d'une reconnaissance en tant que telles (la plupart ne s'écrivaient pas), ni d'un apprentissage formel: elles s'apprenaient „sur le tas" et on aurait fait sourire en prétendant les „enseigner". Voulait-on on parler d'une langue, on parlait alors quasi exclusivement, au cours des derniers siècles, du latin. Ou dans les dernières époques, de la langue française, langue des Lumières, „fille" préférée de son illustre prédécesseur. Mais c'eût été pervertir de telles langues que de les utiliser régulièrement pour des échanges commerciaux: elles étaient réservées à des usages considérés comme plus „nobles", pour la littérature, la conversation savante, la philosophie et les „sciences".

Ce que nous souhaitons mettre en évidence ici, c'est la permanence historique et des langues et des linguae francae: notre époque ne déroge pas à la règle. Nous avons

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

aujourd'hui besoin à la fois des langues et des linguae francae. Et comme par le passé, c'est l'importance des échanges commerciaux qui détermine, in fine, quelle sera la lingua franca la plus utile, la plus pertinente, la plus efficace. Mais nous ne sommes pas contraints de confondre systématiquement lingua franca et langue: nous sommes en tous cas conscients que ce ne sont pas les mêmes compétences de communication qui seront visées et acquises dans un cas comme dans l'autre, lingua franca ou langue.

Etat des lieux, état des langues

Langue et lingua franca, quel est l'état des lieux, l'état des langues aujourd'hui dans le monde?

Un constat qui s'impose est de remarquer la très grande diffusion de **l'anglo américain** dans tous les médias, audiovisuels bien sûr, mais aussi écrits via Internet et certains organes de presse, quasiment dans le monde entier. La puissance commerciale des Etats Unis d'Amérique, suite à la dernière guerre mondiale, a créé une situation telle que l'ensemble des activités économiques utilisent de près ou de loin l'anglo américain pour une partie des échanges internationaux. Incontestablement, cet anglo-américain est la langue la plus diffusée aujourd'hui, la plus directement utile pour le commerce international. Elle peut ainsi légitimement postuler au titre de **l'une** des linguae francae du 20ème siècle. Et c'est à ce titre, en tant que lingua franca, qu'elle constitue un atout pour toute personne désireuse d'engager des échanges commerciaux internationaux et de pouvoir, comme nous le disions au début de cette réflexion, „se débrouiller" dans les situations de communications internationales de base, à l'oral comme à l'écrit: c'est pourquoi nous l'appelons **l'anglo américain de survie**.

Mais nous prétendons ici qu'il serait erroné de prétendre, considérant l'anglo américain tant comme „langue" que comme „lingua franca" au sens où nous l'avons décrit plus haut, d'abord qu'elle est **la seule**, ensuite, qu'elle est aujourd'hui, de fait et dans tous les cas de figure, **incontournable**, enfin qu'elle serait de près ou de loin **suffisante**.

Elle n'est pas la seule: une première remarque que nous pouvons faire est que dans de la plupart des régions du monde, l'AAS n'est pas la langue majoritaire, de loin s'en faut, des échanges commerciaux à l'échelle locale comme à l'échelle nationale. La quasi totalité du continent africain, l'immense majorité de la Chine, de l'Inde, du continent sud américain, de l'ancienne „URSS", et de l'Europe n'utilisent pas l'AAS comme langue „véhiculaire": tout au plus, dans toutes ces régions, **pour le plus grand nombre de locuteurs**, constitue t-elle un „appoint" dans certaines situations précises de communication, pour certains domaines particuliers ne concernant que peu la plus grande partie des personnes de ces communautés. Si la „mondialisation" est un thème cher aux économistes, il y a souvent très loin de la représentation que certains acteurs économiques peuvent se faire de l'économie globale à la réalité des situations de vie

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

et d'échanges des peuples et des personnes. Et dans nombre de cas, y compris comme lingua franca, il est plus „rentable" de s'atteler à l'apprentissage de langues locales très riches, très diverses, très créatives syntactiquement et lexicalement, pour engager des échanges économiques et commerciaux, réservant certains éléments de l'AAS à des tâches spécifiques voire marginales.

Elle n'est pas incontournable: la deuxième remarque porte sur la conscience et le souci que les institutions et administrations nationales et internationales, publiques et privées, et dans une certaine mesure les entreprises aussi, ont de l'importance de la diversité et des choix linguistiques possibles. Y compris dans les situations les plus élémentaires, recherche et fourniture de nourriture et de logement, que ce soit dans des lieux de transit ou dans les milieux urbains, il est de plus en plus fréquent, à l'oral comme à l'écrit, d'être en présence de nombreuses **traductions,** même imparfaites, dans de nombreuses langues, en fonction souvent de l'expérience locale des échanges avec des locuteurs d'autres langues. A titre d'exemple et sans parler de l'obligation faite aux institutions internationales (ONU, UNESCO Banque Mondiale), de fournir systématiquement des traductions dans les grandes langues internationales reconnues, dans la domaine de la restauration et de l'hôtellerie, il est courant de voir les services (tarifs et menus) proposés en quatre langues au moins. Et de plus en plus, il en va de même sur le réseau Internet où tous les sites de référence proposent fréquemment le choix entre au moins quatre langues. Il n'est pas question ici de contester la réalité actuelle de l'usage massif de l'AAS: il est question de contester ce qui peut souvent apparaître comme **une obligation de fait**. En d'autres termes, on peut bien vivre, bien travailler, bien échanger, bien vendre, bien exister, aujourd'hui et certainement plus encore demain, sans maîtriser cet anglo américain de survie.

Elle n'est pas suffisante: il s'agit là d'une remarque qui à notre sens provient essentiellement d'une confusion, volontaire ou non, entre langue et lingua franca. Ce point nécessite à nos yeux plusieurs éclaircissements:

1) Si l'anglo-américain utilisé par la plupart des locuteurs aux Etats Unis d'Amérique est bien une langue, elle ne saurait être confondue ni avec la langue anglaise parlée en Angleterre ni avec la langue „anglaise" parlée dans les pays „anglophones", ni surtout avec la langue „anglaise" parlée dans des pays „non anglophones". Cette langue, anglo-américaine, aux Etats-Unis d'Amérique, évolue en fonction de réalités culturelles, sociales et économiques qui sont propres à la société nord américaine et à ce titre, ne peut être assimilée **en tant que telle** à une lingua franca. Et il en va de même pour toutes les langues qui prétendent servir plus ou moins massivement à la constitution d'une lingua franca. En d'autres termes, il n'y a pas **homologie** entre l'anglo-américain parlé dans tel ou tel Etat des USA et ce que nous avons appelé l'AAS. Très précisément, ce qui va être parfaitement intelligible pour un locuteur natif nord-américain, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, en contexte, ne le sera pas pour un apprenant fût – avancé de l'AAS. Les „séries" télévisées produites et réalisées aux USA en sont régulièrement une illustration frappante;

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

2) Pas plus aujourd'hui que par le passé, il ne saurait être question de demander à une lingua franca ce qu'elle ne peut pas faire. Il n'est donc pas honnête de prétendre **apprendre l'anglais** globalement lorsque l'on propose l'apprentissage rudimentaire de l'AAS, dans les systèmes scolaires comme dans les institutions spécialisées. Si cela peut apparaître comme un argument de „vente" de telle ou telle langue, particulièrement de l'AAS, il paraît utile d'avoir une nette conscience que les apprentissages réalisés seront ceux d'une lingua franca et **ne pourront en aucun cas suffire à la maîtrise de situations de communication plus complexes** telles que celles dont nous avons donné quelques exemples au-dessus (conversation avec des locuteurs natifs, émission de télévision ou de radio);

3) Dès que l'on souhaite aborder le domaine des sciences, exactes comme humaines, de la médecine à la psychologie en passant par toutes les sciences dites „physiques" et „naturelles", mais aussi pour étudier ou même lire les textes littéraires en langue „anglaise", il devient indispensable de **disposer d'un lexique bien plus étendu** que celui des communications de „survie" et d'une morpho-syntaxe bien plus élaborée que celle de l'AAS. Or, le constat que l'on fait immédiatement en abordant ce types de textes, à l'oral comme à l'écrit, c'est que l'immense majorité des racines morphologiques utilisées sont empruntées soit au **grec ancien**, soit au **latin classique**. La morpho-syntaxe quant à elle, indépendamment de sa complexité, ne tolère plus pour la simple compréhension des énoncés, les approximations de l'AAS.

4) Toute lingua franca, de par sa raison d'être même, non seulement „va à l'essentiel" mais recherche en permanence la plus juste adéquation à un plus grand nombre de locuteurs non natifs. Il en résulte pour la langue mise à contribution, la langue source, d'une part **la mise en place d'un lexique fortement monosémique** (à chaque mot, un seul sens le moins ambigu possible), d'autre part ce que nous appellerons **une zone de tolérance syntaxique extrêmement grande** en regard des impératifs de celle de la langue source. Les phénomènes de **contraction, d'élision, d'acronymie** et de „**parataxie**" sont beaucoup plus importants que dans n'importe quelle autre langue, à fortiori, que dans la langue source. Et la conséquence première devient rapidement **la très grande pauvreté stylistique, sémantique et pragmatique** de la *lingua franca*, en tout cas en dehors de son domaine d'utilisation premier.

Chacun de ces points mériterait un développement argumenté, exemples à l'appui dans de nombreuses langues: ce n'est pas l'objet ici de cette intervention. Nous pouvons par contre provisoirement apporter notre point de vue en insistant sur le fait que si la maîtrise de l'AAS est incontestablement un atout aujourd'hui, il n'y a pas lieu de réduire à cet apprentissage celui d'une langue étrangère, celui d'autres langues étrangères que sa langue maternelle. Pour cela, nous allons poursuivre en tentant de mettre en évidence, à côté de *la lingua franca*, ce que peut être la complexité et l'intérêt d'une langue.

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

Langue, pensée, culture et civilisation

Nous avons beaucoup insisté dans la partie précédente sur la concurrence entre les langues et tenté de dégager les différences entre une lingua franca et une langue, particulièrement sur la question des „compétences de communication" acquises ou non au terme d'un apprentissage. Nous ne reviendrons pas directement sur cette question, mais nous essaierons plutôt dans cette deuxième partie de nos intéresser à ce que nous pourrions appeler les soubassements des compétences de communication. En d'autres termes, avant que de décider si l'on apprend telle ou telle langue, quelles vont être les données que l'on peut aujourd'hui, en l'état actuel des connaissances, prendre en compte.

Langue, pensée et outils d'apprentissage

Rappelons tout d'abord que nous sommes bien dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère: cela veut dire que la personne qui s'y engage dispose déjà au moins d'une langue, dite maternelle. Autrement dit, pour le futur apprenant, il existe déjà un **système de communication** construit, avec sa morpho-syntaxe, son lexique et l'ensemble des règles d'utilisation de la dite langue maternelle.

Mais pas seulement un système de communication: cet apprenant dispose grâce à sa première langue d'un **système de pensée**, d'un ensemble de représentations individuelles, d'un ensemble **d'outils conceptuels pour apprendre**. Et à chaque langue correspond une architecture conceptuelle particulière. Il apparaît nettement par exemple que le seul concept/ terme „*mer*" n'aura pas du tout la même valeur pour un natif de Croatie que pour un natif de la République Tchèque, et ainsi pour la quasi totalité du lexique. Cela vaut aussi pour la morpho-syntaxe, pour la façon d'organiser les textes, les phrases et les mots, et donc d'organiser la pensée, d'organiser en conséquence **l'ensemble des actes qui permettent de vivre et d'apprendre**. Ce que nous mettons ici en évidence, c'est premièrement l'existence d'une architecture conceptuelle et terminologique pour chaque apprenant **grâce et avec laquelle** il va réaliser de nouveaux apprentissages, quels que soient ces nouveaux apprentissages, linguistiques ou non.

Lorsqu'intervient l'apprentissage d'une autre langue, ce n'est pas seulement un nouveau système de communication qui est abordé, mais bien une nouvelle architecture conceptuelle et terminologique, la possibilité d'un nouveau système de représentations individuelles, plus ou moins proche de l'architecture conceptuelle et terminologique de sa première langue. Et cette nouvelle architecture va être abordée avec les outils, termes et concepts, organisations morpho-syntaxiques, sémantiques et „pragmatiques", de la première langue, en plus ou moins grande cohérence avec la précédente architecture. Nous voyons poindre ici un des premiers éléments qui de notre point de vue mérite réflexion, à savoir **la plus ou moins grande proximité, lexicale, syntaxique mais aussi sémantique et „pragmatique" des deux langues** qui vont

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

être confrontées. Et nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse qu'une proximité plus importante entre les deux architectures de l'apprenant, la proximité avec son propre système de représentations individuelles, sera un des éléments facilitateurs dans son apprentissage de la nouvelle langue. Pour le moins pourra-t-on remarquer que l'abord d'une nouvelle langue d'origine romane sera plus aisée pour un locuteur d'une autre langue romane que l'abord d'une langue d'origine anglo saxonne, encore une fois tant au niveau du lexique que de la morpho-syntaxe, de la sémantique et de la „pragmatique".

Mais il n'y a pas, de notre point de vue, que la proximité des architectures qui doit être relevée ici. Il nous semble important de s'interroger sur l'étendue du champ conceptuel de la nouvelle langue envisagée ainsi que sur **sa complexité et sa richesse.** En d'autres termes, et au-delà des seules „compétences de communication" visées „officiellement", quel est le système de pensée qui va être proposé, grâce et avec la nouvelle langue, que va t-il être possible non seulement de dire et de faire, mais aussi, et de manière déterminante pour l'apprenant, que va-t-il être possible de **concevoir, d'imaginer** et donc **d'apprendre** dans cette nouvelle langue? C'est ici nettement de notre point de vue un deuxième élément à prendre en compte lors du choix d'une langue étrangère. Et à ce titre, il apparaît ici clairement que l'apprentissage d'une lingua franca, pour utile qu'il soit et en raison même de la fonction d'une lingua franca, ne présente en aucun cas les possibilités qu'offre toute autre langue, à commencer par la langue maternelle de l'apprenant. Et qu'au-delà de la fonction utilitaire d'une langue, il y a lieu de poser la question des nouveaux outils de représentation individuelle qu'elle permet d'acquérir, de la richesse de son architecture conceptuelle, **des nouveaux outils de pensée qu'elle permet**. Sauf à imaginer que l'apprenant sera définitivement en position de dépendance et de soumission, à tout le moins dans une relation d'exécution et non de maîtrise, par rapport à un système de pensée et de communication qui lui restera étranger, cette question n'est pas contournable. Elle est à nos yeux déterminante. En grande partie, parce que les représentations individuelles sont élaborées par chaque apprenant **à partir des représentations sociales** que véhicule chaque langue. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

Langue et représentation sociale

Chaque langue, toute langue vit, évolue et se développe dans un cadre socio-historique donné, dans une succession chronologique régulière. Chaque fois que la société change, bouge, la langue change, bouge. Mais aussi réciproquement: chaque fois que la langue évolue pour toutes sortes de raisons, contacts fréquents entre les peuples et les personnes, rencontres, conventions, accords et désaccords, concurrence justement entre plusieurs langues et usages, elle contribue à faire évoluer la société dans laquelle elle est utilisée: nous dirons que la langue permet à une communauté

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

d'élaborer en permanence un ensemble de représentations non plus seulement individuelles, mais partagées par les membres d'une même communauté plus ou moins large, un ensemble de représentations collectives, de **représentations sociales**.

Ces représentations sociales, ces éléments de l'architecture conceptuelle d'une langue, sont en quelque sorte les témoins d'une société, bien sûr dans ce qui se dit, mais surtout dans ce qui se fait et dans ce qui ne se fait pas. A ce titre, une langue donnée à un moment donné permet un ensemble de représentations sociales plus ou moins **important**, plus ou moins **large**, plus ou moins **ouvert**: ce qui apparaît comme évident pour des langues utilisées par des communautés restreintes (certaines langues parlées par des tribus d'Afrique ou d'Amérique par exemple) n'en reste pas moins exact pour des communautés plus importantes. Ce qui nous importe ici, et c'est un troisième élément qu'il nous semble important de prendre en compte, c'est de savoir quel ensemble de représentations sociales telle ou telle langue véhicule à un moment donné. Formulé autrement, il nous paraît important de prendre en compte la **dimension idéologique d'une langue**, d'une certaine manière à la fois ce qu'elle permet, mais aussi ce qu'elle contraint et ce qu'elle empêche de se représenter à travers le jeu des représentations sociales. Et encore une fois ici, il nous paraît important d'attirer l'attention sur le fait que, en raison même de la fonction d'une lingua franca, son apprentissage véhicule nécessairement une idéologie d'abord marchande, d'abord commerciale, en référence étroite de plus avec les modèles sociaux et économiques portés par la langue source. A ce titre, il y a une très grande différence entre l'apprentissage de l'AAS et celui de l'anglais parlé en Grande Bretagne: probablement du même ordre de grandeur qu'avec la plupart des autres langues parlées dans le pays d'origine de la langue en question. Quelles sont les représentations sociales, collectives disponibles à un moment donné d'une langue **par et à travers lesquelles** l'apprenant va pouvoir, à partir de son premier système de représentations individuelles construire un nouveau système? Quel enrichissement individuel, personnel cet apprentissage va t-il lui apporter? Mais aussi, quelle constriction de la pensée, quel „**conditionnement**" cette nouvelle langue va-t-elle mettre en place tant au niveau de la communication qu'au niveau des modes de pensée et de réflexion?

Ces deux premiers champs de réflexion et de questionnement, de débats bien sûr, s'attachent essentiellement à la dimension synchronique des langues et de leur usage. Les questions se posent par rapport à un état de la ou des langues à un moment donné, dans ce qu'elles permettent ou contraignent. Pour poursuivre, nous aborderons maintenant la perspective historique, la dimension diachronique des langues.

Langue, culture et civilisation

Si une langue à un moment donné reflète, directement et indirectement, et dans une certaine mesure, l'état d'une société dans le jeu des représentations sociales, toutes

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

les langues du monde portent les traces de leur histoire. Dans le lexique, bien sûr, où les racines des termes sont puisées dans le fonds historique, à plus ou moins long terme de la langue en question, qu'il soit grec, roman ou anglo-saxon, mais aussi dans toutes les formes d'organisation de la langue et de la pensée. Or nous rencontrons là un quatrième élément qu'il nous paraît important de relever: ce qui constitue une richesse pour une langue, un puits de créativité, par tous les phénomènes **métaphoriques**, **métonymiques**, **stylistiques** au sens le plus général, devient pour une lingua franca, non seulement un poids, un fardeau mais bien souvent la source d'incompréhensions, de malentendus, directement préjudiciables aux fonctions demandées à la lingua franca en question. Le phénomène est particulièrement net dans les champs, lexical et sémantique en anglo-américain, de ce que l'on appelle aujourd'hui les sciences exactes et la technologie. Ce qui est demandé régulièrement, dans ces deux domaines en particulier, c'est très régulièrement la stricte coïncidence d'un terme avec un seul référent, concret comme abstrait. En d'autres termes, un seul et unique mot pour une seule et unique chose, ce qui conduit, appliqué à chaque réalité dénommée, à une représentation collective parfaitement homogène de l'ensemble des „objets", matériels et immatériels, du monde. Or si l'on peut comprendre qu'à des fins strictement descriptives et/ou marchandes, cette **monosémie absolue** apparaisse comme un idéal, on ne peut guère que constater qu'elle ampute toute langue concernée de ses jeux de sens, de ce qui constitue à la fois ses ancrages culturels et historiques et son potentiel de créativité, en d'autres termes de sa **culture**.

Insistons sur ce point: qu'une „science" à un moment donné de son histoire manifeste le besoin, comme ce fut le cas pour les mathématiques, de recourir à une axiomatique conceptuelle et terminologique ne soulève pas, a priori, d'objection majeure. Mais qu'une langue, à un moment donné, prétende à des fins d'universalité mettre en place et développer une telle axiomatique nous paraît relever à la fois d'une véritable utopie et d'une méconnaissance radicale, volontaire ou non, de ce qu'est une langue. C'est à notre avis sur ce dernier point que les phénomènes **d'acculturation** ou de **déculturation** nous paraissent aujourd'hui les plus sensibles. Ainsi, bien souvent, les tentatives hégémoniques de l'AAS nous semblent relever d'une logique d'expansion et de conquête, d'abord de marchés commerciaux, plutôt que d'une quelconque volonté d'ouverture, d'échange et de communication. Il ne s'agit plus là pour nous d'apprentissages d'une langue, mais à certaines extrémités, fort heureusement relativement rares aujourd'hui, de préparation linguistique et mentale à une société donnée de consommation marchande, où chaque „objet", fût il émotion ou plaisir, sera strictement mis en correspondance avec le produit de nature à répondre au besoin ainsi suscité. En d'autres termes, **d'un véritable conditionnement culturel**, souvent fortement en rupture avec les systèmes de valeurs propres à une langue donnée, à un peuple, à une civilisation. Les exemples sont nombreux de ces tentatives, qu'il s'agisse de prétendus produits de consommation alimentaire tels que certaines „boissons gazeuses aromatisées" ou certains „repas rapides tout prêts", ou de produits moins directement

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

matériels, tels que ceux de l'industrie cinématographique, musicale ou audiovisuelle. Nous remarquerons que nous sommes loin ici, à la fois de l'acquisition d'un outil commode de communication, la lingua franca, et de la découverte d'une architecture nouvelle, conceptuelle et terminologique, la langue.

Nous en resterons là pour ce premier tour d'horizon des problématiques. Nous souhaitons que ces questions puissent être posées, et qu'en tout cas, on ne cède pas à des réponses prétendument évidentes ou triviales. Arrivons-en maintenant à la langue française, et en regard de ce qui vient d'être dit, de ce que nous pouvons tenter de soulever comme problématiques actuelles quant à sa didactique en tant que langue étrangère.

Le français, une langue à apprendre?

Deux remarques préalables nous paraissent importantes en introduction, sans céder à une nouvelle „Défense et illustration de la langue française":

1) Tout d'abord, la langue française a donné et donne encore naissance à de **nombreuses linguae francae**. Dans tous les pays appartenant à la communauté francophone, au Canada, en Suisse, en Belgique comme en Afrique Noire, en Afrique du Nord, mais aussi dans le bassin méditerranéen, on trouve régulièrement des outils de communication commerciale et marchande, dont la langue source est le français.

2) De plus, toutes les **sciences**, „exactes" ou moins exactes, toutes les **technologies** fussent-elles de pointe, utilisent dans de nombreuses occurrences la langue française comme **langue de communication et de description**: il n'est pas à ma connaissance de domaine scientifique ou le lexique requis n'existe pas en langue française. Il existe en outre, au sein de la communauté francophone, une forte détermination à promouvoir l'emploi et l'usage régulier de la langue française et ce, de plus en plus, à travers tous les médias.

3) Enfin, la langue française est **une langue vivante**. Vivante d'abord parce qu'elle intègre massivement dans de très nombreux cas, à l'oral comme à l'écrit, les racines et les termes anglo-saxons (pour nombre d'entre eux d'ailleurs récupérés du français à des époques plus ou moins anciennes), vivante ensuite parce que, du fait des très grande cohérence et richesse de ses racines gréco-latines, elle fabrique, elle crée de très nombreux néologismes, de très nombreux termes, en correspondance étroite avec l'ensemble de la langue tant au niveau lexical qu'au niveaux syntaxique et sémantique, en sus de la stricte importation des termes anglo-saxons. Dans le seul domaine, par exemple, de l'informatique, les logiciels, progiciels et autres traitement de textes et tableurs tout comme les disquettes et autres disques numériques sont les pendants légitimes et reconnus des „software", „hardware" et „CDroms". Il y aurait pour le moins tromperie à affirmer aujourd'hui la seule légitimité et la seule pertinence de l'anglo-américain dans ces domaines dits de „haute technologie".

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

C'est en ayant bien posé ces remarques préalables que nous pouvons aborder les problématiques actuelles de la didactique du Français comme Langue Etrangère.

Public scolaire et public non scolaire

Une première distinction nous semble importante dans le cadre d'une réflexion sur la didactique du Français Langue Etrangère, qui tient à une différence de publics. Le français est enseigné d'une part **à l'intérieur de systèmes scolaires nationaux** généralement à des publics d'âge scolaire (entre 7 et 18 ans), d'autre part à des publics adultes, parfois aussi il est vrai aux mêmes enfants et adolescents par ailleurs scolarisés, généralement **en dehors des systèmes scolaires nationaux**. Cette première distinction se double généralement d'une seconde qui tient à la **fréquence** et à la **durée** des séquences d'enseignement: en règle générale, les publics scolaires sont soumis à des fréquences moindres sur des durées plus longues, alors que les publics non scolaires sont soumis à des fréquences beaucoup plus importantes sur des durées beaucoup moins longues. Mais de notre point de vue, la différence fondamentale tient pour une large part aux **objectifs** assignés à de tels enseignements. En aucun cas, nous semble-t-il, on ne peut confondre ce qui peut être attendu d'un enfant ou d'un adolescent intégré dans une structure scolaire avec ses ressources et ses contraintes et ce qui peut être attendu d'un adulte engagé dans une vie sociale et professionnelle, ou du même enfant ou adolescent en dehors de ses heures de cours, avec d'autres ressources et d'autres contraintes. Et si les objectifs sont différents, tout autant que les structures et les acteurs, **les stratégies d'enseignement**, **les méthodes** seront différentes. Il nous semble enfin indispensable de reconnaître que les **motivations** de ces deux publics tout autant que les **moyens** dont ils disposent ne peuvent pas et ne seront pas, dans quelque cas de figure qu'il s'agisse, identiques.

Quelles sont les ressources et les contraintes de l'enseignant et de l'apprenant dans chacun des cas de figure?

Quels sont les objectifs que l'on assigne à l'enseignement de la langue?

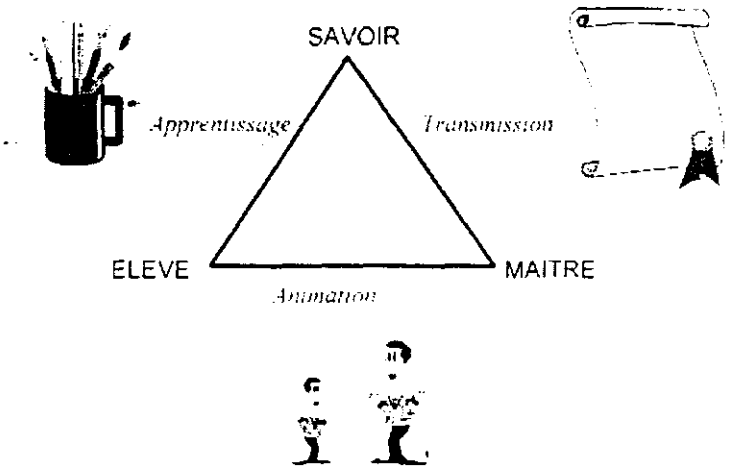
Quels sont les motivations et les moyens dont dispose l'apprenant, dont disposent les apprenants?

Quelles stratégies et quelles méthodes seront donc appropriées à chaque cas de figure?

Il nous semble que les réponses à ces questions permettent, pour chaque situation particulière, d'établir le choix d'une démarche didactique appropriée. Bien évidemment, seuls les enseignants eux mêmes, en fonction des situations auxquelles ils sont confrontés peuvent apporter des réponses pertinentes. Il serait illusoire ici de prétendre apporter globalement une série de réponses toutes faites où, comme par miracle, à chaque cas de figure, correspondrait une démarche didactique particulière et parfaitement descriptible, en d'autres termes des „recettes". Mais nous pouvons tout de

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

même mettre l'accent, sous forme de recommandations, sur chacun des pôles qui, au delà des différences de situations, caractérise l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage: successivement, le pôle du **savoir à apprendre**, celui de **l'apprenant** et celui de **l'enseignant**, que nous modéliserons à partir de ce que l'on appelle classiquement le **triangle pédagogique**. Ces clarifications concernent la didactique des langues en général, mais elles prennent un relief particulier dans le contexte que nous avons tenté de décrire au cours des deux premières parties de notre intervention, en particulier pour l'enseignement du Français comme Langue Etrangère aujourd'hui en Europe.



Le statut du savoir à apprendre

La première clarification à apporter, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant, est de souligner le caractère indispensable de **l'explicitation des compétences de communication** qui vont être visées, selon qu'il va s'agir de l'apprentissage d'une langue ou de celui d'une „lingua franca". Certainement le choix ne se fera-t-il pas de manière aussi radicale: dans la plupart des cas, il sera raisonnable d'attendre de l'apprentissage d'une langue à la fois des objectifs utilitaires et d'autres moins directement „applicables". Mais cette remarque n'enlève rien à la pertinence de la question en ce sens que c'est à partir de la réponse à cette question que vont pouvoir se déterminer les **exigences**, les **niveaux** tant de l'apprenant que de l'enseignant, en d'autres termes, le **contrat**, souvent plus ou moins explicite, entre les deux parties. Et en conséquence, l'ensemble des **stratégies** d'enseignement et d'apprentissage comme l'ensemble des procédures de régulation et **d'évaluation**.

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

Si la „marge de manœuvre" de l'enseignant et de l'apprenant sont importantes pour déterminer ces compétences de communication dans des situations non scolaires, il sera en revanche nécessaire dans les systèmes scolaires de prendre en compte beaucoup plus fortement la dimension institutionnelle, en d'autres termes, les **programmes officiels d'enseignement** de la langue en question. Et c'est à notre sens une deuxième clarification à apporter: en fonction des dits programmes scolaires, pour chaque niveau de classe, il sera systématiquement nécessaire, quelle que soit la qualité des Instructions Officielles, de procéder à une **reformulation en termes d'objectifs d'apprentissage** de l'apprenant, des apprenants dans la langue.

La troisième clarification, qui m'est chère parce que particulièrement tenace dans les confusions qu'elle engendre, concerne une erreur fréquente entre **compétence de communication** et **compétence linguistique**: quelle que soit la langue étudiée y compris ce que l'on appelle des langues mortes, une „compétence linguistique" n'a aucun sens en dehors de l'acquisition d'une compétence de communication. On retrouve ce „faux débat" régulièrement lorsqu'il est question par exemple de l'acquisition par l'apprenant des règles de grammaire, de conjugaison ou de syntaxe en langue française particulièrement. Pour prendre un exemple significatif, il ne saurait être question d'une compétence, linguistique ou de communication, lorsque l'on demande à un apprenant de réciter „par cœur" la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir. Cela ne préjuge pas du fait que dans certains cas, cet apprentissage soit considéré par l'apprenant et par l'enseignant comme utile, pertinent et approprié, ou pas. Ce peut être, ou non, une étape dans l'acquisition d'une compétence de communication, mais ce n'est encore une fois en aucun cas une „compétence" en tant que telle.

Dernière clarification, **une compétence de communication n'est pas une compétence manifestée exclusivement à l'oral**. Les compétences de communication couramment visées pour les apprenants mettent en jeu **de manière étroitement combinée** de la production et de la compréhension, de l'oral et de l'écrit, sans préjudice d'autres composantes de registres non verbaux, sociaux et culturels. Par exemple, en langue française, le retrait d'argent liquide dans un distributeur automatique manifeste bien une compétence de communication (même si elle est rudimentaire) qui ne produit pas massivement de compréhension ou de production d'oral. Il en ira de même pour de nombreuses autres compétences de communication concernant, par exemple, le choix d'un horaire, d'une émission télévisée ou radiophonique à partir d'un document écrit. Si la double distinction, oral/écrit, production/compréhension, permet incontestablement à l'enseignant comme à l'apprenant une meilleure définition de la compétence de communication, et partant, un repérage des composantes en jeu dans l'exercice ou l'appropriation d'une telle compétence de communication, elle ne doit pas déterminer le cloisonnement d'hypothétiques „sous-compétences", pas plus qu'elle ne doit imposer la conduite successive et chronologique d'activités mises en place pour l'acquisition de la

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

compétence. Cette confusion, relativement fréquente dans les lieux scolaires, conduit souvent à une atomisation des contenus et des activités, préjudiciable aux apprentissages des élèves.

Le statut de l'apprenant

La première série de questions que l'on va être amené à se poser concernant l'apprenant renvoie à ses **motivations**: pourquoi va t-on s'engager, apprenant et enseignant, dans un tel processus d'apprentissage? Cette question est une question **didactique**, pas du tout secondaire: pour le court terme, en dehors du système scolaire, comme pour le plus long terme dans le système scolaire, il nous paraît déterminant d'expliciter aussi clairement et aussi régulièrement que possible, mais aussi de prendre le temps, **dans le cadre même de l'enseignement de la langue**, de débattre, d'argumenter sur les raisons de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous l'avons dit, l'apprentissage d'une langue étrangère demande à l'apprenant une démarche à la fois d'ouverture et de remise en cause de ses propres représentations individuelles: en d'autres termes, quoi que notre mérite d'enseignant dût en souffrir, c'est l'apprenant et lui seul qui acceptera ou non de s'engager dans une telle aventure. Or historiquement, au moins dans les systèmes éducatifs, cette dimension de l'apprentissage était relativement peu prise en compte. Clarifier, avec l'apprenant, quel que soit son âge, ce que l'on se propose de faire, le mettre en relation avec ce qu'il ou elle peut se représenter de ce qu'il ou elle va gagner à un tel apprentissage, à de tels efforts, nous paraît indispensable aujourd'hui sans doute plus qu'hier. En tout état de cause, il ne nous paraît pas réaliste d'imaginer, sur un terme suffisamment long, de pouvoir faire l'économie d'une telle explicitation argumentée.

Le deuxième point auquel nous devrons nous attacher sera de déterminer, avec l'apprenant, aussi précisément que possible quels sont à la fois **les acquis et les moyens d'apprentissage dont il dispose** à un moment donné. Si dans les systèmes scolaires mais aussi dans les livres de cours et les manuels, il existe des progressions types, déterminées soit par des objectifs, soit par des entrées de chapitres, chaque apprenant connaîtra en fonction de son propre système de représentations, **sa propre progression**. Ici, en tout état de cause, il conviendra de veiller à ne jamais confondre les objectifs définis par l'institution, école, institut ou alliance, parfaitement légitimes et indispensables à la structuration des apprentissages, et ceux que l'apprenant peut, à un moment donné, raisonnablement espérer atteindre: pour l'avoir tous pratiqué, nous savons fort bien qu'il n'y a que très rarement stricte concordance entre les deux et qu'il s'agit en permanence d'une négociation, d'ajustements permanents, d'allers retours et de répétitions pour trouver la juste „tension" entre ce que l'apprenant sait déjà et sait déjà faire, et ce qu'il doit encore apprendre. Cela nous amène à deux remarques complémentaires:

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

– notre estime dût elle encore en souffrir, plus l'apprenant sera **autonome**, plus il saura déployer ses propres stratégies, à l'école comme en dehors, plus l'apprentissage de la langue s'en trouvera facilité. Cela ne veut pas dire que l'enseignant ne sert à rien – ou à presque rien – mais plutôt qu'il est contraint de respecter cette marge de liberté de l'apprenant, cette série d'essais et d'erreurs que l'apprenant fera nécessairement avant que de parvenir à stabiliser tel ou tel apprentissage, et qu'il pourra, nous le verrons, grandement la permettre et la faciliter;

– cette reconnaissance de l'autonomie de l'apprenant devra pour être créative et constructive se doubler de la proposition de temps et de dispositifs réguliers et formels de **régulation**. Prendre le temps non pas seulement de vérifier **ce que l'on a acquis**, mais souvent si l'**on est bien en train** d'apprendre quelque chose, et quoi: ce que nous appellerons la dimension **formative** de l'évaluation.

Le statut de l'enseignant

Que dire alors de l'enseignant dans un tel contexte? Certes, nous sommes loin de l'image rassurante et confortable, mais peut être un peu simpliste, de l'exécutant d'Instructions Officielles sous la tutelle magistrale d'un Inspecteur tout puissant. Enseigner une langue, particulièrement le français, est aujourd'hui une tâche complexe en regard de tout ce que nous avons évoqué ci-dessus. Ni maître absolu, ni homme (ou femme) orchestre, ni programmateur de cours, l'enseignant de français langue étrangère se trouve bien aujourd'hui devoir prendre en compte les trois axes de notre triangle:

– il doit tout d'abord avoir une maîtrise suffisante de la langue française, dans ces différentes composantes historiques et actuelles: c'est en référence à ce savoir qu'il détient qu'il va être en mesure de **transmettre**, de donner, de mettre ce même savoir à disposition de l'apprenant. Mais il lui faudra sans doute aussi faire partager son intérêt pour ce savoir, il lui faudra souvent argumenter de ce que l'apprentissage de cette langue peut apporter à l'apprenant, et nous espérons au cours de cette intervention lui avoir suggéré quelques pistes;

– il doit ensuite être à l'écoute de l'apprenant, souvent se retrouver au milieu de sa classe, susciter, faciliter, guider, encourager, en d'autres termes **animer** le groupe dont il a la charge des apprentissages. Trouver la bonne mesure entre l'autorité qui est nécessaire à l'exercice de son métier et la confiance nécessaire à garantir pour que chaque apprenant puisse apprendre. Connaître sans doute aussi diverses approches possibles d'une même difficulté, jouer de l'espace, du temps disponible pour organiser au mieux les ressources et les contraintes au sein desquelles il travaille;

– il doit enfin prévoir, anticiper, organiser les apprentissages des apprenants, choisir les progressions qui conviennent à chaque fois le mieux à chacun et à l'ensemble du groupe en respectant les programmes comme les contraintes de

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)

l'institution, particulièrement en termes d'évaluation, souvent donc différencier ses cours, accompagner autant les parcours, les erreurs que les réussites, en d'autres termes être un **formateur**, être souvent **stratège**. Puiser pour cela dans toutes les propositions méthodologiques et didactiques qui lui sont proposées, „faire son marché" parmi les méthodes, les manuels, les cahiers d'exercices et les ouvrages de référence, grammaires et autres dictionnaires.

Rude tâche s'il en est. Tâche bien souvent d'ingénieur, d'architecte, tout autant que de diplomate et d'accompagnateur.

Pour conclure, nous souhaitons que cet état des problématiques soit le point de départ d'un échange: échange entre des praticiens que nous sommes et des chercheurs que nous souhaitons pouvoir rester. Rien ne serait plus dommageable, de notre point de vue, que d'imaginer détenir une quelconque vérité absolue: tout au plus, et c'est ce que nous nous efforcerons de faire à présent, pouvons nous essayer de confronter nos façons de voir et de faire et tenter de s'aider les uns les autres à avancer un peu sur les chemins complexes de la pédagogie des langues et des cultures.

BDD-A4126 © 2007 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-14 00:30:19 UTC)