



HAL
open science

**Théories, pratiques et politiques de la langue.
L'enseignement du français : des colonies au français
langue seconde (XIXe-XXe siècles)**

Valérie Spaëth

► **To cite this version:**

Valérie Spaëth. Théories, pratiques et politiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIXe-XXe siècles). Education. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2007. tel-01323003

HAL Id: tel-01323003

<https://shs.hal.science/tel-01323003v1>

Submitted on 13 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÉORIES, POLITIQUES ET PRATIQUES DE LA LANGUE
L'enseignement du français :
des colonies au français langue seconde
(XIX^e-XX^e siècle)

Valérie SPAËTH
DILTEC EA 2288

Synthèse

Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches

Jury :

Jacqueline Billiez (Université Grenoble 3), Jean-Pierre Cuq (Université de Nice) Pierre Encrevé (EHESS-Paris), Pierre Martinez (Université Paris 8), Christian Puech (Université Paris 3), Daniel Véronique (Université Aix-en-Provence/Université Paris 3)

5 juin 2007
Université Sorbonne nouvelle Paris 3

**À la chère mémoire de mes grands-parents,
pour Agathe, mon petit soleil...**

*Merci à Jean-Louis,
il est mon premier lecteur, celui sans qui ce travail ne serait pas abouti.*

Merci à Daniel Véronique pour sa confiance.

*Merci à Martine Marquilló, Pierre Martinez, Georges-Élia Sarfati pour leurs
encouragements et leurs conseils.*

Merci à Sofia pour son aide.

*Merci à mes amies pour leur patience et leur compréhension.
Merci à Jacqueline Billiez, Jean-Pierre Cuq, Pierre Encrevé et Christian Puech
pour leur participation au jury de cette HDR*

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS : QUELQUES MOTS SUR LE GENRE	5
INTRODUCTION	8
PREMIÈRE PARTIE	14
FLE ET DIDACTIQUE DES LANGUES : FRONTIÈRES DISCIPLINAIRES ET HISTOIRE	
DEUXIÈME PARTIE	75
FLE, COLONISATION, FRANCOPHONIES : POLITIQUES LINGUISTIQUES ET DÉBATS MÉTHODOLOGIQUES	
TROISIÈME PARTIE	103
FRANÇAIS LANGUE SECONDE ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT	
CONCLUSION GÉNÉRALE	164
PERSPECTIVE DE RECHERCHE	171
BIBLIOGRAPHIE	173
INDEX DES NOTIONS	193
TABLE DES MATIÈRES	197

AVANT-PROPOS : QUELQUES MOTS SUR LE GENRE ...

Le genre de la synthèse en vue de l'habilitation à diriger les recherches est un genre difficile, encore en voie de formation, aux contours assez peu définis ou insuffisamment explicités. Entre l'attente qui varie d'une Université à l'autre et la réalisation, ancrée nécessairement dans la subjectivité de chaque chercheur qui s'y soumet, on peut aisément imaginer la variété en termes de résultats.

Il reste que cette synthèse doit pour l'essentiel ressembler à un objet intellectuel quelque peu hybride entre biographie du chercheur, construction de son domaine de recherche et prospectives académiques, mais elle n'exclut sans doute ni la créativité, ni l'originalité... Le choix que j'ai effectué pour la fabrication de ce travail oscille entre ces différents pôles que j'aimerais brièvement développer ici.

Le caractère autobiographique du genre ne peut échapper à personne, même si bien sûr il est question d'une biographie intellectuelle, ce qui en soi déjà me paraît antinomique : jusqu'où peut-on, en effet, véritablement détacher les domaines (privé, intellectuel, sportif, etc.) dans une vie, sans en appauvrir considérablement la substance ? Les meilleurs contre-exemples viennent des domaines scientifiques que la phénoménologie de la découverte a pu explorer. Les grandes découvertes scientifiques, en dehors du fait qu'elles sont souvent le fruit d'une erreur ou d'un oubli, laissent aussi entrevoir l'univers fascinant de la capacité du chercheur à rêver, à sortir de lui-même à partir d'expériences triviales : Einstein dans un ascenseur, Poincaré sur le marche-pied d'une voiture ... Dans l'univers des sciences humaines, toujours en recherche de légitimité scientifique et toute proportion gardée évidemment, étant donné le statut si différent de la découverte, les frontières sont ténues, poreuses, entre la vie et les choix scientifiques du chercheur - je pense au rêve fou d'un Eliezer Ben Yehouda refondant l'hébreu biblique pour en faire une langue moderne -. Il est vrai aussi que dans le domaine de la

didactique des langues, la biographie (langagière) a le vent en poupe, permettant de faire surgir, dans un discours guidé, la construction des itinéraires de chacun dans les langues, leur acquisition, leur apprentissage, leurs représentations, leur chevauchement. Opération métalinguistique par excellence... La biographie intellectuelle du chercheur¹, ce retour sur ce soi chercheur, entièrement laissée à l'appréciation subjective, est donc pourtant à classer du côté des activités *méta*. Encore faut-il y reconnaître les manques aussi bien que les apports, les apories aussi bien que les réussites, les dispersions comme les constructions. En somme, cela équivaut à la reconnaissance interne, la mise au jour de *sa* question, et pour paraphraser Bachelard, il ne peut y avoir connaissance scientifique sans question préalable. On verra que *ma* question est celle des origines et de la généalogie qui fonde une archéologie.

La construction du domaine de recherche et de sa cohérence pose plus explicitement la question de l'objectivation de l'*objet* et de sa relation à la communauté scientifique qui en valide l'intérêt sur le marché. Il faut montrer le caractère rationnel du domaine choisi, à rebours donc d'une approche uniquement subjectiviste qui pourrait constituer un écueil pour la partie biographique. La didactique des langues opère un va-et-vient constant entre des concepts, souvent préexistants et transposés, et un ou des contextes, à décrire, mais surtout à conceptualiser tant ils peuvent constituer – par leur naturalité même - des obstacles. Cette dialectique descendante et ascendante oblige non seulement à une vigilance accrue, mais produit aussi de nouveaux objets de recherche dont la communauté scientifique évalue la pertinence et la productivité. Cette validation d'ordre social ramène à la question de la relation interne-externe, qui ne peut qu'être explorée dans le champ du politique au sens large. La difficulté pour le chercheur c'est donc à la fois de *faire partie* tout en ne renonçant pas à *sa* question. *Ma* question est par nature transdisciplinaire mais je souhaite qu'elle soit validée par la communauté des chercheurs en sciences du langage parce qu'elle a pour visée centrale l'histoire de la diffusion et de l'enseignement d'une langue - le français - dans la multiplicité de ses aspects : sociolinguistiques, politiques, idéologiques et didactiques.

¹ Un exemple, parmi d'autres, de biographie « intellectuelle » très réussie : « Erving Goffman : portrait du sociologue en jeune homme » par Yves Winkin (Erving Goffman, *Les moments et leurs hommes*, Paris : Seuil/Minuit, 1988).

La prospective de recherche initiée par la synthèse se révèle alors plus dynamique et plus personnelle que les habituelles perspectives dégagées en conclusion d'un travail de doctorat. D'abord parce qu'elle est envisagée dans le cadre d'une recherche jamais dissociée de l'enseignement qui en rationalise considérablement les cadres, ensuite parce qu'elle opère les « sutures » nécessaires entre ses formes passées, voire dépassées et ses formes à venir ; enfin, parce qu'elle peut manifester une certaine forme de créativité, celle que j'espère déployer à partir de la recherche inlassable, tel un détective, de traces et d'indices, pour le plaisir de la découverte et de sa transmission.

INTRODUCTION

L'ensemble de mon dossier d'habilitation à diriger les recherches a pour intitulé général : *Théories, politiques et pratiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIX^e - XX^e siècles)*.

L'étude qui va suivre (volume 1, synthèse), en reprenant cet intitulé, commente, complète, amplifie le dossier qui lui est joint (volume 2 et *sq.*). Ce dossier contient les articles parus depuis 1997 (volume 2), année de soutenance de ma thèse de doctorat², deux ouvrages spécifiques, le premier paru en 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain* (Agence de la Francophonie, Didier Érudition) qui constitue une réélaboration de la première partie de la thèse, le second, un ouvrage original dont je termine l'élaboration, *Les institutions de diffusion du français à la fin du XIX^e siècle. Théories, idéologies et politiques linguistiques* (parution prévue fin 2007 aux Éditions L'Harmattan, collection « Sociolinguistique ») et deux numéros spéciaux de revue que j'ai co-coordonnés : *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Recherches et applications, 2005 et *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*, Synergies France, 2005.

J'ai choisi d'organiser mon recueil d'articles (volume 2), non pas d'un point de vue chronologique, mais d'un point de vue analytique qui permette de dégager dans l'ensemble de mes travaux trois axes de réflexion qui constituent autant de pistes de recherches. On ne sera donc pas surpris de la « désorganisation » temporelle du recueil. Afin de faciliter, dans la lecture, le passage du volume 1 au volume 2, j'ai assigné aux trois parties de chaque volume des onglets de couleur identique.

Le premier axe, de type historique et épistémologique, s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) et explore les relations qu'elle entretient avec ses disciplines de référence, les partages qui se sont opérés au cours de son

² *La formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux. De la colonisation (1880-1900) aux indépendances (depuis 1960)*, 3 volumes, 600 pages, sous la direction de Louis Porcher, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

élaboration, ainsi que les décloisonnements disciplinaires qui marquent ses évolutions récentes. Cet ensemble de problématiques épouse le mouvement d'une réflexion entre conceptualisation et contextualisation, notamment pour le nouvel objet *langue* que devient, dans ces conditions, le français. La nécessité d'une perspective historique se trouve renforcée dès lors qu'il s'agit de saisir les enjeux politiques concernant les conceptions des langues et de leur transmission, spécifiquement ceux qui touchent le français.

Le deuxième axe est en quelque sorte, le corollaire du premier. La « francophonie », au-delà de l'institution labellisée, constitue un terrain particulièrement riche pour mettre à l'épreuve les hypothèses sur la genèse et la structuration du FLE. Les politiques linguistiques ainsi que les débats méthodologiques sur l'enseignement du français et le statut des langues locales sont au cœur de cette investigation. L'Afrique de l'Ouest et le Bassin méditerranéen constituent les contextes spécifiques de cette approche et les premiers linéaments d'une géographie didactique de la francophonie.

Enfin le troisième et dernier volet, formule une approche spécifique du français langue seconde (FLS) et de son interprétation en contextes africains où le français constitue, pour l'essentiel, la langue d'entrée dans la scolarisation et d'élaboration des savoirs scolaires. Dans ces contextes, il importe à la fois d'interroger les répertoires plurilingues et la validité des modèles de constructions curriculaires, que ce soit celui de la pédagogie convergente, de l'approche par compétences ou des conditions de la transposition du cadre commun européen. En somme, la didactique des langues au crible de la géographie ... Le français langue d'enseignement constitue alors un domaine privilégié d'investigation, souvent vécu comme une « rupture » avec la langue maternelle, problème dont il faut discuter les termes en France où la dénomination FLS s'applique désormais au champ de la scolarisation en français des élèves issus de l'immigration.

Pour des raisons de cohérence interne, ma synthèse suit exactement cette démarche en trois temps, tout en intégrant de manière transversale les ouvrages présentés dans

l'ensemble du dossier³. Essentiels dans la construction de mon parcours intellectuel, ces deux ouvrages s'inscrivent chacun à leur manière dans des contextes plus circonscrits tout en cherchant les voies – surtout pour le second – d'une théorisation d'ensemble. Toute discipline articulant du linguistique et de l'éducatif est régie par une dimension géographique fondamentalement interdépendante d'un ancrage historique. La modernité, voire la « scientificité » conférée à la discipline français langue étrangère de manière croissante depuis le début des années soixante, demandait à être au moins examinée pour relativiser la nouveauté et rétablir un fil historique occulté par une illusion d'optique. L'hypothèse initiale de mon travail était la suivante : si le FLE apparaissait précisément au moment des décolonisations, notamment africaines, comme une rupture, c'est qu'il fallait explorer la période de la colonisation comme un laboratoire pour en saisir la substance. C'est donc ce terrain, l'Afrique francophone, qui constitue le point de départ de l'ensemble de cette recherche : le rapport entre idéologie humaniste et idéologie coloniale, l'impérialisme linguistique et les premières adaptations à un terrain non européen, l'analyse des discours institutionnels et des premiers manuels d'enseignement du français, la mise en place de l'école sont autant de pistes réflexives dégagées dans ma thèse.

L'ouvrage de 1998 reprend et développe les dimensions historiques de ce travail *princeps*. J'avais commencé à montrer à cette occasion l'importance idéologique et le rôle joué par l'Alliance française dans ce processus, ce qu'on pourrait appeler son approche « anthropologique » de la diffusion linguistique du français induisant un partage méthodologique clair : l'enseignement du français aux étrangers (parité linguistique, importance de l'écrit et de la littérature) et l'enseignement du français aux colonisés (pas de parité linguistique, importance de l'oral, vision pragmatique). Évidemment, on pouvait mettre en cause, dans ce premier ouvrage, le rapport trop catégorique établi alors entre une histoire spécifiquement africaine et une généalogie du

³ Le système de renvoi suit la présentation du dossier de résumés analytiques. Pour le volume d'article : volume 2, suivi de son numéro et de son titre (volume 2, 1.1 : « Quelle historiographie ... ? ») ; pour les ouvrages personnels, volume 3 : *Généalogie de la didactique ...* ; volume 4 : *Les institutions de diffusion ...* ; pour les numéros co-coordonnés : volume 5 : « Français langue d'enseignement... », *LFDM* ; volume 6 : « Contacts des langues et des espaces... », *Synergies France*.

FLE. Je reste pourtant convaincue que « l'enjeu africain » constitue un pôle fort dans la construction d'une discipline qui apparaît souvent détachée de sa dimension historique, c'est-à-dire politique, sans doute à cause d'un cadre d'étude qui l'a trop souvent strictement orientée vers l'interprétation minimaliste du triangle didactique. Cet ouvrage souligne donc nettement, au-delà de la spécificité de l'exemple africain, l'interdépendance structurelle d'une discipline telle que le FLE avec des conjonctures politiques précises, à savoir la colonisation et la décolonisation.

Mes recherches m'avaient aussi fourni des réseaux d'indices pour comprendre que l'Alliance française, avait en quelque sorte un modèle et faisait d'une certaine manière partie d'une configuration plus large où l'objet-langue, le français, était central. L'Alliance israélite universelle (1860), créée vingt ans avant l'Alliance française (1883), n'apparaît pourtant jamais comme une institution de référence et seuls les ouvrages relevant de l'histoire juive en font état. Il était dès lors important de revenir à cette seconde moitié du XIX^e siècle, déjà explorée dans le précédent ouvrage, pour saisir une conjoncture assez exceptionnelle en France où s'entrecroisent les idéaux républicains, le discours sur l'universalité du français et la « croyance » en la pédagogie et l'école. Il s'agissait désormais de montrer que ces deux institutions, l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française, illustraient parfaitement une telle configuration et qu'elles avaient largement favorisé, l'une comme l'autre, la diffusion du français, en créant de véritables réseaux de francophonie. Il fallait donc revenir sur la genèse de ces institutions pour comprendre comment à partir d'une même idéologie linguistique, d'un même modèle pédagogique orienté exclusivement sur l'école, mais avec des présupposés anthropologiques très différents, elles avaient contribué à la mise en place, chacune dans des espaces spécifiques, de francophonies différenciées.

Le second ouvrage propose donc une comparaison de ces deux institutions en mettant en évidence leur socle idéologique commun, le français représenté comme une langue universelle et la langue des Lumières, ainsi que leur méthodologie d'enseignement, largement ancrée dans les préoccupations pédagogiques de l'époque, mais il montre aussi que le cadre de la pensée coloniale les sépare radicalement. Cet ouvrage m'a

amené d'une part à considérer la fin du XIX^e siècle comme un « laboratoire » conceptuel sur le rapport entre langues, nations et éducation et à en dégager la spécificité française (première partie), d'autre part, à considérer de manière plus circonstanciée et nuancée la méthodologie de l'enquête historique notamment concernant le choix et le traitement des corpus (deuxième partie). Une des questions les plus aiguës est encore – à mon sens - celle posée par le traitement spécifique de l'histoire juive : comment intégrer dans l'histoire sociale de la langue au sens large ce qui a régulièrement été traité d'un point de vue interne à la communauté juive ?

L'ambition qui réunit les deux livres est la saisie d'une configuration spécifique, d'une sorte de paradigme de la diffusion linguistique, dont j'espère qu'il donnera des éléments pour mieux comprendre les enjeux contemporains de l'enseignement et de la diffusion du français. C'est d'ailleurs dans ce cadre qu'il faut situer les deux numéros de revue adjoints au dossier qui rendent explicitement compte d'une activité de recherche collective du groupe Plurifles (Politiques linguistiques, situations plurilingues et français langue seconde) de l'équipe « Didactique des langues, des textes et des cultures » (DILTEC) de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle depuis 2003. Le premier ensemble (*Français langue d'enseignement. Vers une didactique comparative*) propose une exploration, un examen du français langue d'enseignement dans son rapport au français langue seconde, au sein de systèmes éducatifs souvent en crise. Cette collaboration a considérablement enrichi à la fois ma réflexion dans le cadre du volet 1 (épistémologique) et du volet 3 (FLS). Le second numéro (*Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*) permet d'entrer dans la problématique des passages, obstacles, réseaux générés par les frontières linguistiques, qu'elles se situent au cœur des individus ou des systèmes sociaux ou éducatifs. Ce travail de conception et de coordination, bien que très problématique sur le plan organisationnel, notamment avec les éditeurs, m'a amené à développer une réflexion, dans le volet 1 de ce volume, sur la question de la langue maternelle dans ses rapports à la construction de l'identité.

Au terme de cette synthèse et eu égard aux intérêts de connaissance ici mis en jeu, je propose de poursuivre l'investigation personnelle et collective dans trois grandes

directions : les relations entre l'histoire des théories du langage et l'histoire de la didactique des langues ; la didactique du français dans la diversité des contextes linguistiques et éducatifs ; le français langue seconde et les dimensions liées à la langue d'enseignement et à l'étude des discours disciplinaires scolaires.

PREMIÈRE PARTIE

FLE ET DIDACTIQUE DES LANGUES : FRONTIÈRES DISCIPLINAIRES ET HISTOIRE

« Toute limite n'est peut-être qu'une coupure arbitraire
dans un ensemble indéfiniment mobile ».
Michel Foucault, *Les mots et les choses*, p.64

Cette remarque de Foucault illustre parfaitement la difficulté à cerner les contours plus que labiles d'une discipline telle que la didactique des langues, notamment dans son rapport à une langue comme le français. La pluralité des recherches et des orientations d'une part, les partages opérés, d'autre part, au sein même de cette discipline et les décloisonnements qu'ils ont nécessairement induits depuis une dizaine d'années indiquent nettement une complexification et un enrichissement croissants des relations internes et externes à la discipline. Jean-Louis Chiss (2005) propose un panorama des grandes questions qui sous-tendent la diversité des recherches actuelles, des croisements disciplinaires et qui témoignent finalement de la grande vivacité de cette discipline :

- les représentations du français et des langues en présence ;
- les relations entre langues et cultures, la place de la littérature ;
- la refondation des méthodologies ;
- les rapports entre acquisition et didactique ;
- les contacts entre les didactiques de langues ;
- le français à l'école et langue de l'école.

Cette coupe synchronique met en perspective le lien ténu, toujours à construire, entre les sujets, les institutions et les situations d'enseignement/apprentissage. Les enjeux sociaux de la didactique et plus encore le regard social porté sur l'enseignement des langues, souvent critique à maints égards, obligent plus que jamais les chercheurs, non seulement à en conceptualiser les limites mais aussi à opérer des passages, des

croisements avec l'ensemble des disciplines de référence, entre les différentes langues en présence et, finalement, aussi bien à reconnaître les invariants des diverses situations d'enseignement/apprentissage que leurs spécificités, qu'elles soient d'ordre linguistique, éducative, culturelle. L'enjeu est de taille car, face à la diversité des points de vue sur les sujets apprenants dans leurs relations aux langues et aux processus d'apprentissage, il semble pourtant que la tendance lourde de la didactique, dans la mise en place curriculaire, soit de se situer plutôt du côté de la globalisation de l'enseignement selon des modèles méthodologiques (traditionnel, SGAV, communicatif, actionnel...), dont les chercheurs savent qu'ils s'inscrivent dans une sorte de généalogie, mais qui, dans les pratiques pédagogiques, souvent se superposent, donnant lieu à ce que Jean-Claude Beacco appelle « des méthodologies ordinaires » (Beacco, 2007). Les didacticiens ne peuvent donc ignorer la difficulté majeure de leur discipline : la coupure effective entre une multitude de situations, souvent conceptuellement difficiles à cadrer et que les enseignants vivent comme autant d'expériences intransmissibles et une totalisation parfois dogmatique (la méthodologie didactique produit des discours, souvent interprétés comme des mots d'ordre) qui dans un mouvement d'harmonisation virtuelle a tendance à gommer précisément les spécificités. Depuis longtemps déjà, les chercheurs engagés en appellent à une didactique intégrée des langues (Roulet, 1980), comme réponse possible à cet éclatement des situations. Le mouvement qui rapproche les différentes didactiques du français (FLM, FLE, FLS)⁴ semble aller dans ce sens, du moins du point de vue de la recherche, car « sur le terrain », les cloisonnements restent encore très marqués par les logiques institutionnelles, les identités professionnelles, voire la légitimité des appartenances. Par ailleurs, si les revendications d'autonomisation de la didactique des langues révèlent non seulement une certaine maturité (un âge canonique : plus de 40 ans), mais, beaucoup plus encore, le caractère éminemment social de son ancrage, il reste que d'un point de vue scientifique, la

⁴ On peut suivre ce mouvement depuis le colloque de Paris organisé par le Crédif en 1987 (voir, entre autres publications, Galisson et Roulet éd, 1989) en passant par le colloque de Toulon organisé par les didacticiens du français langue étrangère (*Cahiers de L'asdifle* 8, 1997) et le colloque de Poitiers en 2000 organisé par les didacticiens du français langue maternelle (Marquilló Larruy éd, 2001) jusqu'au colloque de Liège en 2002 (Defays, Delcominette, Mortier et Vincent éd, 2003). Dans l'actualité la plus récente, voir encore *La Lettre de la DFLM* 38 (2006) au titre révélateur « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques ».

conquête par cette didactique de son propre cadre conceptuel n'exclut en rien la nécessité d'un pôle d'identification, d'une relation privilégiée : la didactique des langues peut-elle sérieusement sortir du cadre des sciences du langage ?

Dans ce « bouillonnement » général, il me semble que la perspective diachronique, en déroulant l'épaisseur historique de la didactique et/ou de l'enseignement du français et des langues, et dans la mesure où elle répond aux exigences de l'enquête historique dans ses dimensions les plus fines, peut permettre de redimensionner une discipline qui, malgré son ancrage culturel et symbolique aurait tendance, souvent par souci de « scientificité », à ne considérer que la dimension synchronique des contextes envisagés. Or, plus que jamais, les mouvements sociaux, culturels et politiques nous renvoient à la nécessité d'une historicisation, afin d'éviter que les cadres mémoriels, si prégnants dans les constructions identitaires et symboliques, ne se substituent à une opération d'objectivation nécessaire. Cette opération n'annulerait pas les précédentes, mais les remettrait nettement en perspective pour redonner aux débats contemporains la densité qui leur permet une recontextualisation plus nuancée. La francophonie, le FLS dans toutes ses dimensions internes ou externes, les plurilinguismes, autant de questionnements en didactique dont les contradictions ne sont pas toujours clairement mises au jour (la maîtrise de la langue/les compétences plurilingues/la norme), alors que ces situations-problèmes renvoient souvent sur le plan social à l'expression d'une tension croissante (linguistique, identitaire, culturelle...), voire de véritables rapports de force, que la didactique se doit de prendre en charge, mais que la perspective historique peut aider à dégager de leur gangue spontanément idéologique. Il est important que la question de l'histoire dans une discipline qui, par nature, s'occupe de l'enseignement des langues, c'est-à-dire qui construit du social, ne soit pas réduite à un vague panorama qui sert de préliminaire à une étude synchronique mais dont on ne sait pas vraiment interpréter la valeur. L'histoire est-elle cette espèce de parabole du passé, sorte de grand témoin d'un « point de départ » à dépasser, d'un « âge d'or » à retrouver, ou d'une causalité dont les conséquences sont inéluctables ou encore d'un souvenir à la Proust, revisité par Walter Benjamin : « on ne retient le passé que comme une image qui, à l'instant où elle se laisse reconnaître, jette une lueur qui jamais ne se reverra » (1980, p. 197) ?

Cette mini-présentation de la discipline doit être complétée par mon propre positionnement. Mon travail en didactique des langues s'est moins porté sur une interprétation stricte du fameux triangle didactique, enseignant-langue-apprenant, dont les dérives technicistes ou scientistes ne sont plus à dénoncer, que sur le rapport entretenu avec les disciplines de référence et la contextualisation temporelle, géographique et sociale des élaborations didactiques. Ce « tropisme », à l'époque largement encouragé par les travaux de Coste (1984) et de Puren (1988), m'a amenée au développement d'une perspective diachronique dont ma thèse, *La formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux*, marque une première étape dans le traitement historique de la discipline. Les questions de la temporalisation, de la reconnaissance des passages et des discontinuités, de la relation au politique, mais aussi l'étude privilégiée des relations entre les savoirs savants et les savoirs enseignés, notamment les conceptions du langage et leurs interprétations sociales qui marquent souvent les passages d'une méthodologie d'enseignement à une autre, ainsi que les effets en retour possibles sur ces conceptions, la mise en évidence des discours didactiques et les réseaux qu'ils construisent avec les discours des autres disciplines, sont autant de pistes suivies dans ce premier travail qui vont se retrouver inlassablement remises en chantier dans la suite de la recherche. C'est inévitablement à un « décloisonnement » des points de vue disciplinaires que le traitement historique oblige.

Le cadre conceptuel forgé au cours de ces années de travail rend compte de cette transversalité et des croisements opérés régulièrement. Il organise mon point de vue de chercheur dans la discipline. Quelques noms permettront d'en cerner les contours. Jean-Claude Chevalier et à sa suite Henri Besse, Gabriel Bergounioux, Jean-Louis Chiss et Christian Puech, Daniel Coste constituent mes grandes références pour l'histoire de la linguistique et de la didactique ; William Labov, John Gumperz et Dell Hymes pour la sociolinguistique ; dans le domaine de l'histoire et de la philosophie, les travaux de Michel de Certeau, Michel Foucault, Carlo Ginzburg, Norbert Elias et Paul Ricœur ; pour le traitement anthropologique et culturel, Claude Lévi-Strauss, Jack Goody et Serge Gruzinski.

1. Du FLE à la didactique des langues : perspectives historiques

Il n'est pas inutile de rappeler, même si cela peut sembler une évidence, que si sa constitution en discipline de recherche est relativement récente en tant que telle au sein des sciences humaines, la « didactique des langues » (comme ensemble de savoirs sur l'enseignement des langues) a toujours occupé, depuis le XVII^e siècle du moins, de manière plus ou moins souterraine ou formalisée selon les périodes, une place centrale dans la réflexion sur la transmission et dans l'éducation comme problème de société. Sans entrer dans la problématique des grands « précurseurs », sujette à caution à bien des égards, il est difficile de ne pas évoquer Comenius. Il faut se souvenir que ses manuels d'enseignement sont articulés à une visée sociale claire : le relèvement culturel de la Moravie, sa région. Son œuvre majeure *Novissima Linguarum Methodus* parue en 1648 (réédition 2005) déroule sa « didactique » des langues (et non pas seulement du latin) à partir d'une réflexion linguistique sur la diversité des langues et d'un examen conjoint des modalités de l'apprentissage et de leurs implications méthodologiques. Ce sont les deux éléments que je retiens ici de ce riche ensemble qui permettent de remettre en perspective des questions-clefs de la didactique que linguistes et psychologues traiteront plus tard séparément :

- l'attention portée à la variété linguistique et à la variation intralinguistique :

« Dès l'instant qu'ils furent disséminés [après Babel], les hommes adoptèrent donc de nouvelles conduites de vie qui dontèrent lieu, par la même occasion, à l'apparition de formes nouvelles dans leur langue de communication. Ces changements linguistiques ne furent, en effet, rendus possibles que par les habitudes sociales aux multiples formes. Il s'agit d'ailleurs d'un processus en soi très différent selon le lieu où il se produisit [...] Troisième cause de la mutation des langues. C'est l'émigration et le mélange des peuples qui entraînent le mélange de celles-ci. De là la naissance de nouvelles langues. » (p. 56-59).

- la mise au jour du processus d'apprentissage contre l'usage (on dirait l'acquisition aujourd'hui), et l'élaboration d'une méthode fondée sur la progression. Il faut, par

exemple, commencer à apprendre d'abord la réalité dans sa langue vernaculaire avant de passer au latin et de faire apparaître la nécessité de la théorie didactique :

«En effet, les tâches d'enseigner et d'apprendre sont une opération tout à fait de l'ordre naturel. La nature possède de fait des voies très sûres pour son processus à elle. Si, de notre côté, *nous savons prendre la bonne direction*, nous n'aurons pas besoin de perturber tout ce qu'il y a dans la nature » (p. 153. C'est moi qui souligne).

J'entends par *théorie didactique* celle qui ouvre la porte aux rapports d'une intelligence à une autre, celle qui fait que, ce que l'on sait, on soit habilité à le faire connaître sur le champ à d'autres. J'entends une science, qui, une fois établie, sera la seule capable de nous indiquer le cadre général de l'étude des langues, sera la seule capable de mettre en ordre les moyens pour atteindre les fins, et la seule capable d'indiquer les façons appropriées aux moyens » (p.152).

Mais, Comenius, on l'a évoqué, ne constitue pas sa didactique comme une œuvre détachée des contingences historiques ; ses premiers mots, dans sa préface adressée « aux véritables maîtres des lettres et de la sagesse du monde chrétien » sont pour évoquer la triste situation « qui règne un peu partout dans les choses humaines... » et qui « dans notre Europe l'est davantage qu'ailleurs dans les autres parties de la terre » (p. 17). C'est dire qu'en plaçant explicitement l'enseignement des langues au centre de sa didactique, il a pleinement conscience de la dimension sociale, politique, nationale et internationale dont les langues dans leur rapport au langage, aux savoirs et à la culture, sont alors les enjeux.

On sait que dans la multiplicité de ses relations à l'univers politique, la langue constitue un enjeu de promotion, de pouvoir et de contrôle, qu'il s'agisse, entre autres exemples dans une historiographie abondante, de l'intervention de César sur le latin classique (Dubuisson, 2004) ou de la nazification de la langue allemande⁵ (Klempere, 1996 et Savatovsky, 2004). Si cette question passionnante, telle qu'elle est ici illustrée, n'est pas au cœur de ma recherche, elle la concerne néanmoins si l'on admet, par exemple,

⁵ Je ne résiste pas à citer un passage de Klempere sur la question du nouveau sémantisme nazi : « La volonté de totalité entraînait une prolifération d'organisations jusqu'en bas de l'échelle [...] jusqu'au niveau des chats : je n'avais plus le droit de verser à la société protectrice des animaux une cotisation pour les chats parce que, à l'institution allemande des chats', -vraiment, c'est ainsi que se nommait désormais le bulletin de la société, devenu organe du Parti-, il n'y avait plus de place pour les créatures 'perdues pour l'espèce' [artvergesen, littéralement ayant oublié son espèce] qui vivaient chez des Juifs. » (Klempere 1996, p. 142).

que la pédagogie coloniale, telle qu'elle a été mise en œuvre par la France en Afrique de l'ouest, a tenté de désamorcer la force transformatrice, sinon révolutionnaire, du français pour permettre, à rebours, un contrôle spécifique des populations (sur ce point, voir la première partie du volume 4 : *Les institutions de diffusion du français...*). Force est de constater que les circonstances de la « naissance » officielle de la didactique des langues au XX^e siècle neutralisent largement, dans un premier temps en tout cas, ce rapport de la discipline à son entour social et politique, alors que la fin du XIX^e siècle avait pourtant vu se construire, partout en Europe, un lien structurel entre langues et nations. Que le terme « didactique des langues » n'apparaisse dans le champ français qu'en 1972 et dans un rapport de concurrence, puis de substitution avec celui de « linguistique appliquée » n'est que le signe supplémentaire de la constitution d'un domaine, qui se tourne alors beaucoup plus vers la complexification de ses relations avec les disciplines de référence que vers la recherche de ses fondements, notamment dans une histoire sur le long terme, dans laquelle Comenius figurerait, sinon comme la source, du moins comme une étape fondamentale.

Le FLE est, à ce titre, plus qu'un exemple, une sorte de matrice. Il illustre un certain nombre de points sensibles du questionnement didactique. D'abord, il met en évidence le caractère « faible » et contradictoire des processus de contextualisation généralement mis en œuvre dans les situations concrètes, ainsi que les cloisonnements et décloisonnements qui en découlent sur le plan disciplinaire et institutionnel. Le FLE permet aussi de reconnaître les « naturalisations » de la langue (l'unicité, la permanence, la transparence du français) opérées grâce à l'occultation partielle de son domaine de mémoire. Il offre ainsi un point de vue remarquable sur le passage et l'élargissement d'une discipline d'enseignement à une discipline de recherche, c'est-à-dire qu'il permet l'étude des mouvements « applicationnistes » (théories vers l'enseignement), mais aussi « implicationnistes » (enseignement vers théories). Il s'avère, en définitive, comme un poste d'observation idéal pour penser le statut du traitement théorique *de et dans* la didactique des langues.

2. Décolonisation/colonisation : ruptures et continuités, domaine de mémoire, universalité du français et de sa diffusion

Le FLE est le plus souvent apparu, dans les descriptions historiques qui en montrent l'émergence, comme un des premiers avatars en France, de la linguistique appliquée des années 1950-60, tout en se présentant rapidement comme une alternative possible. Les conceptualisations linguistiques, notamment grammaticales, pouvaient effectivement laisser penser que leurs applications dans l'enseignement étaient susceptibles de résoudre les problèmes de transmission. Le FLE est donc alors proposé comme « une méthodologie » nouvelle où les formes linguistiques sont envisagées dans leurs rapports aux contenus, aux finalités, aux moyens de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme apparaît pour la première fois en 1957 comme titre d'un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* (sous la plume d'André Reboullet) et va se substituer définitivement à « l'enseignement du français aux étrangers » (titre même de la revue de l'Alliance française entre 1950 et 1968 et syntagme créé par elle à la fin du XIX^e siècle).

Pour autant, l'analyse qu'on peut faire des « discours FLE » de l'époque (articles théoriques, méthodologiques, fiches pour les enseignants...) à travers la revue qui promeut le domaine à partir de 1961, *Le français dans le monde*⁶, première manifestation de formation officielle du champ et lieu de développement réflexif et formatif, indique plus d'ambiguïté dans ce positionnement face à la question linguistique, notamment sur son versant universalisant qui demeure *mutatis mutandis* le même (Spaëth 1997, t. 2). Si le français langue étrangère est ainsi apparemment soumis

⁶ Voici un extrait du premier éditorial où le point de vue sur la langue apparaît clairement ainsi que l'attache institutionnelle de la revue directement liée à la coopération : « En commun, ces lecteurs ont à enseigner la langue française à des étudiants d'âge et de niveaux différents mais qui tous, ont une langue maternelle autre que le français : leur perspective est celle du 'français langue étrangère', et cela du jardin d'enfants à l'université. Enseignant la langue, ils initient leurs étudiants [...] à une culture diront les uns, à une pensée ou une civilisation pour d'autres. Ils ont ainsi à assumer les exigences de ce temps : la langue française se transforme, la France 'change de visage', les méthodes pédagogiques évoluent. 'Rester à jour' est de plus en plus nécessaire [...] Notre projet a reçu un accueil très favorable. M. le Directeur Général des Affaires Culturelles et Techniques et M. le Directeur de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger, qui avaient eu l'initiative de ce projet, ont suivi nos efforts et facilité notre tâche » (LFDM, 1961, 1, p. 2-3).

à la nécessité d'une interrogation sur son objet, d'une délimitation de son champ, ce n'est donc pas seulement et directement lié à une nouvelle approche « scientifique » de la langue et de sa transmission, mais surtout à la configuration historico-politique si spécifique de la décolonisation. En effet, bien qu'il ne puisse objectivement être détaché de la configuration politique et idéologique où il apparaît, le FLE, d'un point de vue interne *se présente*⁷ comme une discipline qui établit une rupture radicale, tant théorique, méthodologique, que pédagogique avec l'ère précédente. Les thèmes du progrès et de l'évolution y prennent une place centrale⁸. Il deviendra dès lors, dans ce domaine, très difficile de penser « l'avant » FLE, c'est-à-dire en gros la période coloniale, autrement qu'à travers un prisme exclusivement construit sur un système d'opposition assez simpliste. La période de décolonisation associée au progrès, et au caractère scientifique de toute démarche, s'oppose à la précédente, dont toutes les productions sont marquées par l'idéologie coloniale. La rénovation de l'enseignement du français va donc s'opérer d'abord à partir d'une rupture de type terminologique, la nouvelle dénomination vite devenue un sigle (et donc qui ne se laisse plus facilement interpréter) signant la « naissance » même de la discipline. En fait, c'est un renversement inattendu entre le statut de la langue et le statut des publics visés qui va s'opérer, comme le signe le plus clair du changement de paradigme anthropologico-politique.

La supériorité technologique et économique fondée sur la concurrence et les échanges, l'idée que la civilisation des textes et de l'écrit est au fondement de l'histoire, la démocratisation de la vie politique formaient les cadres de pensée et d'action des pays européens de la fin du XIX^e siècle. Les attendus d'une interprétation sociale et politique

⁷ Chiss et Puech (1999) ont examiné pour la linguistique la « présentation de soi » que donne la discipline à travers la diversité des modes d'exposition, élément essentiel de la construction disciplinaire où l'intégration ou non du domaine de mémoire, de l'horizon de rétrospection et de la perspective de projection, joue un rôle essentiel pour la stabilisation et la transmission de la discipline.

⁸ L'argument de l'évolution est récurrent : déjà présent dans l'éditorial du premier numéro de *LFDM*, (voir *supra*, note 6), on le retrouve au moment des césures méthodologiques ici en 1976 : « En bref, c'est dans une perspective d'évolution que chacun est ici invité à se situer ; évolution à laquelle aussi bien les spécialistes réunis par le Conseil de l'Europe que les auteurs de *Un niveau-seuil* souhaitent pouvoir, à leur manière, contribuer, mais évolution qui ne se fera que si les enseignants et les apprenants qui 'sont' la didactique des langues y investissent leur dynamisme et leur réflexion critique propres : ils sont les premiers concernés » (Coste, 1976, p. 22).

du darwinisme autorisent la mise en place d'une nouvelle éthique en remplacement de la précédente (d'ordre théologique). La question qui traverse l'époque précédente et notamment la première colonisation, celle d'appartenance à l'humanité, ne se pose plus. Les hommes sont tous égaux, mais tous également soumis aux lois de l'évolution et de la sélection qui départagent les dominants des dominés : « struggle for life ». L'histoire de l'Europe et l'anthropologie naissante démontrent que la force (guerrière, économique) se situe du côté européen. À l'extérieur, l'impérialisme politique et la colonisation peuvent dès lors s'inscrire tout naturellement dans les cadres de cette nouvelle anthropologie, où l'Autre non européen, par nature faible, est appelé à être dominé, assujéti. J'ai montré (Spaëth, 1997, tome 1) que les exhibitions d'indigènes si prisées dans toutes les grandes capitales européennes à partir de 1870, puis lors des expositions universelles, forment des mises en scène (ce sont d'abord des spectacles, dans un zoo, un cirque) où les Européens (en dehors du voyeurisme et de l'aspect proprement érotique de ces mises en scènes de corps souvent dénudés) peuvent contempler leur propre supériorité et les dirigeants justifier leurs « guerres » coloniales. Mais ce paradigme prévaut aussi sous d'autres formes à l'intérieur de l'Europe où les rapports d'exploitation économique (prolétariat) vont prospérer.

La question linguistique, dans cette configuration, tient une place doublement paradoxale, notamment s'agissant du français. En Europe, elle est indiscutablement liée à la démocratisation politique (ouverture) et à la définition nationale et territoriale, (fermeture) dans un mouvement qui n'est pas particulier à la France, mais concerne les puissances économiques dont l'interdépendance va croissante (Angleterre, Allemagne, France). Le statut des langues écrites qui fixent les institutions et permet, par l'instruction, le développement d'un secteur tertiaire indispensable au fonctionnement de l'État nation, s'équilibre alors dans cette rivalité européenne, notamment après 1870. L'orientation méthodologique « directe » de l'enseignement des langues, issue de considérations d'ordre psychologique, le modèle maternel/naturel, et la visée pédagogique (comment améliorer l'enseignement des langues vivantes ?) ne connaîtront jamais d'adaptations contextuelles, bien au contraire. L'enseignement du français aux étrangers (l'expression avait été donc forgée par l'Alliance française dès 1884),

appartenait à cette matrice générale et essentiellement pédagogique, longtemps dominée par la psychologie, où l'élément linguistique, le français, constituait pour les étrangers un invariant. Même si la phonétique commençait à bouleverser les représentations de l'enseignement des langues, la langue elle-même ne pouvait en aucun cas être affectée. La thématique de l'universalité de la langue française était alors de fait subsumée sous sa nouvelle valeur nationale.

Hors d'Europe, c'est-à-dire précisément dans le processus de colonisation (Congrès de Berlin, 1883), la domination en matière de langues va s'exercer très différemment selon les pays. Soit les langues des colonisés – unanimement considérées comme quantités négligeables – vont servir d'instruments et d'intermédiaires pour la domination (indirect rule), et la langue du colonisateur, selon des mesures protectionnistes éprouvées, sera protégée de tout contact ; soit les langues « indigènes » vont être ignorées et remplacées par la langue du colonisateur qui servira exclusivement au rapport de domination. Ici, évidemment, il faut s'interroger sur ce paradoxe déjà relevé au début du XX^e siècle par les théoriciens de la colonisation (Harmand, 1910), que les écrivains de la « négritude » se sont appropriés pour le travailler et l'enrichir, et qui, pour une bonne part, bien que le processus soit naturalisé, continue encore aujourd'hui à informer le rapport de la France et du français avec les ex-pays colonisés qui ont choisi d'instituer le français comme langue officielle lors des indépendances. Ce paradoxe tient à la valeur d'universalité attribuée et reconnue au français dès le XVIII^e siècle, à la fonction « missionnaire » qui lui a été adjointe au moment de la Révolution, largement réaménagée et affermie, à la fin du XIX^e siècle, dans la construction nationale par l'idéologie républicaine d'un Jules Ferry. La colonisation française, bien que répondant avant tout à une nécessité politique et économique (garder son rang en Europe), va être l'occasion d'opérer une « suture » idéologique entre cette nécessité, relevant clairement d'une interprétation sociale du darwinisme et d'une idéologie économique impérialiste, et cette vocation à articuler la langue (le français) à une mission désignée comme « civilisatrice », relevant plus clairement d'un paradigme néo-humaniste. Hans Blumenberg (1999, trad.fr., p. 479) a désigné cette vocation comme un « pathos missionnaire et didactique » spécifiquement français, qui donne sens au concept d'assimilation.

La contradiction surgit d'emblée : si la langue est un facteur de civilisation et d'émancipation en tant que telle, en soi (comme est supposée l'être le français) même détachée de toute attache territoriale, comment peut-elle contribuer à l'assujettissement, sinon en subissant une « adaptation » qui réduise son pouvoir de libération ? Comment concilier, dans un même opérateur linguistique, volonté d'assujettir et volonté de « civiliser » ? Cette antinomie apparente va déterminer deux voies qui vont toujours constituer, pendant la période coloniale, une alternative en Afrique pour la transmission du français. D'un côté, une simplification de la langue et une réduction du corpus transmissible, suivies, sous la poussée des pédagogues, d'une application de la méthodologie (directe) ; de l'autre, mais plus tardivement et sous la revendication des élites à l'assimilation, un décalque différé des programmes français. L'enseignement du français aux colonisés (catégorie créée par l'Alliance française) dans tous les cas apparaît paradoxalement comme une première forme particulière de contextualisation « forte », où la question du « pour quoi et quoi enseigner ? » est dominante et oblige à subordonner les contenus aux finalités d'enseignement plus qu'ambiguës, plus nettement économiques qu'éducatives (volume 2, 2. 2 « La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison... »). Il est troublant de constater que cette interrogation, on ne peut plus « moderne », naît dans un cadre désormais rejeté. Le « français réduit », la « méthode expéditive » marquent bien cette instrumentalisation de la langue, qui permet à l'école, dont la structure pyramidale préservera toujours l'efficacité, d'être envisagée dans le cadre de la formation d'auxiliaires coloniaux.

Le FLE va radicalement annuler ce partage entre les deux catégories (étrangers/colonisés) réunissant sous un même sigle toutes les situations où le français, non seulement *est* une langue étrangère, mais surtout où il est (ou doit) être *enseigné comme* une langue étrangère. Pour autant, il n'annule pas la réalité historique. Au lieu de favoriser un retour sur soi propre à comprendre tous les enjeux individuels et collectifs de la période coloniale, il va écarter pour longtemps (jusque vers les années 1990) l'Afrique de sa réflexion et de ses recherches. C'est dire qu'il va clairement

abandonner la majeure partie de son domaine de mémoire⁹. Pourtant, signe de l'époque, le FLE à ses débuts vise plus particulièrement les ex-colonisés en neutralisant le rapport génétique et en leur octroyant ce qu'il leur avait été dénié dans la période précédente : le statut d'étranger. La décolonisation, rupture politique et idéologique, doit être marquée aussi sur le plan méthodologique dans la diffusion du français. Mais, paradoxalement, c'est au moment où cette langue, présente, en fonction des colonies, depuis la fin du XIX^e siècle, commence à ne plus être seulement la langue des élites, qu'elle va être considérée comme une langue étrangère. Les situations sociolinguistiques d'usage du français et des contacts avec les autres langues, les représentations et les « coupures » à l'intérieur du sujet (A. Memmi, 1985) produites par le statut d'ex-colonisé, la situation des systèmes éducatifs et le choix des États en matière de langue officielle et d'enseignement, peuvent en grande partie rendre compte de l'épaisseur historique qui sous-tend ces contextes. Mais elle est alors gommée au profit d'une pensée didactique universaliste. Le français est de fait une langue étrangère là où elle n'est pas langue maternelle, mais l'heure n'est pas encore à la discussion de la notion même de *langue maternelle* qui bien que ne relevant pas en soi d'une catégorisation de type linguistique est traitée alors comme telle.

La reconnaissance du statut d'étrangeté de la langue peut aujourd'hui sembler une évidence, mais c'est loin d'être le cas en 1960. Ce changement de point de vue sur la langue objective la position du sujet (quel que soit son statut) par rapport à une langue précise, le français. La langue, devenant étrangère en soi, est reconstruite comme un nouvel objet de savoir qui présuppose toujours au moins une autre langue (maternelle pour le dire vite). Si l'ouverture à la réflexion sur la construction des répertoires bi-plurilingues de tout sujet qui apprend le français est désormais rendue possible, c'est, malgré tout, le plan plus strictement linguistique, et contrastif, qui va être, dans le meilleur des cas, développé, notamment à partir d'une reconnaissance des obstacles

⁹ Je rappelle que M. Foucault (1969, p. 78) distingue, dans l'étude de la configuration du champ énonciatif, le domaine de mémoire qu'il définit de la manière suivante : « il s'agit des énoncés qui ne sont plus ni admis ni discutés, qui ne définissent plus par conséquent ni un corps de vérités, ni un domaine de validité, mais à l'égard desquels s'établissent des rapports de filiation, de genèse, de transformation, de continuité et de discontinuité historique. »

généérés dans l'apprentissage du français par la langue maternelle. Le FLE à la fois recontextualise (environnement linguistique) et décontextualise (environnement social et politique) le français. Mais à partir de quelles opérations, selon quelles modalités la langue de la colonisation dans toute l'ambiguïté qu'elle suppose peut-elle être conciliable avec une langue universelle ? Que signifie le terme « décoloniser » en termes linguistiques : effacer ? Mais à quel prix pour les individus ? Adapter ? Mais comment, sans opérer de réduction et de simplification, et à quoi ? Substituer ? Mais pour quoi faire sans tomber dans une idéologie inverse souvent « revancharde » (voir les échecs relatifs de la malgachisation et de l'arabisation en Algérie) ?

Pour bien comprendre l'ensemble des enjeux, il est nécessaire de replacer l'arrivée du FLE sur le marché disciplinaire dans le prisme plus général des relations internationales, au même titre d'ailleurs que lors de la colonisation. Le FLE se laisse interpréter comme un nouvel avatar de la spécificité française et indique clairement qu'il relève d'un point de vue franco-français, l'universalité de la langue est insensiblement transposée à sa didactique, tout en gardant un enracinement fort par rapport à une norme franco-française. L'élargissement contextuel ne s'effectuera que de manière externe (adjonction du sigle FLS) et la relation FLE/FLS jusqu'à une période récente ne sera pas conceptualisée. Pourtant, ce point de vue interne, est parallèle, tout en le recoupant partiellement, à un autre point de vue qui lui pré-existe et qui l'informe en partie. Il s'agit du point de vue de l'Unesco, consécutif à la fin de la Seconde Guerre, créé en 1946 pour que « dans l'esprit des hommes [soient] élevées les défenses de la paix. [...] Cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité » (Préambule de l'Acte constitutif).

Le choc géo-politique, économique, mais aussi philosophique, produit par la Seconde Guerre n'est résumable que sous l'idée générale d'un changement majeur pour la planète et l'ensemble de l'humanité. La recomposition d'une nouvelle idéologie avec la *Déclaration universelle des droits de l'homme* recoupe en partie la thématique universaliste et missionnaire de la langue française, mais elle s'inscrit en porte-à-faux avec la réalité politique de l'Empire français, rebaptisé Union française, qui est encore

loin d'entrer dans le processus de décolonisation : le congrès colonial n'est pas si loin (1930) et l'effort de guerre de l'armée coloniale a fourni un gage de son attachement à la « patrie ». Ce n'est pas un hasard pourtant si Claude Lévi-Strauss publie en 1952 *Race et histoire* dans les brochures de l'Unesco. Deux apports fondamentaux marquent cette réflexion : le primat de l'analyse structurale et la valeur accordée au point de vue synchronique. Accepter l'idée de la diversité des cultures, c'est s'obliger à un point de vue synchronique, à partir duquel tout observateur est susceptible de reconnaître sa position ethnocentrée, et relativiser l'idée de progrès. L'histoire apparaît dès lors comme un processus d'opacification de ces structures, parfois devenues incompréhensibles et c'est la tâche de l'ethnologue de les retrouver. Si l'ethnologie sort considérablement enrichie de cette thèse qui permet d'isoler un concept de culture débarrassé de ses présupposés ethnocentristes, voire racistes, où monde civilisé et mondes sauvages s'opposent, c'est malgré tout aux dépens d'un point de vue diachronique et dialectique sur les cultures. La sauvegarde de la diversité des cultures et de leurs structures, une fois reconnues, posera infailliblement à terme la question de l'historicisation de ces structures.

L'Unesco inscrit dès lors dans le paysage international une nouvelle vision du monde et inverse la proposition de la période précédente : l'Autre (qui bientôt sera redéfini dans un nouveau cadre, le Tiers Monde) n'est pas « faible », c'est une victime, il ne doit pas être dominé mais aidé, c'est-à-dire instruit. Dès sa création, l'organisation se fixe un objectif éducatif à vocation universelle, l'éducation de base pour tous. Les questions linguistiques sont débattues et situées au cœur d'une politique éducative idéale et donnent matière à l'ébauche d'une didactique générale des langues.

La reconnaissance par l'Unesco de la nécessité d'une politique éducative, en direction du Sud, qui prenne en charge la question linguistique se heurte pourtant à l'époque aux réalités coloniales. Les nations colonisatrices, principalement la France et la Grande Bretagne et pour une part, la Belgique, ont chacune à leur manière, plus ou moins développé un système éducatif dans leurs colonies, mais il est avant tout subordonné à leurs intérêts respectifs. L'éducation de base s'adressera donc aux adultes, ce qui est une

manière, pour un temps du moins, à la fois de concilier les intérêts des nations colonisatrices et ceux des peuples colonisés. L'apport le plus important de cette prospective sur l'éducation de base réside dans la mise en place, en 1947, d'un comité d'expertise pour « étudier les problèmes linguistiques relatifs à l'éducation de base »¹⁰ qui doit permettre de répondre à une question déjà largement débattue dans le cadre colonial mais dont les finalités sont élargies à de nouveaux principes : « Doit-on, pour faire acquérir aux élèves les idées essentielles de la civilisation moderne, se servir de leur langue maternelle ou d'une langue auxiliaire ? » (*ibid.*). Dans la mesure où c'est précisément l'Afrique qui constitue la cible principale de l'organisation en matière d'éducation de base et que les membres de ce comité sont aussi des cadres de la pédagogie coloniale, on assiste à un réaménagement, à un recyclage des arguments qui prévalaient depuis le tout début du XX^e siècle. Ces arguments d'ordre essentiellement linguistique (trop de langues en présence) et politique (marquage identitaire des langues) sont débarrassés pour l'occasion de tout essentialisme (qui réapparaît dans le discours FLE franco-français). Ils permettent finalement la conservation du français, par défaut désormais, notamment dans les systèmes éducatifs. Les recommandations concernant la question de l'apprentissage figurent au rang des acquis et manifestent pour la première fois l'effet en retour d'une problématique éducative issue d'un terrain où la question linguistique (multiplicité des langues) est doublée par une problématique sociolinguistique spécifique (diglossie langue du colonisateur/langues vernaculaires maternelles) : « Il est évident que le véhicule idéal de l'enseignement est la langue maternelle de l'élève [...] Partout où cela est possible, il convient d'utiliser la langue maternelle dans l'éducation des adultes »¹¹. Il faut cependant noter que le choix de la coupe synchronique adoptée par l'Unesco neutralise considérablement la relation de domination entre les langues (par un retournement sémantique la langue du colonisateur devient « la langue auxiliaire »!), notamment de ses effets dans la relation au savoir (c'est la langue de l'école depuis qu'elle existe), dans la construction sociale (le français permet d'être fonctionnaire) et dans les représentations (la coupure du sujet, la dévalorisation, la revanche ...).

¹⁰ Unesco, *Éducation-Documents 1947-1950*, p. 3.

¹¹ Unesco (1953), *Monographies sur l'éducation de base*, VIII, « L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement », p. 15 et 66.

Dans les faits, d'ailleurs, l'objectif d'apprentissage assigné à la langue maternelle régulièrement réaffirmé au sein des organisations internationales (jusqu'à Libreville en 2003) va rester un idéal éducatif, souvent cantonné à quelques contextes expérimentaux et à l'enseignement aux ruraux, l'articulation entre langue maternelle et langue de l'école n'étant pas construite d'un point de vue didactique.

Les travaux de l'Unesco rendent compte d'une tension manifeste entre la recherche linguistique et éducative et les contraintes empiriques de l'enseignement dans des contextes politiques spécifiques : les recommandations s'ajustent constamment, dans un effort de contextualisation qui s'avère d'emblée faible et, par défaut, seules les contraintes techniques et temporelles sont réellement prises en compte. Finalement, des théories linguistiques d'un côté (études sur les langues, typologies linguistiques) face à un principe méthodologique impossible à tenir (le rôle de la langue maternelle), des pratiques d'enseignement de l'autre, encore fortement ancrées dans la pédagogie coloniale, et enfin des finalités éducatives qui oscillent entre éthique et fonctionnalité, forment une structure antinomique assez emblématique du caractère général de l'Unesco que Benedetto Croce dénonçait comme une « institution erronée ». Le terrain n'y est envisagé que comme le lieu d'application de principes universels. Les problématiques spécifiques qui le structurent - qu'un point de vue diachronique permettraient de mettre au jour - sont neutralisées et n'émergent - vu l'urgence produite par le point de vue synchronique dominant - que sous forme d'obstacles contemporains. La conceptualisation de ce terrain complexe, seule capable d'informer positivement le questionnement théorique et didactique, est rendue impossible dans ces conditions.

Ce n'est donc pas tant du côté de la construction d'une contextualisation productive que l'apport de l'Unesco est à signaler que sur le plan de l'émergence d'une planification éducative de grande ampleur soutenue par une politique linguistique de type universel où se signalent, entre autres, un réinvestissement des linguistes et un réaménagement de la vieille méthodologie directe. La problématique de la langue d'enseignement, sortie des présupposés linguistiques du cadre colonial où elle avait émergé (les dialectes

indigènes sont inaptes à dire le monde dans sa complexité) est replacée sur un plan scientifique, dans le cadre de la psycholinguistique, et selon les attendus d'une approche interne de la langue, tandis que sur un plan idéologique, elle s'inscrit dans la thématique qui informe l'Unesco, « la civilisation moderne ». La dynamique ainsi créée par cette conjoncture politique va considérablement accélérer la formation disciplinaire de la didactique des langues, dont on peut s'accorder à dire que le FLE constitue une première « interprétation ». Il convient donc de s'interroger sur l'investissement des linguistes dans la question de l'éducation et de l'enseignement des langues pour saisir leurs apports dans ce domaine, les effets en retour sur leur discipline et leur rôle dans le passage vers la didactique comme discipline de recherche.

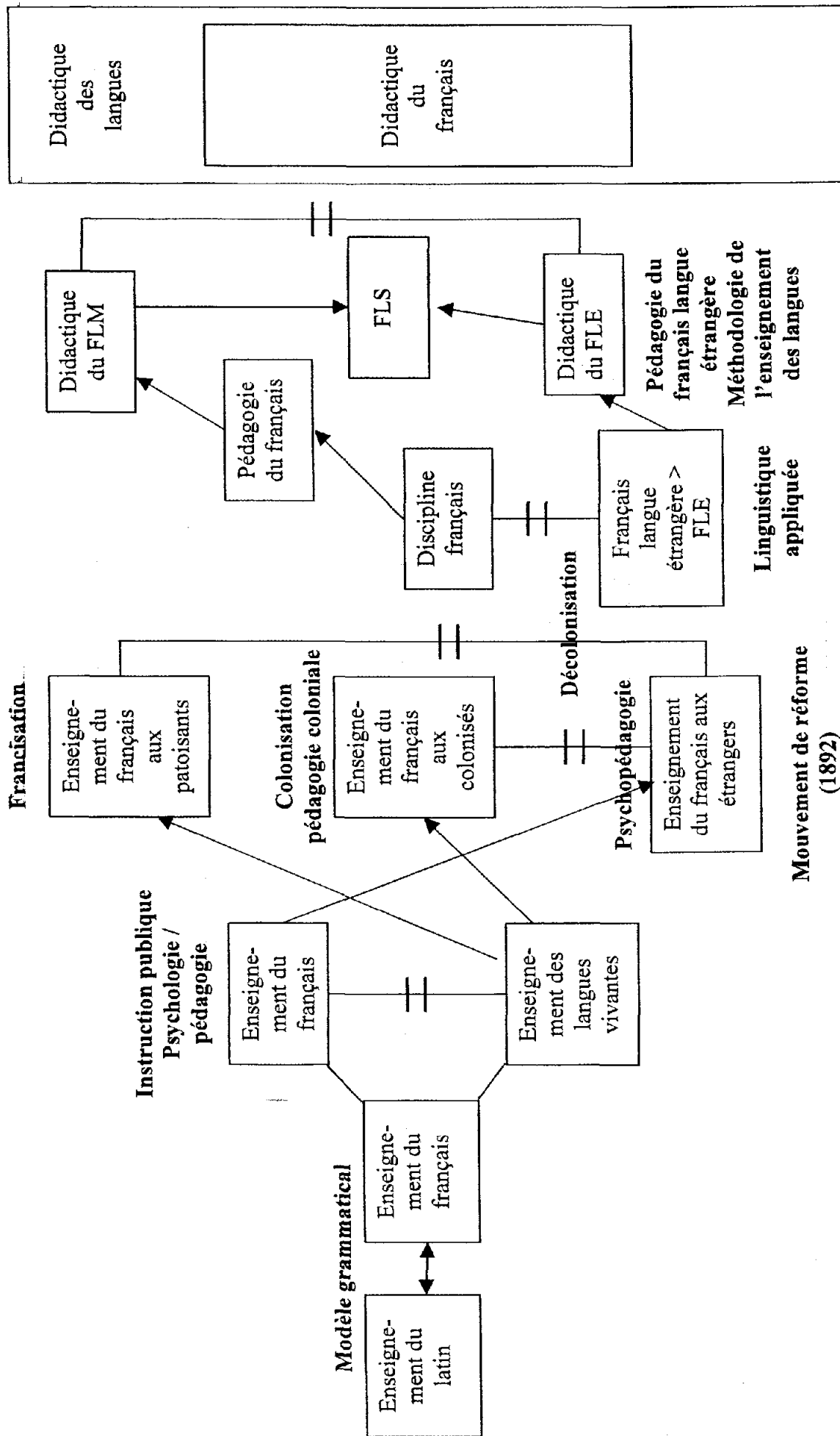
3. De la discipline FLE à la didactique du FLE. Linguistique et didactique : les concepts, la communication

Si l'on considère à la suite de Daniel Coste (1989) qu'« il y a didactique dans la mesure où il y a débat, voire polémique » sur l'enseignement des langues, c'est-à-dire qu'on se positionne avant tout sur un plan socio-discursif, on est alors amené à se demander si la didactique peut être plus que fondamentalement conjoncturelle, liée à des périodes charnières de fondation des systèmes scolaires, de repositionnement politique et éducatif. Le déroulement de la trame historique, le primat du point de vue diachronique, tendrait dans un premier temps à le prouver : la didactique ne pourrait donc qu'être par principe contextuelle et politique, « collant » au plus près aux mouvements culturels et sociaux, notamment dans leurs relations avec l'école. Et il est vrai que l'exemple de l'Unesco, dans sa difficulté à ajuster une politique éducative à une logique institutionnelle coloniale, est à ce titre frappant. Mais ce serait ne pas tenir compte du caractère *méta* et de la dimension analytique inhérents à toute réflexion sur les langues et leur transmission, à l'implication directe des philosophes et des scientifiques dans les débats concernant le rôle, la place et les programmes de l'école. Ce serait surtout oublier

que ces débats sur la question de la transmission sont à replacer dans le contexte plus large de la formation des sciences humaines. L'émergence de la psychologie et de la linguistique comme objets de savoir et de recherche spécifiques ont partie liée avec la réflexion sur la transmission et l'acquisition/apprentissage des langues, à la fois dans l'élaboration des grammaires et dans la critique de leur rôle dans l'apprentissage (cf. Chiss et Puech, 1999). La difficulté réside bien plutôt alors pour la didactique des langues dans la recherche d'une articulation serrée et cohérente entre deux pôles, les contextes (souvent déclencheurs du besoin d'analyse) et les concepts (souvent transposés et qui par nature « transcendent » les contextes). Faute de cette articulation, la discipline est condamnée à une fracture interne qui lui ôte sa dynamique propre : le double mouvement des théories vers la classe de langue (mouvement descendant) et vice versa (mouvement ascendant).

À travers le schéma ci-dessous qui tente de rendre compte dans les grandes lignes de l'émergence de la didactique des langues¹², on peut suivre le mouvement dialectique de différenciation et d'opposition à l'œuvre dans la constitution progressive de la discipline « français » et de sa problématisation et rationalisation croissantes sous le coup de l'apparition de nouveaux contextes (démocratisation/colonisation/décolonisation...) qui décuplent la tension entre une langue comme le français, pensée et transmise comme universelle, et le langage tel qu'il apparaît dans les différents aspects de ses usages sociaux.

¹² Pour une exploration plus poussée du terme, voir Henri Besse (1998), « Contribution à l'histoire du mot didactique ». Pour cet auteur, le peu d'intérêt attesté pour la didactique en France jusque dans la seconde moitié du XX^e siècle (contrairement à l'Allemagne où le terme est attesté pendant tout le XIX^e siècle) tiendrait à une tradition institutionnelle différente, essentiellement axé en France sur l'administration scolaire et le corps des inspecteurs ainsi qu'à une interprétation spécifique de la pensée naturaliste de Rousseau.



À la fin du XIX^e siècle, une série de pôles d'opposition (enseignement du français vs enseignement des langues vivantes ; enseignement du français aux étrangers vs aux colonisés ; enseignement du français aux « natifs » vs aux patoisants), forme une configuration exceptionnellement riche et complexe. D'un côté, le mouvement de rationalisation de l'enseignement des langues vivantes engagé par les réformateurs « phonéticiens-linguistes » (Véronique, 1992) opère un clivage et un tournant (méthodologie directe), non seulement dans ce domaine, mais dans celui de l'enseignement du français aux « patoisants », aux étrangers et aux colonisés. De l'autre, l'idéologie coloniale fondamentalement pragmatique et orientée sur le contrôle des populations opère un autre mouvement de rationalisation des méthodologies et pratiques d'enseignement, cette fois d'ordre économique et politique, qui vise à rentabiliser l'enseignement du français. L'écart différentiel avec l'enseignement du français aux étrangers se renforce d'autant que, malgré des propositions nouvelles concernant l'apprentissage de la langue parlée, la langue écrite et les textes restent des objectifs culturels inégalés et peu explorés du point de vue didactique. Daniel Véronique (*op. cit.*) signale l'hétérogénéité théorique et sociale de ce mouvement de rénovation européen qui aura des répercussions relatives selon les pays. En France, le mouvement s'inscrit dans un processus contradictoire. D'un côté, il s'appuie sur les avancées de la psychologie et de la pédagogie engagée depuis les années 1870 dans l'élaboration de la méthode naturelle, premier avatar de la méthode active et développée principalement dans le cadre de l'école maternelle naissante (volume 4, 1^{ère} partie). De l'autre, il est largement tempéré par la recherche de légitimité des enseignants de langues vivantes (anglais et allemand) dans l'institution scolaire et l'alignement de leur statut sur celui des enseignants de lettres. On comprend pourquoi c'est l'enseignement aux allophones (patoisants, colonisés, étrangers) qui, relativement, va être le plus touché par cette réforme, et que c'est par exemple l'Alliance française (avec les cours de l'abbé Rousselot, entre autres), dans les sessions de formation pour professeurs de français, qui bénéficie avant tout de ces recherches (volume 4, 1^{ère} et 3^e parties).

On voit ici qu'il est difficile d'envisager une coupe diachronique, d'un point de vue uniquement conceptuel, sans tenir compte des mouvements sociaux et politiques qui

transforment les configurations existantes, créent de nouveaux besoins qui accélèrent la rationalisation des situations d'enseignement et du même coup, reconfigurent les positions sociales et obligent finalement, dans un mouvement de sauvegarde des écarts différentiels, à en produire de nouvelles. Quoiqu'il en soit, cette fin de siècle marque une étape importante dans la relation entre la langue, l'enseignement, l'école et la linguistique. Des linguistes comme Bally et Brunot, chacun à leur manière, constituent dans le champ francophone, des exemples de l'implication des scientifiques dans la construction et la rénovation de l'enseignement de la langue (cf. Chiss, 1999). Cette relation spécifique entre linguistique et école va être régulièrement remaniée selon les attendus de la culture éducative de réception. Par exemple, le système français, fortement orientée sur une vision universaliste de la langue, détermine un type particulier de réception des modèles linguistiques. Mais cela signifie aussi que progressivement, le rapport va s'inverser, du linguiste critique, réactif et coopératif envers l'école, tel qu'il apparaît à la fin du XIX^e siècle, on va passer à la figure dominante d'un linguiste-ressource que l'école sollicite et réclame :

« Du savoir sur la langue, fût-il inscrit dans la science, on ne peut attendre d'autre usage qu'une rationalisation de la pédagogie, si désintéressé que soit le chercheur, l'école est à ses basques et lui demande des comptes » (Milner, 1978, p. 115).

Des exemples contemporains récents laissent penser que les linguistes qui apportent une caution à l'école et légitiment des pratiques « rassurantes » de la transmission de la langue (méthode syllabique, « grammaire traditionnelle ») sont à l'honneur.

La méthodologie directe, élément clef de la réforme de l'enseignement des langues, en proposant une procédure d'apprentissage consistant à « entrer » dans la langue par la langue parlée elle-même, sans recours à la langue maternelle, détourne l'objectif de la maîtrise de la langue écrite vers celle de la langue parlée et vise, de fait, la communication. Pourtant, elle s'inscrit dans le même paradigme que la méthodologie traditionnelle concernant la différenciation entre les langues, leur partage absolu et la crainte des métissages ou de la corruption linguistique ; elle peut co-exister sans difficulté avec elle et favoriser un éclectisme de principe dans les pratiques de classe.

Au XX^e siècle, c'est du côté de la linguistique américaine que provient le mouvement de rénovation de l'enseignement des langues dans la nouvelle donne politique et éducative. L'héritage méthodologique du mouvement de réforme précédent, la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes, semble restreint sur le plan des pratiques et n'a pas « passé la barre » institutionnelle en France ; il n'en est pas moins resté, depuis la fin du XIX^e siècle une sorte de dogme « flottant » pour l'enseignement des langues. À ce titre, la demande formulée par l'Unesco à des linguistes nommés comme experts auprès des Nations Unies pour réfléchir au rapport entre langues et éducation de base réalise une interface inédite jusque-là et objective une relation restée « souterraine » entre systèmes éducatifs et linguistique. Le point de vue est double : à la fois interne, car les experts sont impliqués dans la politique éducative de leurs pays respectifs, mais aussi dans l'administration coloniale, en tout cas pour la France, et externe, car les conclusions de la commission d'experts ne concernent pas une langue particulière.

La décontextualisation de la question linguistique est d'abord largement favorisée par les avancées de la linguistique :

« Il n'existe rien dans la structure d'une langue quelle qu'elle soit, qui l'empêche de devenir un véhicule de la civilisation moderne. De même toute langue non écrite peut être écrite » (Unesco, 1953, *op. cit.*, p. 55).

D'un point de vue interne, le nouveau regard porté sur les cultures, dans un mouvement de synchronisation générale soutenu par l'anthropologie, leur octroie un même niveau d'intérêt. D'un point de vue externe, les travaux de la linguistique anthropologique sur les langues des Indiens d'Amérique du Nord permettent de saisir empiriquement le caractère complexe des langues non écrites et le lien entre comportement et langage. Cette approche « scientifique » de l'institution internationale autorise donc une coupe synchronique des langues en présence, quelles qu'elles soient. Le facteur du statut des langues apparaît dès lors dans toute sa complexité, faisant, de fait, droit à une voie ouverte par A. Meillet (« Une langue est une institution, il ne dépend pas des individus isolés de la modifier, devant servir à tout un groupe, elle ne peut changer qu'en vertu d'un accord, conscient ou inconscient, d'un ensemble d'hommes » 1928, p. 3) et

élaborée par la suite dans le cadre de la sociolinguistique. Il en sort un premier essai de typologie du statut des langues en présence où se mêlent plusieurs critères définitoires :

« Langue indigène ; lingua franca ; langue maternelle¹³ ; langue nationale ; langue officielle ; langue pidgin ; langue régionale ; seconde langue ; langue vernaculaire ; langue mondiale » (*ibid.* p. 52).

Chaque langue peut a priori être reconnue dans sa fonctionnalité grâce à cette typologie, mais cette dernière ne permet ni de rendre compte du corpus disponible des langues en question (Chaudenson, 1991), ni de leurs usages réels par les locuteurs.

C'est L. Bloomfield qui constitue dans l'ensemble des travaux la référence essentielle. L'importance accordée à la forme, à la description linguistique et à une conception mécaniste du langage fondée sur la doctrine behaviouriste, ainsi qu'une définition de la grammaire comme système d'arrangement des formes, permettent d'envisager une rationalisation sans précédent de la langue d'enseignement. Celle-ci cependant va rester associée aux langues des colonisateurs désormais uniquement perçues comme « des grandes langues de civilisation »¹⁴, aptes à jouer un rôle international de communication (dont la colonisation est une marque historique), et renommées dans un cadre fonctionnel « langues auxiliaires ». Un autre argument vient cependant mettre en évidence les contradictions de ces deux plans d'analyse : les contraintes créées par l'urgence de la planification éducative et linguistique (indisponibilité factuelle et provisoire, selon les experts d'alors, des langues vernaculaires pour remplir cette tâche) obligerait à conserver, par défaut, les langues « auxiliaires ». Cette double contrainte : externe (nécessité d'ouverture) et interne (cohérence des systèmes éducatifs) pèse encore actuellement dans les débats sur la langue d'enseignement en Afrique.

¹³ Où l'on voit nettement la difficulté de faire de la langue maternelle une catégorie linguistique.

¹⁴ Expression développée par A. Meillet (*op. cit.*) pour désigner des langues dont l'historicisation révèle une forme d'universalité dans le processus de mondialisation, un détachement territorial, qui les rend aptes à jouer un rôle dans les relations supra et internationales. « Le seul moyen efficace qu'on ait employé jusqu'ici pour parer à l'émiettement linguistique de l'Europe est celui d'une langue seconde. Les sujets qui ont pour langue nationale une langue peu connue au dehors recourent à l'une des grandes langues de civilisation répandues depuis longtemps, le français, l'anglais, l'allemand, ont été employés à cet effet » (p. 248). Il est intéressant de noter que l'espagnol ou l'italien qui furent les grandes langues de la première colonisation/mondialisation ne sont pas mentionnées par Meillet comme des grandes langues de civilisation. Il semble que la conjoncture de la seconde colonisation, de type impérialiste, permettent aux langues citées d'accéder à ce rang. L'idée sous-jacente de « guerre des langues » est exprimée d'ailleurs par Meillet dans une remarque à propos du Traité de Versailles, dont « on a souvent l'impression que le texte français est traduit de l'anglais » (*op. cit.*, p. 254.) La notion de « langue de culture » est aussi à discuter, voir Judet de La Combe et Wismann (2004).

Objectiver la question de la langue d'enseignement dans ce nouveau cadre, c'est faire droit à une distinction entre les langues qui permettent d'accéder à l'abstraction et les autres qui ne le permettraient pas, non plus à partir d'un critère essentialiste, mais à partir d'un critère socio-historique, qui concerne l'outillage intellectuel (grammatisation) dont elles disposent concrètement (volume 2, 1.3., « Enseignement du français, linguistique et politique). Dans les deux cas, cette implication/réception de la linguistique au sein d'une organisation internationale comme l'Unesco ouvre sur la nécessité d'une rénovation méthodologique qui s'appuie sur un aménagement linguistique.

Dans un nouvel engouement utopique, une vieille lune réapparaît : celle qui avait traversé l'horizon de l'Europe cultivée au XVII^e siècle et avait resurgi sous la pression et la concurrence des États-nations de la fin du XIX^e siècle, à savoir la langue universelle. Fondamentalement neutralisée par une construction conscientisée (le modèle espérantiste), elle se situe à l'opposé de la langue véhiculaire empiriquement engrammée, toujours soupçonnée d'être un produit mixte et instable qui caractérisera par exemple dans un même mouvement « le bangala » et le « petit nègre » (Davesne 1957, p. 154). Au contraire, la langue universelle peut désormais être « épurée » scientifiquement et accéder au rang de langue commune, transparente dans la communication universelle et débarrassée de toute attache culturelle :

« Le rapport reçu de M. Martinet¹⁵ insiste sur la nécessité d'une nouvelle langue universelle obtenue par la combinaison des éléments les plus usuels de toutes les langues. L'ancienne idée de l'adoption d'une langue commune, permettant à tous les hommes de se comprendre, semble aujourd'hui moins utopique [...]. Une langue internationale toute nouvelle, de formation artificielle, pourrait être enseignée très rapidement grâce aux puissants moyens d'enseignement dont nous disposons » (Unesco, 1947-1950, *op. cit.*, p. 16).

¹⁵ La position de A. Martinet est remarquable à cette époque, car il est un des rares linguistes à s'intéresser à la notion de diversité linguistique et à la langue parlée, tout en restant attaché à une explication structurale du changement linguistique. *La prononciation du français contemporain*, considérée comme la première enquête sociolinguistique vient d'être publiée. Son enseignement à Columbia va largement inspirer U. Weinreich. *A contrario*, le point de vue qu'il développe sur la nécessité de construire une langue universelle indique que la diversité, si elle est un objet d'étude pour la linguistique, constitue un obstacle à la communication. Voir le chapitre que lui consacrent Chevalier et Encrevé (2006).

Ce projet marque la première approche de l'Unesco sur les langues ; on peut l'interpréter selon une grille de lecture située dans le paradigme dominant concernant les représentations des langues – dont les linguistes ne sont certes pas exempts, surtout au moment *même* où apparaît une nouvelle utopie éducative centrée sur la gestion linguistique -, celui de la peur de la dilution linguistique et de la différence entre les langues, pensée, non pas comme un donné à explorer, mais comme un obstacle.

Cette idée de langue universelle va vite être abandonnée pour laisser place à un autre type d'action plus générale et moins radicale sur les langues qui s'inscrit dans le cadre prospectif d'une planification linguistique. Les propositions méthodologiques de l'Unesco concernant le développement des langues vernaculaires et l'aménagement des langues auxiliaires pour l'éducation de base, concernent pour les premières, la fixation de l'alphabet et de l'orthographe ainsi que le développement méthodique du lexique, pour les secondes, la standardisation des langues d'enseignement à partir d'une étude sur le « vocabulaire fondamental » de la langue parlée, en vue d'une élaboration rationnelle des contenus d'enseignement. Cette standardisation élaborée selon des méthodes statistiques promeut la langue parlée en inversant le primat précédent accordé à l'écrit, mais, malgré le fort ancrage empirique que lui confère la méthodologie de recueil du corpus (enquête), elle évacue toute notion d'usage social et culturel. Le standard opère, en synchronie, une universalisation de la forme linguistique propre à lever les difficultés liées à sa transmission. Le présupposé est que si la transmission de la langue échoue, cela ne doit pas être imputé aux conditions de cette transmission (contextes éducatifs, cultures linguistiques en présence et apprentissages) mais à la langue elle-même et aux contenus d'enseignement qu'il faut donc rationaliser. La linguistique contrastive permettra d'aller plus loin dans ce traitement en proposant une rationalisation du contact des langues.

Ce grand mouvement de rénovation, soutenu par un relativisme culturel que la décolonisation sur un plan politique favorise, met à l'écart le culturel sous toutes ses formes (signe des particularités, du traitement spécifique toujours décrié pendant la colonisation par les colonisés eux-mêmes) ; il correspond à un traitement généralisant

de la langue et de sa méthodologie d'enseignement qui fait de la désassimilation linguistique un des traits fondamentaux de cette phase de constitution de la didactique des langues. La réception de cet ensemble théorique et méthodologique en France, dans une culture éducative et linguistique structurellement universalisante et centralisatrice, va immédiatement donner à l'enseignement du français aux étrangers les moyens de se rénover sous la forme « FLE », isolée comme une langue étrangère. Ce sont, en effet, Aurélien Sauvageot (l'un des experts de l'Unesco) et Georges Gougenheim qui vont dès 1952 mener cette recherche pour le domaine franco-français. Les conséquences en sont bien connues pour la mise en place du FLE sur un plan institutionnel et méthodologique : création du Centre d'Étude sur le Français élémentaire en 1952, devenu CREDIF en 1959, et parution en 1958 d'un premier vocabulaire fondamental, assorti d'indications grammaticales « prescrivant ce qui doit être retenu et ce qui pouvait sans inconvénient être remis à plus tard » (Gougenheim, 1955, p. 2), mais qui ne constitue pas une méthode.

Le passage d'un point de vue externe et général sur les langues, comme celui de l'Unesco, au point de vue strictement franco-français, avec le FLE, constitue une fermeture et un repli radical sur les enjeux nationaux français. La gageure est de taille sur le plan idéologique et politique : il s'agit de passer d'une colonisation fondée sur un impérialisme linguistique à une coopération linguistique et culturelle en français. Plus encore, il s'agit de passer à une autre ère et de débarrasser le français, déjà dangereusement concurrencé par l'anglais, de ses oripeaux impérialistes. La caution scientifique de la linguistique, la caution éthique de l'Unesco et l'objectivation d'une langue dégagée de toute influence contextuelle, vont permettre de continuer à mener, de manière très euphémisée, une lutte linguistique, une guerre des langues au profit du bien-être universel, une manière de recycler le vieux « pathos didactique messianique » :

« Ainsi 'décolonisé', l'enseignement primaire offre au français une perspective nouvelle et exaltante : le français est admis, senti et enseigné comme un irremplaçable facteur de modernisation et d'unité interafricaine » (Calvet, M.-J., 1969, p. 30).

La création du BEL (Bureau d'étude et de liaison) en 1959 va jouer un rôle important dans l'interface avec les linguistes français (cf. Coste, 1998).

Force est de constater sur cette première période que la nouvelle dénomination « langue étrangère » issue directement des nouveaux cadres de la pensée linguistique permet de réintroduire massivement la méthodologie directe et de renverser, du moins en théorie, le processus d'apprentissage traditionnellement admis dans l'enseignement scolaire de la langue maternelle. L'entrée de la langue parlée dans l'enseignement des langues, avec la notion de vocabulaire fondamental, laisse entrevoir une nouvelle progression (oral/écrit) et un nouveau schéma de leçon pour la classe de langue. Cette approche méthodologique très universaliste, finalement, produit sur le terrain beaucoup plus de bricolage de la part des enseignants, voire d'opposition dans certains contextes (notamment africains). Mon travail de thèse a donc été l'occasion, entre autres, de montrer que l'émergence du FLE correspond à une redéfinition spécifique d'une politique linguistique extérieure de la France. Ce point a fait l'objet de développements postérieurs (volume 2, 1.2. « Généalogie du français langue étrangère » et 1.3. « Enseignement du français, linguistique et politique »). En ce sens, le FLE ne peut être complètement dissocié de l'action de diffusion du français, c'est-à-dire de sa version moderne : la francophonie. Ce sera l'objet de la seconde partie de cette synthèse.

La relation progressive mais de plus en plus étroite entre linguistique et didactique des langues/FLE, une fois historicisée, permet de saisir comment le mouvement de rénovation de l'enseignement des langues et plus spécifiquement du français tend à soustraire un domaine de mémoire spécifique, la didactique coloniale¹⁶, devenue choquant d'un point de vue contemporain, au profit d'un « champ de présence »¹⁷ (les théories linguistiques et leur champ d'application sociale, les points de vue éthiques et œcuméniques) co-extensif de l'univers politique. Sur ce point l'ouvrage classique de Louis-Jean Calvet (1974) reste d'actualité.

¹⁶ La question du bilinguisme avait été abordée sous plusieurs aspects durant la période coloniale. L'un des derniers (1950) montre un réel assouplissement de la politique linguistique française concernant l'usage exclusif du français à l'école et évoque la possibilité du bilinguisme. Mais la dimension politique, son historicisation, en sera toujours évacuée.

¹⁷ Foucault, 1969, *op. cit.*, p. 77.

Le passage du FLE, pensé d'abord comme une nouvelle pratique de la grammaire (Chevalier et Encrevé, 2006), à la didactique du FLE, qui finit par circonscrire le FLE à la seule pratique d'enseignement permet, d'un point de vue interne, de mettre en évidence la profonde ambiguïté de ce partage qui tient en grande partie à une réception et une interprétation françaises des théories linguistiques et de la mission engagée par l'Unesco. Dès 1976, il est vrai que la parution du *Dictionnaire de didactique des langues*, dirigé par Galisson et Coste, indique un positionnement décentré par rapport à une activité strictement française¹⁸. Une période de transition est assez facilement repérable à travers une publication qui fait le point en 1978 sur l'ensemble du champ : il s'agit d'un recueil d'articles extraits du *Français dans le monde : La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe*, édité par A. Ali Bouacha. Cet ouvrage signe une étape intéressante, exprimée par un « 'ras-le-bol' collectif » face à « l'incroyable monarchie de la linguistique sur l'enseignement moderne des langues » (p. 9) et la volonté de « mettre en place une pédagogie de la communication » (p. 80) qui s'appuie essentiellement sur une linguistique de l'énonciation telle qu'elle a été conçue dans *Un niveau-seuil* (1976). Le colloque « Didactique des langues ou didactiques de langues ? Transversalité et spécificité » organisé par le CREDIF en 1987, dont le n° 82 de *Langue française* en 1989 « Vers une didactique du français ? » (Galisson et Roulet eds) est la continuité, marque une étape importante dans cette histoire de partage. Il ressort de ces débats une question épistémologique qui constitue un tournant : la didactique du FLE ne constitue-t-elle pas en soi un abus de langage, le FLE n'est-il pas une composante de la didactique des langues ? Le terme didactique et l'univers de référence qu'il déroule présupposent une transversalité entre les langues enseignées, un partage, dans une culture donnée, des problèmes et des objectifs. La question est certes plus épineuse à l'époque encore

¹⁸ D'ailleurs les auteurs indiquent « avoir d'abord pensé à *Dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues* » (p. 1) titre finalement jugé trop long. La parution vingt-cinq ans plus tard du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J.-P. Cuq, indique un déplacement intéressant où sont mises en exergue les « spécificité que les concepts prennent en français langue étrangère ou seconde » (p. 7). Dans les deux cas, les positions institutionnelles des concepteurs (Coste au Conseil de l'Europe et Cuq à l'Asdifle) sont certainement importantes.

concernant la didactique de la langue maternelle et celle de la langue étrangère, notamment à cause des références en psychologie et en linguistique, qui tendent à les cloisonner et de la difficulté à rendre compte dans toute leur complexité de situations linguistiques et éducatives que le français langue seconde aidera par exemple à penser. Les notions de langue maternelle et étrangère, dans des contextes soumis à la migration ou à des politiques linguistiques spécifiques où la question de la « maîtrise de la langue » est primordiale, brouillent des frontières que les didactiques avaient semblé instaurer, notamment dans un système d'opposition. Les journées de Poitiers publiées en 2001 : « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) »¹⁹ et le colloque de Liège en 2002, « Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ? »²⁰ constituent à ce titre des bornes épistémologiques de référence pour cette question déterminante et devraient figurer, à ce titre, en bonne place dans les bibliographies générales en didactique du français et des langues.

La relation linguistique/didactique est donc essentiellement enclenchée lors de la période de redéfinition politique et elle ouvre la voie à une disciplinarisation relativement rapide du FLE. La position paradoxale de la discipline vaut à nouveau d'être soulignée : le modèle universalisant du français et de son enseignement s'oppose à la prétention du FLE à intervenir dans des contextes différents. Pourtant, de fait, cette dimension contextuelle est inhérente au FLE, puisque son histoire même, bien que redimensionnée et réduite au plan synchronique, est constituée par une série de réponses aux besoins formulés, peu ou prou, par l'apparition de ces nouveaux contextes. C'est bien d'ailleurs à partir d'une ligne réflexive de la linguistique autour de la notion de variation et de l'étude du rapport entre société et changement linguistique, largement initiée par Meillet, qu'on peut repérer l'émergence des notions de situations et de contextes. La réflexion menée sur la langue d'enseignement par l'Unesco indique d'ailleurs une véritable ouverture à la diversité linguistique, même si en l'état, elle neutralise toute approche diachronique qui pourrait faire droit à l'idée de fracture au

¹⁹ M. Marquilló Larruy éd. (2001).

²⁰ J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier et L. Vincent eds (2003).

profit d'une reconnaissance de la différence déjà standardisée ou en voie de standardisation. L'Autre devient un sujet standard qui parle une autre langue, toujours susceptible d'être standardisée :

« En réalité, nous avons échangé un ethnocentrisme contre un autre. L'ethnocentrisme égalitaire est plus sympathique, mais il n'est pas meilleur conseiller intellectuellement parlant que l'ethnocentrisme hiérarchique. Avec la meilleure volonté du monde, il empêche tout autant de comprendre ceux qui précisément ne sont pas comme nous » (Gauchet, 2003, p.219).

C'est donc du côté du repérage des besoins et des échecs éducatifs que la contextualisation va resurgir, essentiellement sur un plan géographique, avec l'aide d'une nouvelle approche, celle que va développer la sociolinguistique.

D'une manière générale, la relation entre linguistique et didactique des langues s'organise dans cette période à partir d'un axe politique fort où il est question de définir les places des nouvelles nations dans l'échiquier international et où, une nouvelle fois, la mondialisation linguistique constitue un enjeu. Contrairement à la fin du XIX^e siècle, où le paramètre linguistique de la communication était principalement orienté sur l'idée de patriotisme ou d'impérialisme, au milieu du XIX^e siècle, il est réinterprété en termes de coopération, de planification et de développement éducatif. Ce sont les mêmes langues qui sont en jeu, celles justement que l'impérialisme linguistique a achevé de déterritorialiser et de rendre universelles, chacune à sa manière, le français ou l'anglais. Ce qui prévaut alors, c'est une vision des langues pensées comme instruments de communication et dont l'enseignement répond aux demandes concurrentielles du marché international. De ce fait, on concourt à rendre naturel un processus de communication détaché de tout ancrage social et culturel, ce que contredit en partie la notion de compétence linguistique, où le savoir grammatical informe de manière directe les aptitudes linguistiques. Dans cette idéologie linguistique, la méthodologie directe trouve alors un nouvel essor que seule l'approche plurilingue, fondée sur une étude de la complexité des interactions et de leur implication dans les situations d'enseignement/apprentissage, mettra finalement à mal dans ce qui peut sans doute annoncer un nouveau tournant idéologique/méthodologique de la didactique. L'essor des politiques et planifications linguistiques est directement lié aux nations

nouvellement indépendantes, de manière interne et/ou externe. Ce mouvement met en évidence des situations linguistiques jusque-là méconnues ou déconsidérées qui vont donner lieu à enquêtes et analyses de la part des ethnolinguistes, mais qui le plus souvent, sur le plan politique, vont rester lettre morte.

4. Sociolinguistique et didactique du FLE : contextes, contacts et interactions sociales

Lévi-Strauss commence *Race et histoire* (*op.cit.*) avec un chapitre sur « La diversité des cultures » qu'il termine ainsi :

« la notion de la diversité des cultures humaines ne doit pas être conçue d'une manière statique. [...] Les sociétés humaines ne sont jamais seules ; quand elles semblent le plus séparées, c'est encore sous la forme de groupes ou de paquets. [...] à côté des différences dues à l'isolement, il y a celles, tout aussi importantes, dues à la proximité : désir de s'opposer, de se distinguer, d'être soi.[...] Par conséquent, la diversité des cultures humaines ne doit pas nous inviter à une observation morcelante ou morcelée. Elle est moins fonction de l'isolement des groupes que des relations qui les unissent » (p. 16-17).

Cette vision structurale des cultures et de leur interdépendance fournit aussi un point de vue sur les langues en tant qu'institutions sociales dans l'optique de Meillet. La diversité linguistique est fondamentalement liée à la diversité culturelle, non pas tant au sens où les langues en soi seraient diverses et différentes, mais dans le fait que leur diversité s'enracine dans la proximité et le contact, la parole pour tout dire. La variation et le contact linguistiques constituent de nouveaux pôles d'études, dont il va s'agir d'explorer le caractère aléatoire ou, au contraire, déterminé. Le contact, en dehors du fait qu'il ne peut qu'être opérationnalisé par un individu donné (U. Weinreich), concerne le champ social dans toutes ses dimensions, territoriales, culturelles, éducatives et politiques (Labov, Ferguson, Fishman, Bernstein), mais il implique au premier chef l'acte du discours lui-même (Gumperz). L'étude empirique des interactions humaines et des parlars ordinaires - en dehors de l'idée admise qu'ils requièrent des aptitudes grammaticales - renverse les propositions, radicalisées pour des raisons scientifiques dans la linguistique générative et cognitive, mais largement

admises depuis le XIX^e siècle sur le plan idéologique et politique, d'un locuteur idéal monolingue :

« Des langues distinctes se chevauchent sur un même territoire coexistant au sein de ce qu'il faut considérer d'un point de vue socio-politique comme une seule communauté. Le bilinguisme tend à être la règle plutôt que l'exception » (Gumperz, 1989, p. 144).

Les notions de situations et de contexte s'en trouvent considérablement enrichies, notamment pour comprendre les contextes éducatifs traversés et structurés par ces contacts. Quand Labov montre que des « différences dialectales » à l'école sont symboliquement porteuses de conflits politiques et culturels, il pose la question de l'échec ou de la réussite scolaire en d'autres termes que du strict point de vue de l'acquisition des compétences linguistiques ou grammaticales. La voie est ouverte pour une réflexion spécifique concernant le rapport entre école et langues, où surgit la question des minorités et de leur identité, de la hiérarchisation des usages linguistiques, des processus d'apprentissage socialement situés, à la fois lieux de la modélisation sociale (Bourdieu) et observatoires des pratiques plurilingues.

Pourtant, en 1994, plus de vingt ans plus tard, Louise Dabène, constatant l'émergence de « la didactique des langues comme un domaine scientifique à part entière, entouré d'une galaxie de 'disciplines connexes' » regrette dans le même temps que « parmi ces dernières, la sociolinguistique semble ne disposer que d'une place réduite » (Postface, p.173). En 1976, cependant, on relevait, dans l'article « sociolinguistique » du *Dictionnaire de didactique des langues*, un point de vue plus optimiste :

« En méthodologie de l'enseignement des langues, la volonté de prendre en considération les données explicatives du comportement des élèves et les paramètres qui conditionnent le discours (statut de l'émetteur et du récepteur, situations de communication crédibles dans un milieu culturel donné) nécessite un recours constant à la psycho- et à la sociolinguistique, ainsi amenées à prendre le relais de la linguistique et à jouer le rôle de disciplines pilotes dans ce domaine » (p. 508) .

Il est difficile en effet de penser la relation entre deux disciplines parallèlement en train de se constituer et leurs apports respectifs. Gumperz s'est pourtant, dès 1971, posé la question : que peut attendre la didactique des langues de la sociolinguistique et la sociolinguistique de la didactique des langues ? Considérer la première relation, c'est

nécessairement faire droit au décentrement épistémologique. Il s'agit non seulement d'intégrer de nouveaux objets de savoir (et de quelle manière ?), mais aussi de les articuler avec les savoirs issus de la linguistique, tout en s'adaptant à une école de pensée spécifique, en l'occurrence anglo-saxonne. Ces opérations vont de fait amener la didactique du FLE à se transmuier en didactique des langues. L'effet en retour de la didactique sur la sociolinguistique est plus difficile à penser. Il n'empêche que l'école est un lieu que la sociolinguistique peut investir et les travaux existent – qu'ils se rangent ou non sous l'appellation de « sociolinguistique scolaire » - qui montrent un intérêt marqué des sociolinguistes pour les interactions didactiques, pour les stratégies discursives des apprenants, pour les conditions d'exercice de la parole enseignante.

Le point commun de ces deux disciplines réside dans l'importance accordée à la notion de contexte qu'elles construisent chacune avec des outils différents. J'ai montré précédemment que, bien que fondamentalement engrammée dans un contexte linguistique (français), la disciplinarisation de la didactique des langues s'est plutôt constituée sur le pan de la décontextualisation systématique, sous l'effet universalisant d'une langue comme le français. Ce sont les ondes de choc politiques et économiques produites par la Seconde Guerre, les décolonisations, les indépendances, les migrations pendant la période des Trente Glorieuses, qui non seulement ont considérablement impulsé les recherches et la constitution de la sociolinguistique, mais ont eu des répercussions inévitables sur la didactique du FLE, notamment dans une ouverture à la diversité des contextes linguistiques et éducatifs. Le problème reste entier pourtant si l'on considère que cette contextualisation fonctionne comme une réduction - en dehors de la généralisation propre à la constitution même d'une discipline. Elle serait alors réduite à l'application sur le terrain d'une didactique pré-formatée par des concepts universalisants, et aboutirait à la juxtaposition ou à la collection de situations diverses, illustrant de manière plus ou moins heureuse une inévitable fracture conceptuelle. Au contraire, si l'on considère que cette contextualisation participe pleinement de la constitution de la discipline même, alors la didactique des langues est amenée à reconsidérer régulièrement, à affiner ses concepts dans une dynamique comparative (vol.5 « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative »).

Il faut faire remarquer que le lieu principal de la contextualisation en didactique des langues s'est établi autour de la distinction conceptuelle entre les termes *homoglotte* (endolingue) et *hétéroglotte* (exolingue) qui permet d'explorer et de décloisonner les représentations des apprenants en fonction des cultures éducatives, c'est-à-dire de faire droit au facteur psycho-sociolinguistique. Mais ce partage conceptuel est resté profondément réducteur dans la mesure où il a été interprété le plus souvent et ce jusqu'au milieu des années 1990, dans un cadre binaire et centralisateur, autour d'une langue étrangère, le français. Il présuppose de fait soit l'homogénéité de la langue étrangère et de la langue maternelle face à la diversité linguistique des apprenants (homoglotte), soit l'homogénéité linguistique des apprenants face à l'homogénéité de la langue étrangère (hétéroglotte). Si cette conceptualisation a effectivement permis d'introduire dans la didactique le questionnement sur les représentations des langues et de leur apprentissage comme opérateurs même des apprentissages sur le plan linguistique, elle ne peut servir pour décrire la complexité des situations éducatives actuelles. Car, si on admet l'hétérogénéité constitutive de toute langue, le caractère social de sa variabilité et la fonction stratégique de cette dernière dans la communication, il faut bien s'accorder à penser que ces situations sont par nature *hétéro*, et peu importe le statut de langue étrangère ou de langue maternelle assigné à la langue.

Par ailleurs, dans la construction du concept de *diglossie*, si l'on excepte les premiers moments de son émergence, notamment avec Fishman, et sa réflexion sur les contacts linguistiques générés par la colonisation, on observe que les sociolinguistes, sous l'influence épistémologique de la sociologie et des contraintes de la méthode d'enquête, ont eu tendance à s'éloigner de la tradition ethnolinguistique, pour travailler sur leur propre langue. Cela permettra d'ailleurs, notamment dans les domaines des études créolophones, de voir émerger toute une génération de chercheurs impliqués de l'intérieur et exhibant leur positionnement interne dans les questions sociolinguistiques (observation participante). Certains concepts *princeps* de la sociolinguistique, comme par exemple celui de diglossie, verront ainsi se décloisonner leurs critères définitoires,

par l'introduction des notions de représentations, de conflits linguistiques et d'interlectes (Prudent, 1981). La question du conflit, des stratégies et des continuums linguistiques est déterminante dans la problématique plurilingue et il semble que de ce point de vue les études créolophones constituent un laboratoire (Wharton, 2006). Pendant longtemps, et jusqu'à présent peut-être, il a été difficile de se représenter qu'un immigré maghrébin soit bilingue sans doute parce qu'en partie, les outils de la sociolinguistique se sont formés dans l'univers américain, où les contacts de langues sont liés à une migration qui n'est pas, quoiqu'on en pense, issue de relations coloniales. Dans l'univers franco-français, les représentations associées au bi-plurilinguisme sont plutôt positives - du moins lorsqu'elles n'affectent pas les apprentissages linguistiques, notamment scolaires -, mais elles n'intègrent généralement pas les situations issues de la colonisation et de la décolonisation.

Paradoxalement, alors que les contextes africains constituent donc, pendant la décolonisation, des éléments structurants de la « naissance » du FLE, et au moment même où la sociolinguistique naissante est impliquée dans les politiques linguistiques, ces contextes disparaissent jusqu'à une période récente, corps et biens, et sont assez rapidement exclus des étapes de sa disciplinarisation. Ce sont les ethnolinguistes qui vont contribuer, sur le terrain, dès la fin des années 1960 (Alexandre 1967 ; Houis, 1971), à la description de plus en plus fine des cultures linguistiques plurilingues africaines. Leur point de vue est intéressant car il objective une situation de tension particulière à cette époque. D'une part, les mouvements intellectuels militent pour l'affirmation de l'identité culturelle africaine et l'entrée des langues nationales dans les systèmes éducatifs - qui eux continuent d'être monolingues - et, d'autre part, des points de vue relayés par les organisations internationales sur la question du bilinguisme franco-africain fondent une nouvelle ère dans la gestion des langues, celle de la bilatéralité. Marcel Houis introduit la notion de *langue seconde* pour désigner le statut du français :

« Le bilinguisme qui n'est pas reconnu comme une situation de droit, est une *situation de fait*, puisque l'ouverture sur le monde moderne, qu'elle soit techniciste ou éthique passe par la *langue seconde* dès la scolarisation »²¹.

Il prône une approche « intégrationniste » pour les langues, fondée sur une recherche linguistique et pédagogique bi-polaire (français-langues africaines) susceptible de prendre en charge l'ensemble des besoins cognitifs et culturels des élèves. L'Unesco va orienter à partir de là et pendant vingt ans, dans la lignée des directions développées en 1953, ses recherches sur la scolarisation en langue maternelle²². Mais il faudra attendre la fin des années 1980 pour assister à une réalisation expérimentale partielle, toujours périphérique, et profondément discutable sur un plan théorique, de ces projets.

Ainsi, alors que les contextes africains sont traversés, dans les années 1970, par des tensions identitaires largement soutenues par un multilinguisme qu'un relativisme culturel tend à maintenir dans les nasses de l'authenticité, sans en interroger les fondements politiques et sociaux, la didactique du FLE s'en détourne radicalement, laissant aux institutions de la francophonie, (Agence de Coopération Culturelle et Technique, ACCT puis Agence Intergouvernementale de la Francophonie, AIF) le soin de co-gérer les systèmes éducatifs africains francophones et à l'Unesco celui de lancer et soutenir les projets de recherche sur l'enseignement des langues nationales. On assiste alors, dans les contextes africains, à un partage qui ne cessera de se creuser entre d'une part des recherches variées, des analyses linguistiques et politiques, des expérimentations didactiques soutenues par l'Occident et d'autre part, des systèmes éducatifs rongés par l'incurie, où ni la volonté politique, ni les moyens en terme de formation ne suivent. Le statut du français en Afrique francophone en sort largement naturalisé à l'école, traditionnellement et officiellement monolingue en français, tandis qu'au dehors, les locuteurs ont développé un répertoire verbal plurilingue où les français d'Afrique jouent un rôle non négligeable. Les contextes sont par nature politiques et philosophiques, en outre, leur hétérogénéité structurelle conduit nécessairement à une

²¹ 1973, « La francophonie africaine », *Le Français dans le monde*, 95, p.7.

²² Unesco (1976), « Scolarisation en langue maternelle en milieu multilingue. Perspectives. » *Revue trimestrielle de l'éducation*. Les travaux de J. Poth à partir de 1977 constituent une source importante de réflexion didactique sur la perspective de la mise en place du bilinguisme scolaire africain.

réflexion sur le *multi* et le *pluri*, sur l'identité/l'altérité, le métissage (Nouss, 2005) que par ailleurs la didactique du FLE a tendu à repousser, surtout dans sa phase de « scientification ».

Si effectivement la sociolinguistique, plus que tout autre domaine des sciences du langage, fait entrer la problématique contextuelle dans la didactique et finalement la fait advenir, c'est par une opération de force (la demande sociale accrue et la nécessité d'y répondre ou de disparaître) qui lui permet de se déployer, de se renouveler et de sortir d'une vision universaliste de son objet : la langue telle que le FLE l'avait mise au jour. Elle permet d'opérer un tournant épistémologique de taille que Walter Benjamin décrivait dans « Sociologie du langage », au-delà du procès de communication :

« Il est faux de considérer que le langage est un instrument [...] Dès que l'homme use du langage pour établir une relation vivante avec lui-même ou avec ses semblables, le langage n'est plus un instrument, n'est plus un moyen, il est une manifestation, une révélation de notre essence la plus intime et du lien psychologique qui nous lie à nous-mêmes et à nos semblables » (1980, *Essais II*, 1935-1940, p. 36).

L'identification et la description de situations sociolinguistiques spécifiques, précédemment ignorées ou indifférenciées, et leur interprétation permet de faire surgir, bon an mal an, la problématique contextuelle dans une discipline surtout préoccupée de dégager des principes généraux applicables partout. La méthodologie communicative en ce sens reconduit en partie cette idéologie. La théorie des actes de parole telle qu'elle y est le plus souvent appliquée, en effet, ne suffit pas à une véritable contextualisation et reste bien en-deçà des exigences sociales, par exemple, celles de la légitimité (voir la critique de Bourdieu, 1982). On sait d'ailleurs quelles difficultés théoriques et méthodologiques posent des outils, comme le jeu de rôle et le document authentique, qui sont emblématiques de l'approche communicative.

Jusqu'à l'émergence de la notion de FLS à la fin des années 1980, les contextes africains restent donc officiellement ignorés de la didactique du FLE et sont pris en charge par la francophonie où se développe une réflexion autonome sur le bilinguisme eurafricain (volume 2, 1.3., « Enseignement du français, linguistique et politique »). Les

nouveaux partages qui ont découlé de cette reconnaissance timide des années 1990 sous le sigle FLS (qui tend d'abord à désigner des contextes plutôt qu'une méthodologie) ont finalement reconfiguré les frontières d'une discipline dont on peut admettre qu'elle a droit de cité à présent au cœur des dispositifs sociaux contemporains.

5. Didactique et histoire : la mémoire en question

Est-ce à dire pour autant que la contextualisation fait droit au point de vue diachronique en didactique des langues ? Il faut ici revenir à l'affirmation de Labov (1976) selon laquelle :

« il est impossible de comprendre la progression d'un changement dans la langue hors de la vie sociale de la communauté où il se produit. Ou encore pour le dire autrement, que des pressions sociales s'exercent constamment sur la langue, non pas de quelque point du lointain passé, mais sous la forme d'une force sociale immanente et présentement active » (p. 47).

La sociolinguistique décloisonne la discipline en la forçant à une contextualisation de plus en plus forte : le FLS désigne en 2006 le statut du français dans les systèmes éducatifs africains, mais aussi celui du français dans le système éducatif métropolitain pour les migrants et il est fort à parier que cela va encore évoluer. La question des contacts de langues forme un point de convergence pour entrer désormais dans la construction des contextes en didactique. Dans le même temps, et paradoxalement, la didactique semble irrémédiablement, par cette opération, plaquée au sol de la synchronie. En soi, la question, si elle en restait au domaine strictement scientifique, ne poserait pas problème, mais la difficulté réside ailleurs. Pierre Martinez et Simona Pekarek Doehler (2000) mettaient en garde contre une vision réductrice des phénomènes de contact des langues dont il faut admettre comme un principe qu'ils ne se réalisent qu'au travers des individus socialement, culturellement, institutionnellement... situés :

« [...] vu l'intensité et la complexité croissantes des contacts entre langues, cultures et personnes, dans cette société de communication permanente où nous vivons, bon gré, mal gré [...]. La réalité même de notre environnement est, en train de nous conduire à marche forcée à une conception plurilingue, non seulement de l'entourage socio-interactionnel, mais aussi des compétences langagières [...] comme celui des conditions de leur émergence et de leur développement. [...] Le moment du contact entre les langues est, autrement dit, fondamentalement critique sur le triple plan individuel, interpersonnel et sociétal [...]. Il est un lieu, le lieu des processus développementaux langagiers. Il peut être cause de malentendu communicationnel et source de conflit, en termes d'identité comme de pratique sociale. Il est enfin un objet soumis à des structurations socio-institutionnelles variées » (p. 12).

Je retiendrai, avant tout ici, l'idée de « lieu » polymorphe, plastique, un lieu de construction et de conflit, espace social, discursif ou intime. Le temps est fini où l'on pensait que les questions identitaires ne touchaient que les nations du Tiers Monde, pour la plupart issues de la fracture coloniale et impérialiste. La Chute du Mur de Berlin a laissé entrevoir d'autres modèles possibles de rapports entre identités, langues et nations. La densité des circulations d'individus s'accroît dans un double mouvement, celui en provenance des pays riches, inscrit dans une dynamique de valorisation plurilingue (Erasmus, etc.) et celui en provenance des pays pauvres, inscrit dans la dynamique de l'oubli, de la revanche, de l'altérité radicale (immigrants). À cela s'ajoutent les phénomènes d'intégration des populations anciennement migrantes dans leur rapport à une origine linguistique souvent fantasmée. Les résonances identitaires autour de la question des langues et de leurs contacts, de la relation à la langue de référence (le français) et aux langues d'appartenances, surgissent brutalement dans l'univers social français autour du thème de l'intégration et de la discrimination. Il faut admettre à la suite de Bernard Py (1994, p. 16) et au-delà de l'apprentissage d'une langue étrangère, que « la frontière linguistique ne passe plus à l'extérieur, mais à l'intérieur de nous-mêmes ». Mais la question identitaire nous ramène à l'histoire.

Face aux réalités linguistiques pensées comme « ethniques » ou « originelles » qui référerait à des identités collectives originaires, il faut opposer l'historicité, faire valoir les indices et « les marques du travail d'intégration mené par les sociétés » (Judet de La Combe et Wismann, *op. cit.*, p. 113). Une phrase, qui circule comme une

évidence dans les séminaires sur les contacts de langues pour illustrer la disjonction entre langue et culture : « l'arabe, c'est ma langue, mais je ne la parle pas », prononcée par « un jeune d'origine algérienne » (Dabène et Billiez, 1984, cité par Dabène 1994, p. 24) me paraît assez significative de la problématique générale du renversement opéré par la sociolinguistique (énoncés empiriques) et de la manière dont en didactique ces énoncés, qui ne peuvent être que des exemples, ont une valeur de généralité qui tend à brouiller le rapport mémoire-histoire²³.

Effectivement, la centration sur l'apprenant, l'entrée massive du « sujet », la mise au jour de ses représentations et de sa subjectivité par les récits de vie, les biographies langagières, la patrimonialisation du soi, qui accompagne la recherche des origines et dans un mouvement contraire celle de la trace inoubliable (mise en image) constitue un mouvement social repérable depuis les années 1980 et révèle « un nouvel ordre du temps » (Hartog, 2003). L'émergence des contextes (parfois même intimes) comme point de référence sociolinguistique, et la perspective synchronique dominante, ont eu tendance à faire naître des positions naturalisantes sur les sociétés observées, à occulter du même coup les histoires, et à valoriser les *mémoires*. Le caractère idéologique de la sociolinguistique est difficile à faire émerger puisque son caractère fondamentalement descriptif lui octroie une certaine dose d'objectivité. Cependant, en position d'observation synchronique, les descriptions peuvent devenir explications : les discours idéologiques sur les langues ne sont pas nécessairement décodés par la sociolinguistique qui a pu en produire de nouveaux, comme ceux favorisant une certaine sacralisation de l'oral, des origines, de l'authentique, notamment dans le rapport au « sentiment national » (Rodriguez-Alcala, 2004). Les pouvoirs politiques ont largement pu tirer parti de ces points de vue naturalisant la relation langue-nation (voir le cas du berbère en Algérie)²⁴. Finalement, c'est la notion même de langue maternelle comme catégorie

²³ G. Zarate coordonne en 1983 un numéro spécial (181) de la revue *Le Français dans le monde* « D'une culture à l'autre. Soi et les autres », qui me paraît très important pour saisir le pan socio-historique de la didactique. La relation mémoire/histoire y est examinée (P. Nora) ainsi que la problématique de la culture ordinaire (de Certeau)...

²⁴ Il existe d'ailleurs plusieurs modèles de naturalisation linguistique et d'instrumentalisation des langues maternelles. E.-S. Bonny (2005) expose comment les propositions de l'Unesco de 1953 sur l'enseignement en langues maternelles ont été détournées par le Gouvernement de l'Apartheid en Afrique

linguistique et ses avatars para-synonymiques - qui tentent pourtant de la désambiguïser (langue première, L1, langue source, langue d'origine...) – qui sous la pression permanente des diverses instrumentalisation idéologiques et politiques dont elle a fait ou fait encore l'objet, va être interrogée de front par une sociolinguistique critique (Tabouret-Keller, 2004).

Plus récemment, la notion de « communauté imaginée », initiée dans le contexte de l'anthropologie politique pour définir l'idée de nation comme une « communauté politique imaginaire [...] imaginée comme intrinsèquement limitée et souveraine » (Anderson, 2002), est sortie de son environnement conceptuel pour essaimer dans le monde anglo-saxon de la sociolinguistique (Norton, Cummins). Pour intéressante qu'elle soit et riche de perspectives (Moore, 2005), elle demande encore à être construite sur son pan socio-historique, si on ne veut pas purement et simplement la réduire à un instrument idéologique et politique, qui de loin la rattacherait à la notion floue et largement contestée de « mentalité » et l'éloignerait, par conséquent, de ce qu'elle prétend être : un système de représentations²⁵. Ce qui est en cause pourtant ici c'est le statut de l'imaginaire et de l'imagination dans les sciences sociales, et le rapport qu'il entretient avec les catégories de mémoire et de communauté. Plutôt que l'idée de « communauté » dans son rapport avec l'individu et sa (ses) langues, je préfère faire droit à la notion de « formation sociale » telle que Norbert Elias (1985, [1969]) la définit, car elle permet de dépasser la dichotomie individu/société et de mettre au jour le processus dynamique généré par l'interdépendance qui lie les individus entre eux à une époque donnée et met en constante corrélation les changements des structures psychiques (économie psychique) et celles des structures sociales (économie sociale). Dans ce cadre conceptuel, sa notion d'*habitus* est centrale, elle permet d'accéder à l'ensemble des représentations, attitudes et comportements des individus et à la

du Sud pour optimiser le quadrillage et le contrôle de la population noire : « Imposer l'apprentissage en langue maternelle xhosa, zulu, venda, etc. était une entreprise délibérée pour diviser et mieux contrôler. Les établissements étaient différents selon le type de peau » (p. 212).

²⁵ « À l'encontre de l'idée unilatérale, indifférenciée et massive de mentalité, l'idée de représentation exprime mieux la plurivocité, la différenciation, la temporalisation multiple des phénomènes sociaux » (Ricoeur, 2000, p. 292).

dialectique du processus de civilisation (auto-contrainte) : elle sera, bien sûr, reprise et complétée par Bourdieu (1979).

La question n'en reste pas moins forte concernant le statut de l'imaginaire et de l'imagination qui fonctionnent avant tout comme des modes de connaissance (croyance) dont l'historicité, c'est-à-dire la relation à la formation sociale, est a priori masquée, si elle est rapportée à une conception d'un sujet fondamentalement libre. La problématique des langues y apparaît d'autant plus complexe qu'elle est directement reliée à l'expérience affective qui semble, elle aussi, toujours déconnectée du social. Nombre d'écrivains, de Kafka à Appelfeld, permettent de saisir ce branchement subjectif et déhistoricisant du point de vue de l'enfant et du rapport de la subordination de la mémoire à l'imaginaire, très riche pour la créativité et l'art, mais plus difficile à concevoir dans la relation au social et à l'histoire. Et il est évident que les trajets contemporains des individus, leur « mobilité », malgré le mouvement de synchronisation générale des cultures repérable dans la globalisation (Gruzinski, 2004) n'offrent pas les mêmes contours socio-affectifs et historiques, selon qu'ils s'inscrivent dans un exil, une immigration ou un séjour d'études... On ne peut ignorer par exemple que l'imaginaire linguistique s'est largement structuré au cours des épopées coloniales, charriant images, expressions constamment relayées pour la dernière période de colonisation, aussi bien par les albums que par toute une littérature d'aventures. Le « petit-nègre » et le « Y a bon Banania » en font intégralement partie. Selon Paul Ricoeur (2000, p. 6), il faut donc « procéder à un découplage de l'imagination et de la mémoire, aussi loin qu'il est possible de mener l'opération, pour procéder au travail de mémoire ».

Le rapport mémoire-histoire est problématisé depuis les années cinquante (Halbwachs, 1952) et s'est effectivement largement organisé autour de la question du « travail de mémoire », au sein duquel le statut du témoignage est discuté (Wieviorka, 1998 ; Ricoeur, 2000). L'historicisation du concept de mémoire et de témoin, indissociablement liés à la Shoah, propose aux contemporains un cadre conceptuel éthique pour penser le rapport à l'histoire. Il me paraît difficile d'en faire l'économie lorsqu'on aborde la question de l'identité et de l'altérité au XXI^e siècle. C'est d'autant

plus nécessaire à mon sens que la question identitaire d'un point de vue social est souvent rapportée, pour des raisons politiques et idéologiques, à une sacralisation des origines, à une ethnicisation des rapports sociaux, qui prend abusivement ce cadre comme point de référence. Il n'est jamais loin alors non plus le moment où l'idéologie linguistique de la pureté (la langue des origines, la langue sacrée) vient renforcer les rapports *intra* et *extra* communautaires. La question de la mémoire apparaît donc plus que jamais connectée aux langues dans nos sociétés en mouvement où le plurilinguisme n'équivaut pas nécessairement au pluriculturalisme (exemple des familles immigrées) et où, à l'inverse, le monolinguisme peut renvoyer au pluriculturalisme (l'anglais le permet, qu'on le veuille ou non, l'intercompréhension entre les langues aussi). La langue n'est-elle pas un des éléments essentiels qui permet de « raccrocher » la mémoire collective-sociale à la mémoire personnelle-autobiographique surtout quand on peut admettre avec Maurice Halbwachs que, comme dans la plupart des pays occidentaux²⁶, « d'ordinaire, la nation est trop éloignée de l'individu pour qu'il considère l'histoire de son pays autrement que comme un cadre très large avec lequel son histoire à lui n'a que fort peu de contact » (1952, p.128) ? Il me semble précisément que le français, par son histoire sociale et politique si particulière et parfois antagoniste (les Lumières, la Révolution, la colonisation, l'intégration...), constitue un enjeu de premier plan pour entrer dans cette suture des mémoires. Mais c'est alors nécessairement faire droit à la position soutenue par Marcel Detienne (2000, p. 65) pour qui : « L'aménagement de la mémoire [fonctionne] non pas en tant que maîtrise spatiale d'un stock d'information, mais comme appréhension dans le temps d'une distance de soi à soi ». En didactique, c'est d'ailleurs l'objectif assigné à la biographie langagière :

« [...] si à travers l'activité biographique sont chaque fois remis en mot quelques fragments d'une identité plurilingue, singulière et inachevée, alors l'hypothèse est que cette activité contribue à développer chez le locuteur la conscience d'être un sujet historique en devenir par les langues, par le langage » (Molinié, 2006, p. 10).

²⁶ Le rapport à la nation et à l'histoire ne peut être équivalent pour les individus des « vieux pays » et pour ceux des nations plus récentes. Mon expérience de vie en Israël illustre bien ce rapport particulier de l'individu à la nation.

Si effectivement, la biographie langagière constitue pour l'apprenant un outil *méta*, tant sur le plan cognitif que discursif, et participe pleinement à la mise en place d'une « conscience réflexive de son parcours, des stratégies développées pour le faire avancer et des outils nécessaires pour y parvenir » largement préconisée par le cadre européen (Castellotti et Moore, 2006, p. 59), elle n'en reste pas moins sujette à caution sur la question du « sujet historique en devenir par les langues, par le langage » (Molinié, *ibid.*). Dans cette perspective, le rapport mémoire-histoire a besoin d'être suffisamment étayé d'un point de vue théorique, car si la mémoire fait partie de l'histoire, l'inverse n'est pas toujours vérifié :

« En théorie, la différence est très claire. La mémoire est le souvenir d'une expérience vécue ou fantasmée. A ce titre, elle est portée par les groupes vivants, ouverte à toutes les transformations, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les manipulations, susceptible de longues latences et de brusques réveils. L'histoire est au contraire une construction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus, mais qui a laissé des traces. Et à partir de ces traces, contrôlées, croisées, on tâche de reconstituer au plus près ce qui a dû se passer, et surtout d'intégrer ces faits dans un ensemble explicatif cohérent » (Nora, 2006, p. 23).

La mémoire, par nature, n'a pas de passé, elle est toujours au présent, sinon elle s'efface²⁷. Elle est représentation, nécessairement ambivalente (Goody, 2003), souvent confondue ou traversée par l'imaginaire, qui lui bien qu'ayant une histoire est par essence anhistorique, alors que « le passé est un moyen de représenter une différence » (de Certeau, 1974, p. 59).

À mon sens, la biographie langagière, tout comme le journal de bord sont effectivement des outils de réflexion métalinguistique, mais ne peuvent prétendre en aucune manière rendre compte d'un sujet historique dans la mesure où, bien qu'utilisant les outils de l'analyse interactionnelle, ils ne sont pas reliés à l'étude d'une formation sociale spécifique, d'une communauté au sens de Hymes (1984) :

« [...] la nature, l'existence même d'une communauté linguistique n'est pas donnée par l'existence d'une langue commune, mais par ce que les membres d'une communauté particulière ont fait des moyens linguistiques reçus, du point

²⁷ Ce que D. Hymes (1984) appelle « matière à souvenir », notamment concernant les contes, mythes qui continuent « mais qui ont cessé de définir un monde et d'en tracer les limites » (p. 36), c'est-à-dire de jouer tout rôle social et historique.

de vue de ce qui les unit et de ce qui les différencie des autres. Cet aspect 'créatif' ou 'émergent' de l'emploi des ressources langagières est d'importance fondamentale dans la constitution des communautés linguistiques et est essentiellement de l'ordre du social » (p. 45).

La difficulté réside évidemment, dans le cas d'individus plurilingues – ceux qui intéressent le plus souvent les partisans de la biographie langagière en didactique – dans le fait qu'il est difficile de les rattacher à une formation sociale particulière, car ils sont le plus souvent caractérisés par une certaine mobilité. Il faut ici faire à nouveau une remarque : plurilinguisme et mobilité se construisent de manière interdépendante et constituent, dans les discours, un renversement du paradigme précédent. Toute la fin du XIX^e siècle est effectivement traversée, sur le plan politique et idéologique, par les discours concernant la construction des États-nations, qui font pendant, sur le plan culturel, à ceux qui mettent en garde contre l'étranger et le cosmopolitisme. La méthodologie directe de l'enseignement des langues s'insère évidemment, de plain-pied dans cette série énonciative.

Par ailleurs, nous manquons vraiment d'éléments concluants pour saisir la relation entre formations sociales plurilingues et individu plurilingue. Quel sens a le plurilinguisme en dehors des sociétés plurilingues où il est régulé par l'ensemble du réseau social ? Le plurilinguisme peut-il s'envisager comme une construction personnelle, repérable par des pratiques plurilingues, sans inscription sociale significative, sinon de manière aléatoire ? Dans ce cas, n'est-ce pas le point de vue psycholinguistique et cognitif, mais non social et économique qui peut en rendre compte ? Les études ethnolinguistiques et sociolinguistiques ont en effet bien montré que dans les sociétés plurilingues, en fonction des constructions nationales, l'autonomie plurilingue des individus est fondamentalement dépendante des usages sociaux qui sont très quadrillés sur le plan langagier, les individus les mieux situés socialement détenant de toute façon les répertoires plurilingues les plus complets. Par ailleurs, depuis longtemps, les établissements scolaires les plus avancés dans la gestion du plurilinguisme (lycées internationaux, d'Ambassade, etc.) recrutent leur public dans les classes sociales qui pratiquent déjà le bi-plurilinguisme.

Dans ce sens, je note, malgré une continuité dans la discipline d'un point de vue temporel, une relative opposition entre ce qu'on appelait *récit de vie* dans les années 1980 et ce qu'on nomme aujourd'hui biographie langagière. Cette différence ne réside pas tant dans la focalisation qu'opère la seconde sur les langues que sur ses présupposés anthropologiques. Dans la lignée de la « nouvelle histoire » axée sur les mentalités, les récits de vie semblaient permettre à la petite histoire, l'histoire vécue, de trouver une place (Marc, 1983 ; J.-L. Chiss coord., 1985 ; Bertaux, 1997). Les sujets parlants de ces récits étaient donc plutôt ancrés dans une histoire régionale ou sociale et exploraient leur variété, à l'intérieur même de leur langue, dans son épaisseur historique. À l'inverse, les sujets parlants de la biographie langagière sont décontextualisés, sur le plan socio-culturel, de leur communauté d'origine et recontextualisés par des systèmes (Erasmus, immigration...) où les usages sociaux des langues sont fortement connotés. Les sujets plurilingues explorent leur variété de l'extérieur, dans sa surface spatio-temporelle.

Dans les deux cas, ces « récits » permettent de mettre l'accent sur la relation entre construction de l'identité et compétence de communication. La question sociale du plurilinguisme en dehors de son acception institutionnelle à travers le Conseil de l'Europe et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ou, de manière plus ciblée, dans des dispositifs scolaires et curriculaires particuliers (lycées internationaux, systèmes immersifs), est cependant actuellement encore loin d'être construite. On peut d'ailleurs légitimement se poser la question de la transposition d'un dispositif encore pour le moins virtuel en Europe, et dont le fond réside avant tout – il faut le réaffirmer – dans une volonté de ne pas voir l'anglais supplanter toutes les autres langues (en fait le français) au sein des institutions européennes, dans des contextes qui sont déjà marqués par le multilinguisme et le plurilinguisme (Afrique du Nord, Afrique de l'Ouest, Antilles, etc.). Dans cette perspective, le cas de l'Algérie me semble actuellement hautement symbolique de la nécessité renouvelée d'interroger les fondements historiques et sociaux de cette nouvelle proposition méthodologique, « la didactique du plurilinguisme », afin de ne pas en faire le nouveau modèle universel, constitué a priori (Blanchet, 2006).

C'est certainement pourtant les individus issus de la migration qui présentent le plus d'intérêt pour les sociolinguistes et les didacticiens dans la description du plurilinguisme. En effet, sur le plan social et éducatif, l'enjeu y semble relativement clair. La prise en compte de leurs particularités identitaires et des pratiques plurilingues qu'elles ont produites et desquelles elles sont aussi issues, pourrait représenter un facteur de réussite scolaire si l'on part du principe que le sentiment de légitimité linguistique a partie liée avec la confiance en soi qui, elle-même, favorise la prise de parole (ce qui est n'est pas sans ambivalence si on pose une autre équation : réussite scolaire = maîtrise de la langue de scolarisation à l'écrit). L'acquis le plus significatif de ces travaux me semble être la notion de « répertoires plurilingues en mouvement » pour ces populations où les « langues peuvent remplir, selon les situations d'interactions, des fonctions diverses [...] étant entendu qu'aucune de ces fonctions n'est attachée de façon régulière et immuable à une langue précise » (Billiez 2005b, p. 171). Comme l'auteur le souligne elle-même, c'est « sous l'angle du vécu langagier des individus » qu'elle aborde leur « vie sociolangagière », c'est-à-dire essentiellement à travers leurs représentations souvent conflictuelles qui les mettent en porte-à-faux avec les représentations collectives. Il me semble que là encore on touche de près à l'intérêt d'une didactique du plurilinguisme (la conscientisation) et à sa limite absolue en termes épistémologiques (son caractère anhistorique) car les relations sont vécues uniquement dans une relation externe (aux pratiques monolingues). Marie-Madeleine Bertucci (2001) a d'ailleurs bien montré qu'une variété de langue comme celle du « parler jeune », qui constitue une sorte de plurilinguisme spécifique, était clairement à mettre en relation avec des pratiques sociales de l'allégeance au groupe. C'est le leader, le chef, qui manie le mieux les pratiques et les variations plurilingues, c'est lui aussi qui détermine les sémantismes en les recryptant sans cesse. L'habileté plurilingue, la gestion des répertoires et la créativité déterminent une hiérarchie de positions internes au groupe, dont on peut observer le fonctionnement inhérent à toute formation sociale, c'est-à-dire fondé sur des positions de pouvoir.

En termes de partages et de décloisonnements en didactique des langues, il apparaît nettement que le plurilinguisme marque, depuis la fin des années 1990, une nouvelle

coupure méthodologique dans les discours des didacticiens, notamment concernant le rapport interlinguistique. Mais Daniel Véronique (2005) montre très précisément que le questionnement sur le plurilinguisme recoupe des préoccupations communes à la linguistique et que ses attendus sont loin d'être encore vérifiés ou même vérifiables, que les réalités empiriques pour une part excèdent et précèdent largement ces propositions d'aménagement plurilingue, quand de l'autre, elles sont déjà hors jeu. En ce sens, les modélisations plurilingues ressembleraient à celles qui ont eu cours sur « l'éclectisme » (Puren, 1994) quand il était empiriquement une règle pédagogique observable depuis la fin du XIX^e siècle dans l'enseignement des langues (volume 2, 2.2. « la didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison...). La mise en garde finale de Daniel Véronique contre le remplacement d'une doxa (la méthodologie directe) par une autre qui lui est strictement et terme à terme opposée (le plurilinguisme), me paraît aller dans le sens d'une didactique critique qui oblige à une « contextualisation sociale, historique et didactique » (p. 56).

Il me semble que si les positions de l'Unesco révélaient, dans les années 1970, une forme masquée d'ethnocentrisme, celles du Conseil de l'Europe des années 2000 sur le plurilinguisme menacent, si elles ne sont pas clairement et sérieusement historicisées, de mener à une utopie plus dangereuse encore. Tout se passe comme si les parlers plurilingues échappaient par nature - peut-être parce qu'ils sont babéliens, donc anté-historiques - à la légitimité qui résiderait uniquement du côté du monolingue, aux registres, dans la mesure où il n'y aurait pas de bons et de mauvais parlers plurilingues, donc pas d'écarts ni d'erreurs non plus, et aux positions de pouvoir ... et qu'on devait après plus d'un siècle d'hégémonie monolingue, nécessairement penser : « *pluri is beautiful* ». Envisagé dans ces conditions, le plurilinguisme empêche de penser l'autre dans la langue, opération indispensable de distanciation et d'autonomisation par rapport à la langue ou aux langues maternelles :

« [...] cette confiance en soi (qui conditionne la relation aux autres) est bien ce qui se joue dans le rapport à la langue, et plus explicitement à la langue maternelle. Elle confirme ensuite que cette confiance ne va pas de soi qu'elle ne s'identifie pas à la maîtrise ou à la possession de la langue. Elle indique enfin et c'est sans doute le point décisif que la confiance (qui est toujours à venir) se trouve promise dans la découverte (l'invention toujours recommencée) d'une

autre langue à même la langue, d'une langue dans la langue » (Crépon, 2005, p. 33).

On comprendra dès lors pourquoi les plurilinguismes à base de créoles ou de langues de fusion (ce qu'on appelait encore dans les années 1960 les jargons pour désigner les « langues juives » par exemple) constituent les sources les plus riches pour étudier cette question de la distance par rapport à la langue maternelle. Ces langues constituent d'abord dans l'histoire du sujet et plus largement dans l'histoire sociale la symbolisation d'un « écart » facilement repérable subjectivement et le plus souvent négativement (à l'école généralement) et dans le rapport à la formation sociale (continuums linguistiques). La construction de ce double écart pour les locuteurs constitue sans nul doute une opération d'autonomisation du sujet parlant²⁸.

Or cette opération de distanciation par rapport à la langue maternelle se joue aussi depuis longtemps, dans un univers pensé comme exclusivement monolingue, à l'école, dans l'enseignement de la grammaire (opération métalinguistique), de la littérature (lieu de la subjectivité, du discours intérieur, des styles et des registres), des langues vivantes (découverte d'un système autre) et du latin (l'autre dans la langue par excellence). La question n'est pas nouvelle : l'objectif assigné à l'enseignement de la langue (maternelle ou étrangère) peut-il être réduit à un objectif de communication ou peut-il être concilié (et comment ?) à un objectif d'expression ? Charles Bally (1913) en faisant droit à une conception affective de la langue, mettait déjà en évidence à propos de la langue maternelle cette tension d'autant plus perceptible dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère :

« Un grand nombre de tours syntaxiques sont nés de l'action du sentiment [...] l'émotion fait oublier la condition primordiale de la communication par le langage à savoir : la compréhension repose sur des procédés analytiques. Plus l'expression est affective, plus elle tend vers une forme synthétique ou disloquée » (1965, p. 68).

« Ces changements ont pour but de rendre la communication toujours plus rapide et plus aisée. Mais dès maintenant on peut se demander comment une langue qui évolue dans cette direction restera apte à l'expression, c'est-à-dire capable de rendre toute leur intensité et leur délicatesse, les émotions, les sentiments, les désirs, toutes les formes intuitives et personnelles de la pensée,

²⁸ La question de l'écart interlinguistique est peut-être à compléter par celle de la gestion psychique des signifiants de la langue maternelle trop chargés émotionnellement (Hamad, 2004).

capable en un mot, non seulement de satisfaire les besoins de la collectivité, mais ceux des individus. En effet, les tendances de la communication et celles de l'expression semblent inconciliables » (*ibid.*, p. 114).

On voit ici que la tension entre communicatif et expressif ne relève pas nécessairement, mais en partie seulement pour des raisons pratiques surtout, d'une différence qui tiendrait pour le communicatif à la prévalence du corpus oral et pour l'expressif à celle du corpus écrit. Le communicatif est d'emblée tourné vers une posture synchronique et pragmatique, alors que l'expressif renvoie directement non seulement à une historicité subjective (c'est en ce sens que le récit de vie pouvait être aussi travaillé) mais aussi à une diachronie de la langue. En ce sens le travail métalinguistique sur la langue, quelle que soit sa forme envisagée (grammaire, langue vivante ou latin) permet d'exhiber la forte charge cognitive, c'est-à-dire les connaissances (de tous ordres) qui y sont enchâssées.

La question devient alors d'autant plus sensible dans la construction d'une possible compétence plurilingue, si l'on pense qu'elle est principalement orientée selon les attendus d'une perspective actionnelle, proposée en soi comme un « dépassement » de l'approche communicative, mais qui tend à creuser d'autant plus nettement encore, sur le plan méthodologique, le rapport communication-expression :

« Communiquer pour communiquer : non. Dans le monde extra-scolaire, la communication n'est pas une fin en soi mais un moyen au service d'activités significatives » (Puren 2003, p. 101).

Finalement la dialectique des frontières de la didactique des langues révèle une alternative et une tension, d'un côté, entre des objectifs articulés sur des pratiques sociales et culturelles de plus en plus marquées par la « capitalisation » et la diversification linguistiques, déterminées par le communicatif et l'action et, de l'autre, des objectifs articulés sur les exigences d'une exploration de plus en plus fine de la subjectivité, le langage constituant cette zone frontière entre soi et le monde que la question de la langue maternelle vient constamment suturer. À l'opposé donc d'une vision descendante du plurilinguisme, il me semble que la question de la langue

maternelle doit être à nouveau convoquée, de manière critique, comme un lieu de réflexion multipolaire.

6. La langue maternelle et le plurilinguisme : perspectives

La remise en cause de la notion de langue maternelle par la sociolinguistique n'a pas porté ses fruits, notamment à cause d'un présupposé structural qui fait obstacle à son historicisation, mais n'empêche pas les politiques de l'instrumentaliser. Les langues maternelles redevenues « locales », « vernaculaires », perdent alors toute connotation affective, que la psycholinguistique pourtant met parallèlement en évidence. Le remplacement du syntagme « langue maternelle » par celui de « L1 » ou de « langue première » reconduit une approche fonctionnaliste qui éloigne de la nécessité d'une interrogation sur la complexité de la notion même de langue maternelle. Pourtant, c'est la charge affective qui permet une déstructuration radicale de la notion de langue et instaure la langue maternelle comme processus d'appropriation subjectif d'une langue commune, quelle qu'elle soit. La langue en devenant parole crée le sujet parlant. Évidemment, l'affectivité qui détermine la langue maternelle masque pour un temps son hétérogénéité même : la variation, l'indétermination, la polyphonie qui sont à la fois les signes de son interdépendance historique avec les formations sociales et les signes de sa bonne appropriation. C'est la fonctionnalité particulière de la langue maternelle, souvent très éloignée d'un principe d'efficacité où toute ambiguïté serait idéalement levée, qui permet de parler pour ne rien dire et qui la fonde comme histoire personnelle et sociale du sujet (particulier). Dans la langue maternelle, la communication n'est pas toujours – souvent même jamais – la réalisation la plus efficace d'une représentation préalable, ce qui en revanche, est pratiquement toujours le cas dans l'usage d'une langue internationale, souvent réduite à une fonction dénotative, qui renvoie à l'ensemble du

réel reconnu et universel. Comment alors situer ce rapport entre le particulier et l'universel dans une didactique du plurilinguisme ?

La distance métalinguistique n'est d'ailleurs pas nécessairement l'apanage des bi-plurilingues pour qui la multiplicité des langues maternelles ne fait généralement qu'une langue²⁹.

Je relève trois grandes attitudes de fond, qui orientent l'affectivité, l'intime, face à la langue maternelle : la langue de la fidélité à la mémoire, de l'expression de l'intime (Arendt et l'allemand) ; la langue du refoulement, de la déchirure (Kristeva et le bulgare), qui laisse place à une seconde langue maternelle (le français en l'occurrence) et fait passer la première au statut de langue morte ; la langue de l'identité (Derrida et le français, « la langue de l'autre », 1996, p. 47) . Il faut noter aussi dans la problématique de la langue maternelle, le cas plus complexe du processus de vernacularisation des langues véhiculaires, qui s'observe dans de nombreuses communautés plurilingues, c'est-à-dire le processus dialectique observable aussi bien au niveau individuel qu'au niveau collectif, entre langue standard/véhiculaire et dialecte local/langue maternelle (Allemagne/Suisse). Le cas d'un Elias Canetti est exemplaire à ce titre : le judéo-espagnol est avec le bulgare, sa première langue maternelle, mais l'apprentissage « forcé » de l'allemand par sa mère, langue véhiculaire pour les échanges avec l'extérieur et langue du couple parental, en fait sa seconde langue maternelle et finalement sa langue de littérature. Sur le plan européen (mais c'est aussi le cas pour les langues amérindiennes, Gruzinski 2004), la diffusion à partir du XVI^e siècle, d'un même modèle rhétorique (collèges jésuites) fonde une communauté de parole et une dialectique historique observable entre les langues véhiculaires modélisatrices (latin, grec, italien, espagnol) et les vernaculaires.

C'est le choc de la migration qui révèle le mieux dans la question de la langue maternelle la problématique historique, sociale et culturelle de la valeur des langues. J'ai déjà évoqué le cas des sociolinguistes créolophones qui avaient, au-delà du principe

²⁹ Consulter à ce sujet les entretiens avec des locuteurs plurilingues du projet « Subjectivité et éducation plurilingues » du Groupe d'Étude et de Recherche en Espaces Créolophone et Francophone de l'Université des Antilles et de la Guyane, (UAG, 2004).

initial de diglossie, construit la notion de conflit dans certains contextes marqués par des continuums linguistiques. Il me semble que cette problématique générale du conflit linguistique repose effectivement sur la question des statuts et valeurs des langues. L'appréciation de la langue maternelle comme une « langue de culture », c'est-à-dire comme une langue qui contient en elle-même – comme engrammés – à la fois des savoirs et leurs moyens de transmission, établit une coupure radicale non pas seulement avec ce que certains appellent la « langue de service » (l'anglais d'aéroport), mais avec les autres langues maternelles qui échappent pour des raisons historiques à cette reconnaissance, et qui se retrouvent synchroniquement en contact et souvent en conflit avec les langues de culture. La difficulté à dépasser ce clivage contact-conflit est surdéterminé par la tradition européenne de la survalorisation des langues indo-européennes, née du comparatisme linguistique, et que les relativismes culturels (avatars faibles des propositions faites par Humboldt où chaque langue détermine une vision du monde spécifique) n'ont fait que renforcer d'un point de vue idéologique. Il faut y ajouter une autre détermination, de type anthropologique, concernant le tropisme européen qui oscille entre vocation de conquête, élaboration de textes fondateurs (Legendre, 1999) et valeurs liées à l'héritage de l'écrit (Goody et Watt, trad. fr. 2006).

Les langues de culture quand elles sont aussi langues maternelles permettent d'opérer la coupure linguistique, l'écart nécessaires qui permet au sujet parlant d'effectuer des passages réguliers d'une variété à une autre de sa propre langue. Quand elles ne sont pas équivalentes, en situation migratoire ou dans les contextes où elles sont langues officielles, elles radicalisent une coupure interlinguistique qui loin de favoriser un plurilinguisme harmonieux est toujours susceptible, selon les circonstances sociales, de dresser des limites infranchissables ou qui ne le sont qu'au prix du refoulement de la langue maternelle. Un bilinguisme français-soninké ne produit pas les mêmes valeurs en termes sociaux et culturels (à l'école surtout) qu'un bilinguisme français-anglais. On peut aussi se demander dans quelle mesure les « petites langues européennes » peuvent construire un plurilinguisme équivalent à celui des grandes langues. C'est sans doute un des chantiers les plus difficiles pour le projet européen.

Parmi les langues de culture, repérables par leur stock cognitif dont la littérature constitue une grande part, je voudrais isoler l'allemand et l'arabe. Ces deux langues, pour des raisons historiques différentes proposent des modèles extrêmement forts pour penser le rapport langue de culture-langue maternelle. En ce qui concerne l'allemand, je suis toujours frappée par le choc que provoque chez des étudiants allemands inscrits dans des programmes Erasmus la découverte d'une représentation plus ou moins neutre, chez les étudiants français à propos de la langue allemande. « On nous a appris à détester notre langue » est l'expression spontanée de la prise de conscience métalinguistique de la coupure radicale entre l'allemand comme langue de culture et l'allemand comme langue maternelle, ce que Hannah Arendt déjà formalisait ainsi en 1964 : « Seule reste la langue maternelle ». J'ai montré dans l'article « Frontières : langues, discours et histoire » (volume 2, 1.4.) combien le rapport des intellectuels juifs à l'allemand, en fonction de leur situation pendant et après la Seconde Guerre, symbolise encore les limites d'une pensée homogène de la construction linguistique identitaire. Elle pousse au bout la question de la coupure produite par la langue maternelle et cette « distance de soi à soi » qui peut mener au suicide (Améry) ou à l'accomplissement de soi (Kertesz). La position contemporaine d'un Jürgen Trabant (2007) sur l'allemand, notamment concernant les conséquences du dénigrement officiel de cette langue sur ses variétés dialectales, ne doit pas manquer d'interpeller les linguistes et didacticiens européens.

C'est la présence de nombreux étudiants arabophones au séminaire de « Politique linguistique et aménagement de programmes » que j'ai animé à l'Université Paris 8, en 2004 et 2005, qui a donné lieu à de nombreux débats concernant l'arabe et m'a permis d'avancer sur ce rapport entre langue de culture et langue maternelle. La question du sacré et de la langue originelle (celle du prophète) est au cœur du rapport contemporain à l'arabe, langue fondamentalement deshistoricisée, qui seule peut constituer – aux yeux des idéologues - malgré des contextes culturels dissemblables et des cultures linguistiques variées, l'unité du monde arabo-islamique. Les arabes dialectaux, résultantes historiques et sociales des échanges et des passages dont on sait combien ils ont structuré l'ensemble du Maghreb et du Moyen-Orient, constituent des langues

maternelles toujours « corruptibles » par le contact. Lorsque deux langues de culture à prétention aussi universalistes, mais de manière diamétralement opposées, comme le français et l'arabe, entrent en contact/conflit (en Algérie par exemple, ou en France où l'idée d'un bilinguisme franco-arabe est en voie d'être entérinée parmi les didacticiens) qu'en est-il de la langue maternelle du sujet en question ?

La didactique des langues gagnerait à construire une éthique de la frontière fondée sur une historicisation des rapports entre langues et langues maternelles qui ré-interrogerait le rapport entre identité et altérité. La reconnaissance de la langue-culture d'un individu ne saurait à mon sens jamais être équivalente à la « validation/légitimation » pure et simple d'un héritage, mais au contraire à son questionnement et à sa remise en cause, voire à la transgression de certaines valeurs qu'elle véhicule, à la lumière de la reconstruction identitaire que produit toute mobilité-migration. La mise à distance avec la langue maternelle - même si elle constitue la source d'énergie, d'affectivité privilégiée (Dante) - est fondamentalement heuristique (volume 2, 1.4., « Frontières : langues, discours et histoire »). La hiérarchie entre les langues est opérée par l'histoire, ce qui signifie que le rapport entre langue et histoire s'inscrit dans la variable de l'hégémonie politique. L'historicité des cultures renvoie à la fois au registre de la nature et de la liberté, donc de son dépassement et seule une vision spiralée et dynamique de la culture permet l'innovation au sein même des contraintes linguistiques. À partir de là, il est clair que la problématique démocratique en Europe tient aussi au statut des savoirs qu'il faut interroger d'un point de vue linguistique. Dès lors, toutes les langues n'étant pas égales dans ce domaine, une didactique du plurilinguisme qui n'en tiendrait pas compte favoriserait largement les fractures socioculturelles. Si l'on peut considérer que la modernité langagière réside dans la multiplication des interactions et des langues, il semble donc urgent d'aider à la construction d'une compétence interprétative dans l'enseignement des langues, c'est-à-dire de réintroduire leur historicité. Cette logique de réappropriation des différentes langues passe nécessairement par un « désenchâssement » cognitif. Face au plurilinguisme (une logique mosaïque), on peut opposer un « chronoplurilinguisme » (une logique archéologique).

Il me semble par ailleurs que tout projet de didactique du plurilinguisme ou du « chronoplurilinguisme » doit s'interroger sur le rapport, dans chaque système éducatif, entre le statut des langues dans les institutions scolaires et leur potentiel éducatif : l'exemple de l'enseignement du latin et de l'allemand, en France, semble exemplaire à ce titre. Ainsi, on voit nettement que, dans la plupart des cas, le choc heuristique que devrait produire une réappropriation de l'ancien dans la langue se heurte directement à l'institution des langues. Le choc alors peut sembler être plus assuré avec une langue autre et plus éloignée (que l'institution scolaire n'a pas surnormée) qu'avec une strate ancienne de la langue, hypernormée sur le plan de l'enseignement. De ce point de vue, le projet d'éveil aux langues, lorsque précisément il tente d'échapper à cette institution des langues, fournit les éléments les plus intéressants d'une didactique du plurilinguisme.

D'un côté, l'histoire des langues apparaît fondamentalement glottophagique, produisant la « guerre des langues », car il est proprement impossible depuis le XVI^e siècle de séparer la mondialisation de la colonisation ; de l'autre, la construction des processus démocratiques montre que rien n'est fait concrètement pour donner un rôle central au multilinguisme ; en outre, on observe que le sentimentalisme linguistique (identification d'une langue à un groupe et attachement à ce groupe) semble en augmentation, et s'il est vrai que les langues sont une partie de l'identité, elles n'en sont qu'un aspect. Ainsi, si l'un des objectifs de l'approche plurilingue est de « sauvegarder le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe » ainsi que de « favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et éliminer les préjugés et la discrimination » (*Cadre européen Commun*, p. 10), il est évident que cette approche ne peut donc relever ni du sentimentalisme, ni du biologisme (la langue conçue comme un être vivant) ni du comparativisme (surdéterminé par la tradition européenne). Cela ne règle évidemment pas la question du rapport entre langues européennes et langues d'Europe...

7. Les modèles historiques en didactique des langues

Cette première partie de ma synthèse, on l'aura compris, constitue un plaidoyer pour le point de vue historique en didactique des langues et plus précisément encore au sein de cette matrice spécifique constituée par l'enseignement/apprentissage du français. Il ne s'agit pas pour autant de faire de l'histoire une fin en soi. Je critique ici l'usage qui en est généralement fait dans les travaux universitaires de master et de doctorat où le « panorama historique », par exemple, de la situation du français dans tel ou tel pays est réduit à une série d'événements et de dates, bouclée sur elle-même, après quoi, on peut enfin aborder son sujet ...

Il s'agit bien plutôt de repérer dans l'histoire d'une discipline à la grande plasticité et dont les enjeux sociaux sont clairement inscrits dans le présent, les indices de sa construction dans le rapport continu ou discontinu entretenu entre le ou les centres et les périphéries. Le statut des cultures éducatives, linguistiques dans leur rapport à l'enseignement/apprentissage du français dans toutes ses acceptions (comme langue étrangère, d'enseignement, seconde, de spécialité...) permet d'explorer l'épaisseur historique d'un contexte sans jamais l'épuiser. La forte prégnance, pendant plus d'un siècle - et il n'est pas certain qu'une didactique du plurilinguisme en ait raison, peut-être même pourrait-elle la renforcer par l'opposition que produirait l'idée d'un français « mélangé » - de la dimension universaliste du français puis de sa didactique, permet d'en repérer les effets dans une représentation partagée : l'amour de la langue en soi, et les valeurs qui en découlent, accompagnées ou non de représentations négatives de la nation et du peuple français. Comme si, pour le français - certes toutes les langues de culture se distinguent radicalement par ce critère, mais le français y tient une place à part (volume 4, Les institutions de diffusion du français, 1^{ère} partie) - on pouvait détacher sans aucune difficulté la langue de toute attache historique et nationale. Cette dimension des représentations permet de saisir d'emblée l'intérêt que peut présenter l'exploitation de ce paradoxe français d'un point de vue historique.

Dans la discipline, c'est d'abord le point de vue généalogique qui a prévalu, reconstituant les parentés diverses et les ascendances. Les nombreux travaux de Daniel Coste depuis 1970³⁰ sont marqués par une dimension rétrospective et prospective évidente qui tend à saisir la dynamique d'une discipline. Plusieurs d'entre eux contribuent nettement à la constitution d'une historiographie. Deux axes d'études apparaissent dans le choix de la temporalisation, : une histoire interne, repérable selon l'auteur à partir de 1945 (Coste, 1983, 1984, 1987, 1994) et une histoire externe (Coste et Christ, 1993 ; Chiss et Coste, 1995) essentiellement centrée sur le mouvement de réforme de l'enseignement des langues à la fin du XIX^e siècle.

Le premier axe contribue à l'élaboration du champ de présence (Foucault) du FLE. Il permet de penser l'articulation d'une histoire institutionnelle et politique avec le champ de savoir dominant de l'époque, la linguistique. La borne temporelle (1945) assignée à ce champ de présence, lui assure une épaisseur suffisante pour sa reconnaissance comme discipline FLE dans les limites de son institutionnalisation. Mais cette limite, constituée en quelque sorte comme un *terminus a quo*, se dresse aussitôt comme un premier obstacle à la recherche historique. D'une certaine manière, cette approche fait d'abord droit à une sociologie de la science.

L'autre axe, développé en collaboration avec des historiens de la linguistique semble plutôt orienté sur le repérage du domaine de mémoire et cette perspective généalogique est directement à mettre en relation avec le travail de Christian Puren sur la mise en place d'un cadre méthodologique de l'enseignement des langues (1988). Cette généalogie méthodologique permet de suturer en partie une approche strictement institutionnelle et politique.

La création de la « Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde (SIHFLES) en 1987 (A. Reboullet est décidément un grand initiateur, voir à ce propos le chapitre que lui consacrent Chevalier et Encrevé, 2006) permet d'introduire la dimension archéologique et géographique dans la discipline.

Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain (volume 3) et volume 2, 1.2. « Généalogie du français langue étrangère » s'inscrivent dans cette

³⁰ Consulter la bibliographie établie par S. Stratilaki à la fin du livre d'hommages consacré à Daniel Coste : Mochet *et alii* éds (2005), p. 351-359.

double perspective, même s'ils montrent l'intérêt d'élargir les bornes temporelles de l'étude et qu'ils visent déjà une histoire plus largement anthropologique du FLE

Par exemple, des publications, connue telle que *Le Français dans le monde*, ou moins connue, comme le *Bulletin de l'enseignement en AOF*, constituent à la fois des traces matérielles et immatérielles (concepts/discours). Elles permettent, chacune à leur manière de constituer, avec d'autres du même genre, « le champ épistémologique dans lequel les connaissances envisagées comme formations discursives trouvent leurs conditions de possibilité d'exister comme connaissances » (Foucault, 1969, p.122).

Dans un article de 2003 (volume 2, 1.1. « Quelle historiographie pour le français langue étrangère ? »), je posais en regard ces deux approches, l'une (généalogique) favorisant une approche cohérente d'un domaine et l'autre (archéologique), favorisant le recueil des traces et des vestiges en montrant combien il était important de les travailler ensemble non seulement pour établir les continuités et les ruptures qui continuent de travailler la discipline, mais aussi pour faire droit à une histoire des relations entre conceptions savantes et politiques du langage. La question de la constitution des archives en didactique des langues est chose urgente. Elle amènera nécessairement à constituer la discipline français comme une matrice et à reconsidérer sous un nouveau jour les partages entre langue maternelle et langue étrangère.

C'est dans l'ouvrage *Les institutions de diffusion du français à la fin du XIX^e siècle ...* (volume 4, première partie) que j'ai véritablement mis en œuvre cette double approche généalogique et archéologique. Au-delà d'une histoire des idées ou du récit chronologique des événements fondateurs, j'ai tenté la mise au jour des ferments idéologiques, institutionnels, politiques et conceptuels qui, dans leurs contradictions toujours susceptibles de produire des ruptures ou leur relative homogénéité, ont contribué à fabriquer un exceptionnel « laboratoire » de diffusion du français à la fin du XIX^e siècle et permis à la fois la mise en place d'une discipline d'enseignement et d'une discipline de recherche. C'est donc tout autant la constitution d'un domaine de mémoire que d'un horizon de projection.

Cet ouvrage est aussi l'occasion de réunir des études qui semblent appartenir à des domaines bien séparés, tels que des ouvrages relevant de l'histoire juive, de la linguistique, ou encore de l'histoire politique et sociale. On verra que pour comprendre

au mieux les enjeux de la diffusion du français, il est nécessaire de saisir les modalités de l'intégration linguistique et culturelle des Juifs en France. L'exemple de M. Bréal est, à plus d'un titre, évocateur de ce partage bibliographique qui nécessite une reconstruction conceptuelle régulière.

D'une certaine manière l'un des enjeux de mon ouvrage consiste aussi à réintégrer une partie de l'histoire juive, celle qui touche spécifiquement les questions de langues et de « francisation », dans une histoire sociale plus large. Le meilleur indice de ce partage est encore le cas de l'Alliance israélite universelle et de l'Alliance française. Si la seconde est connue de tous, la première l'est essentiellement dans le monde juif, alors qu'elle a largement contribué, dans le Bassin méditerranéen, à l'acculturation des populations juives et à la diffusion du français.

DEUXIÈME PARTIE

FLE, COLONISATION, FRANCOPHONIES : POLITIQUES LINGUISTIQUES ET DÉBATS MÉTHODOLOGIQUES

« Ce déchirement essentiel du colonisé se trouve particulièrement exprimé et symbolisé par le bilinguisme colonial. Le colonisé n'est sauvé de l'analphabétisme que pour tomber dans le dualisme linguistique. »
Albert Memmi, *Portrait du colonisé*, p. 125.

Le développement qui va suivre constitue d'une certaine manière, une illustration de la première partie de la synthèse. Si le FLE en tant que discipline se présente en apparente rupture avec la période coloniale, la notion de *francophonie* lui est indissociablement liée, que ce soit au moment de sa création, dans son rapport à l'Algérie (Reclus, 1886), ou dans la réévaluation qu'elle constitue, au moment des indépendances, de la notion de négritude (volume 3. *Généalogie de la didactique ...*). On a d'ailleurs l'habitude de penser que FLE et francophonie rendent compte d'univers distincts, pratiquement opposés, dans la mesure où le premier terme renverrait uniquement à des situations où le français est enseigné et appris comme une langue étrangère alors que le second impliquerait une communauté de parole en français. Le point de vue diachronique nous amène à reconsidérer ce partage en termes non plus opposés mais complémentaires par adoption du double point de vue didactique et sociolinguistique. Quel est alors le lien entre FLE et francophonie (volume 2, 2.8. « Francophonie et français langue étrangère : quelles implications didactiques ? ») ? Il faut nécessairement revenir non pas à une définition de la francophonie (toujours peu productive, soumise à des critères politiques générateurs de polémiques) mais aux conditions de son apparition.

Que le français ait été depuis le XVI^e siècle une langue diffusée par les exilés, déportés, émigrés de France est une réalité clairement repérable : langue de la minorité, vouée à disparaître (protestants émigrés de France vers toute l'Europe du nord et de l'est) ou à plus ou moins constituer un lieu de « résistance », comme au Canada ou encore au sud-est des États-Unis. Mais cette réalité géographique et historique, traversée par la question de l'héritage d'une langue transmise, ne peut en aucun cas recouvrir toutes les autres situations qui s'en démarquent radicalement car le statut de la langue n'y relève plus d'une transmission « naturelle », mais d'une imposition le plus souvent hégémonique. La francophonie apparaît lors de la vague de colonisation politique, dans ce mouvement de mondialisation où les « grandes » langues comme l'anglais et le français acquièrent chacune à leur manière leurs « lettres de noblesse ». Je ne reviendrai pas sur la dimension très plastique de l'universalité du français, régulièrement réaménagée culturellement et politiquement (volume 4, première partie), point, par ailleurs, largement développé dans la première partie de cette synthèse. La francophonie possède dès son origine un caractère prospectif. Si elle désigne d'abord chez Onésime Reclus le potentiel linguistique des colons d'Algérie, au moment de la décolonisation, chez Senghor, elle rend compte d'une appropriation dialectique et de la synthèse réalisée par les intellectuels africains. De l'une à l'autre, la dynamique produite par l'école détermine la nouvelle dimension de la francophonie comme « un humanisme intégral » (Senghor, 1962, p. 844). C'est donc bien ce terrain africain, au sens large, qui a permis l'émergence de la francophonie, même si à partir de 1960, *école* et *francophonie* vont radicalement se disjoindre jusqu'au moment de l'élargissement contextuel du FLE vers le FLS. La *francophonie*, au-delà de l'institution labellisée, nettement repérable depuis les années 1980, constitue donc un terrain particulièrement riche pour mettre à l'épreuve les hypothèses sur la genèse et la structuration du FLE (l'article de Turpin, 2006, sur l'acception du terme dans les dictionnaires complète bien cette approche). Cette notion permet de saisir, diachroniquement, un lien direct mais différencié entre un centre, constitué par la France, une langue instituée par l'école (le français) et de nombreuses périphéries. Ces dernières sont de deux ordres : d'un côté, la multitude hétérogène de territoires et de peuples assujettis sous forme de colonies ou protectorats, qui forment l'Empire français, de l'autre, des communautés, juives et sous

domination ottomane pour la plupart, mais progressivement « émancipées » par la volonté de leurs coreligionnaires français (Alliance israélite universelle). Les communautés juives sous domination française (Afrique du Nord) réalisent une conjonction particulière de ces deux mouvements idéologiquement opposés.

Les politiques linguistiques ainsi que les débats méthodologiques sur l'enseignement *en* et *du* français, le statut des langues locales et le lien langue-culture se situent donc au cœur de la problématique coloniale. La pédagogie coloniale figure dès lors un creuset méthodologique particulièrement fort et contraignant pour impulser une dynamique propre à l'enseignement du français. L'Afrique de l'Ouest et le Bassin méditerranéen, contextes spécifiques de mon approche, constituent à ce titre les premiers linéaments d'une géographie didactique de la francophonie.

1. Politiques linguistiques et école en français

La question actuellement si sensible du français comme langue d'enseignement en Afrique francophone fait depuis longtemps l'objet de nombreux débats. En effet, il s'agit là de l'indice stable, récurrent, d'une politique linguistique française qui échappe aux contingences d'une époque ou d'un gouvernement : l'école en français. Si la genèse historique des problèmes de la langue d'enseignement se situe bien dans la mise en place de l'Afrique occidentale française (AOF), la question même du français comme seule langue d'enseignement de l'école remonte au XVII^e siècle au Sénégal, lorsque les Frères de Ploërmel fondent leur école à Saint-Louis et que les gouverneurs leur en laissent l'entière responsabilité sous la seule obligation de n'utiliser que le français. L'interdépendance exceptionnelle qui lie pendant longtemps – au moins jusqu'au début du XX^e siècle - ordres missionnaires catholiques et gouvernements coloniaux français s'explique par un faisceau d'intérêts communs. La langue pour les uns comme pour les autres représente un instrument de conversion ou de sujétion. (volume 2, 2.1., « La mise en place de l'école comme lieu commun d'intervention... »). Pourtant ce sont des

contraintes d'ordre économique et politique qui vont définitivement reléguer au second plan la pédagogie missionnaire catholique. Cette dernière essentiellement élaborée lors de la première colonisation reste marquée par une forme d'atemporalité. Elle est fondée sur un co-linguisme latin-français pour la formation des prêtres indigènes ou sur la lecture et la récitation des prières pour le reste de la population. En dehors des colonies françaises, les autres langues, qu'elles soient amérindiennes ou africaines, constituent des instruments de conversion. L'État français en se donnant pour charge de concilier, dans le même élan colonisateur, mission civilisatrice et rendement économique, va contribuer à une élaboration pédagogique qui répond à cet objectif contradictoire. La mise en place d'une pédagogie coloniale entièrement fondée sur le français comme langue utile apparaît donc comme le résultat dans les années 1930, d'une série d'adaptations et d'ajustements spécifiques strictement articulés à des finalités socio-économiques inconnues jusque-là : l'asservissement, « dans leur intérêt », des populations (Volume 2, 2.4. « Les prémisses d'une politique linguistique : l'œuvre pédagogique de G. Hardy en AOF »).

Les langues « indigènes » si elles font l'objet dans le même temps de descriptions quasi érudites (Faidherbe, 1880) ne comptent dans le paysage linguistique de l'école que par défaut, parce qu'elles ne sont pas des langues de civilisation, ce qui justifie d'autant plus que le français prenne la place qui lui revient de droit : celle de la langue de l'administration et de l'école. Contrairement aux langues des étrangers (l'anglais, l'allemand), jamais les langues des colonisés ne seront envisagées comme les égales du français. Ce partage me paraît fondamental dans l'anthropologie linguistique de l'époque ; il est largement relayé par une institution comme l'Alliance française, fondée précisément au moment de la conquête du Soudan et qui « a pour objet de répandre la langue française hors de France, et principalement dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat » (volume 2, 2.2., « La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés »). Cette « imparité » linguistique fonde à mon sens pour la première fois l'étrangeté dans la langue. N'oublions pas qu'à l'époque, les Occidentaux connaissent encore peu les langues extrême-orientales, que les langues

africaines et amérindiennes ont été décrites et apprises principalement par les missionnaires, les militaires et les aventuriers géographes, que l'ethnologie participante des Malinowski, Sapir ou Bloomfield reste encore à venir. Bref, l'étrangeté linguistique est fondamentalement exotique.

Les langues européennes constituent des langues étrangères parce qu'elles renvoient explicitement à d'autres nations ; toutes les autres langues renvoient non à des nations, mais à des peuples, des tribus, dont l'identité est pratiquement indéfinissable pour un Européen, sinon dans une échelle de l'humanité dont il considère a priori qu'il constitue l'aboutissement. L'opinion la plus souvent admise, parmi les intellectuels aussi, c'est qu'une langue européenne s'apprend en vivant dans le pays (ce que suggère Bréal), dans des conditions naturelles, c'est-à-dire sociales, équivalentes. La réforme de l'enseignement des langues vivantes formalise cette proposition d'un point de vue didactique en promouvant la méthodologie directe, c'est-à-dire précisément en ôtant par principe toute étrangeté à la langue. Mais comment faire l'inverse, c'est-à-dire comment faire apprendre une langue européenne à un grand nombre de non-européens ? Certes les Jésuites avaient formé un peu partout déjà auparavant de jeunes intellectuels indigènes aux Humanités et aux langues européennes et, eux-mêmes, d'ailleurs, avaient décrit leurs propres langues à partir de toutes les catégories grammaticales et rhétoriques de ces langues européennes. Mais jamais encore le projet de former une population à servir ou à obéir sur son propre sol³¹ dans la langue de l'asservisseur n'avait vu le jour. C'est une grande nouveauté par rapport à la didactique missionnaire qui décalquait à l'infini des enseignements dévalués mais conformes au modèle initial. Les pédagogues coloniaux, au rang desquels, d'un point de vue chronologique, il faut compter les militaires, considéreront toujours sur ce terrain africain, que le français est une langue fondamentalement étrangère dont il faut adapter les méthodes d'enseignement. À partir de ce principe, ils ne cesseront de dénigrer et de dénoncer les pratiques enseignantes missionnaires religieuses.

³¹ Le cas de la déportation des esclaves et de la formation des créoles n'entre pas dans cette catégorie, même si c'est aussi un exemple linguistique du rapport de domination.

La spécificité de la colonisation française, souvent jugée à l'aune de la colonisation britannique - comme s'il existait une bonne et une mauvaise colonisation - se trouve dans son versant linguistique et culturel. Au moment de l'apogée de la propagande coloniale en France, lorsque les réticences populaires semblent vaincues et que la rentabilité coloniale s'avère possible, c'est la culture franco-africaine qu'on présente comme le symbole de la réussite au Congrès colonial de 1931. Cette culture est sensée représenter les intérêts communs des colonisateurs et des colonisés, elle n'est pas le fruit d'une assimilation que les colonisateurs n'ont jamais fondamentalement suscitée, mais l'assomption historique d'une culture pensée comme la fin de l'histoire et la légitimation a posteriori de la colonisation. La culture franco-africaine révèle la cécité historique de ces années où l'idée de la fin de l'impérialisme n'existe pas. Les langues africaines ayant toujours été considérées comme quantités négligeables, disparaissent toutes au profit d'un français adapté à la réalité africaine, c'est-à-dire, à une culture schématisée et globalisée socialement sous le terme de « vie indigène ». En fait, le français loin d'être diffusé de manière homogène est transmis de manière extrêmement ciblée afin de permettre un quadrillage a priori des populations : l'universalité du français se révèle à géométrie variable. La structure pyramidale et géographique de l'école en est une marque particulièrement sensible (volume 2, 2.3. « L'enseignement du français en AOF »).

La culture franco-africaine constitue un moment saillant du brouillage colonial opéré entre histoire et mémoire. L'emblème que constitue encore aujourd'hui *Mamadou et Bineta* permet d'en saisir l'importance. Véritable « lieu de mémoire », au même titre que le modèle du genre *Le tour de France par deux enfants*, ce manuel d'apprentissage du français spécialement conçu pour l'Afrique par André Davesne est présenté au Congrès intercolonial sur l'enseignement (1931) comme une méthode complète associant oral (cours de langage) et écrit (syllabaire, livre de lecture). André Charton, ce même inspecteur qui sera nommé moins de vingt ans plus tard comme expert français pour l'éducation de base auprès de l'Unesco, explique bien en quoi réside cette culture au travers de cette méthode qu'il préface :

« Avec les livres de M. Davesne, c'est la vie indigène qui rentre à l'école. C'est cette vie indigène qu'il faut améliorer sans la détruire, que notre modeste école de village veut traduire, exprimer en français » (1931, avant-propos).

Culture de l'école, amour de la langue française et « âme noire » constituent les opérateurs efficaces de ce nouveau référent, dont le caractère ambivalent et polémique apparaît dans l'idée de « négritude », terme créé par un cercle de jeunes normaliens africano-antillais à Paris au cours de ces mêmes années 1930 (A. Césaire, L.S. Senghor et L. Damas). La réalité historique et psychologique de la négritude et son interprétation différenciée entre intellectuels africains et antillais permet de saisir les enjeux idéologiques à l'œuvre dans le processus de colonisation et plus précisément le rapport entre assimilation linguistique³² et expression littéraire et poétique. Le français, en tant que langue de l'universel peut révéler la négritude – « l'ensemble des valeurs culturelles du monde noir » selon Senghor (1964, p. 9) – et l'inscrire dans « l'édification de la Civilisation de l'universel » (*ibid.*). Évidemment, l'ambivalence idéologique est forte ici et suscite des débats qui oscillent entre une pensée de l'acculturation-assimilation complète, diluant par avance toute résistance, ou au contraire une pensée de l'acculturation-réaction qui utilise la force interne du français, en soi, pour retourner la situation coloniale (volume 3, *Généalogie du FLE...*). Le terrain africain révèle finalement – toute proportion gardée car c'est une petite frange de la population qui est concernée - l'efficacité de l'idéologie universaliste du français que des conditions « classiques » d'enseignement ne permettent pas nécessairement de mettre au jour. Les contraintes paradoxales d'imposition et de diffusion du français en AOF construisent un terrain expérimental qui met en évidence de manière très nette l'effet du social sur la recherche, c'est-à-dire la dimension ascendante de la didactique, quand, généralement, en situation classique, il semble que le mouvement soit de manière dominante inversé, c'est-à-dire de la théorie vers le social (volume 2. 2.1. « La mise en place de l'école comme lieu commun d'intervention »). La question didactique en AOF s'organise donc principalement autour de la mise en place d'une culture linguistique très hiérarchisée.

³² L'ambiguïté de la colonisation française en Afrique réside précisément dans la distinction et la confusion opérées entre l'assimilation politique, telle qu'elle ne cessera d'être revendiquée par les « vieilles colonies » (Mam Lam Fouck, 2006) et l'assimilation linguistique qui par une diffusion fortement hétérogène de la langue permet un contrôle permanent de la parole et des écritures.

Une figure comme celle de Léopold Sédar Senghor, produit emblématique d'une culture linguistique « franco-africaine » semble toujours pouvoir fournir des clefs pour en comprendre les arcanes (voir la biographie de Delas, 2007).

2. Débats méthodologiques : statut du français et langues locales

La réception et l'interprétation en Afrique des débats méthodologiques européens sur l'enseignement des langues méritent une attention particulière étant donné les contraintes fixées par l'ordre colonial, mais il faut aussi faire droit aux propositions produites à partir de ce terrain expérimental. Les deux termes du débat qui construisent régulièrement ce terrain comme un champ d'expériences sont, d'un côté, le statut du français dans l'enseignement colonial, dont la place n'a jamais fondamentalement été remise en cause même aujourd'hui et de l'autre, la part ou non à accorder aux idiomes locaux, devenus officiellement « langues partenaires » depuis le début des années 2000.

Le rôle du français est particulièrement intéressant en contexte colonial car il précède largement les débats du milieu du XIX^e siècle concernant l'éducation de base. Le statut du colonisé – futur auxiliaire indigène - a des effets directs sur celui de la langue de colonisation. L'Alliance française par l'intermédiaire de son « Bulletin » s'impose aussi bien comme organe prescripteur que comme organe informateur sur cette question coloniale de première importance pour elle, dans la mesure où la « conquête morale » des indigènes doit se faire par le français. Les premières décisions d'intervention sur la langue prennent effet lors de la colonisation du Soudan, « pacifié » en 1885 par le futur Général Galliéni. La création de besoins nouveaux, la manipulation des intérêts des élites et leur acculturation linguistique constituent l'art de la pacification ; l'école, la construction des routes et la sécurisation des marchés en deviennent les instruments les plus sensibles. Dans cet ensemble, les soldats ont plusieurs rôles, notamment celui d'instituteurs (Rabinow, 2006). C'est dans ces conditions que Galliéni met au point la

« méthode expéditive » d'enseignement du français : l'enseignement ne se fait qu'à l'oral sur la base d'un stock de mots et de tournures usuelles qu'il s'agit de faire répéter : les ordres doivent être compris sans ambiguïté et il faut pouvoir y répondre directement. Le Général Faidherbe qui avait inventé au Sénégal l'école des otages (les fils de chefs sont enlevés à leur famille pour apprendre le français) décrit l'action de son collègue, en mettant bien en évidence son enjeu « moral » :

« Le Colonel Galliéni s'est préoccupé de développer l'enseignement du français chez les Noirs. Dans ce but, il a prescrit d'installer des écoles dans chaque poste. Dans certaines d'entre elles, où le local s'y prêtait, il a créé des espèces d'internats, afin de soustraire les enfants à l'action des marabouts. Sous la surveillance du commandant du poste, ils reçoivent, des moniteurs pris parmi les sous-officiers et les soldats de la garnison, les premières notions de la langue française. Les frais d'installation, d'aménagement des locaux, d'achat de livres, etc. sont faits par la société de l'Alliance française, dont l'action s'étend sur le monde entier » (1889, p. 475).

Le français oral ne cessera à partir de ce moment-là de former la base de l'enseignement en Afrique. La simplification de la langue à enseigner est censée pouvoir répondre aux objectifs coloniaux : le « français réduit » d'Irénée Carré en 1891 suit la même ligne, orientée selon les attendus de la méthodologie directe. Très rapidement ce français réduit donne lieu à l'émergence d'interlangues régulièrement repérables sous le nom de « langage nègre », « petit nègre », « français tirailleur » dont l'armée se sert pour la formation de ses tirailleurs (Delafosse, 1904). La « leçon de langage », reconnaissance explicite du statut non maternel du français et pilier de l'école africaine, va permettre de réorienter cette proposition initiale vers la notion de « français utile » régulièrement mentionné dans les textes officiels, centré sur l'univers familier de l'enfant, parallèlement à l'apprentissage de l'écrit. Ces deux tendances, l'une pour les adultes exclusivement à l'oral et l'autre pour les enfants, associant oral et écrit, sont des constantes de l'enseignement en Afrique. Avec l'ère des pédagogues dont le principal est Georges Hardy (volume 2, 2.4. « Les prémisses d'une politique linguistique : l'œuvre pédagogique de G. Hardy ») et sous la pression sociale des élites, le rapport oral-écrit aura régulièrement tendance à s'inverser au profit d'un décalque de plus en plus serré du modèle français (volume 2, 2.3. « L'enseignement du français en AOF »).

La problématique de la méthodologie directe en Afrique est relativement complexe, car si en Europe, à la toute fin du XIX^e siècle, elle constitue une ligne particulièrement offensive de la réforme de l'enseignement des langues vivantes, sur le continent africain dominé par la France, elle est la règle depuis le XVII^e siècle. Règle empirique évidemment, mais tout à fait mesurable d'un point de vue diachronique, dans la mesure où elle sert d'indicateur à la présence à l'école d'autres langues que le français. Quand le Gouverneur du Sénégal laisse la responsabilité de l'enseignement aux missionnaires à la condition exclusive qu'ils ne l'assurent qu'en français, il produit du même coup l'obstacle majeur à la mise en place de l'enseignement. D'emblée, cette contrainte linguistique impose un éclectisme (non réglé sur le plan méthodologique) dans les pratiques pédagogiques tendues entre le statut du français à l'oral nécessairement requis et celui de l'écrit prescrit. Le modèle traditionnel fondé sur l'apprentissage de l'écrit ou le modèle militaire, exclusivement oraliste, répondent à des nécessités internes qu'il est difficile de concilier. L'enseignement mutuel (les élèves les plus avancés deviennent moniteurs des autres), introduit au Sénégal en 1917 avec l'arrivée du premier instituteur laïque, constitue un exemple intéressant de ce genre d'éclectisme. Il répond à une nécessité économique (le manque d'instituteurs), il est naturellement orienté vers l'apprentissage de l'oral (la répétition), mais on ne peut y garantir l'emploi exclusif du français ; il est en fait utilisé pour l'apprentissage de l'écrit.

Il est intéressant de noter que cet ensemble de contraintes chaotiques poussera cet instituteur devenu fameux, Jean Dard, à une rationalisation méthodologique : il introduit le wolof comme langue véhiculaire de l'enseignement mutuel, transgressant la seule limite jamais imposée dans ce contexte. Si son cas est emblématique, c'est d'abord parce que cet instituteur était un représentant officiel de la France, que dans le même temps, il était visiblement bien formé à son métier à une époque où précisément, ni le français, ni l'école ne constituent une priorité française. On peut facilement faire l'hypothèse que sa culture linguistique n'est pas encore complètement formatée par une idéologie républicaine alors éclipsée. L'interprétation « anticolonialiste » de l'action de Jean Dard, présenté au moment des décolonisations comme un précurseur, et pratiquement élevé depuis – de part et d'autre – au rang de mythe semble donc plus

directement devoir nous renseigner sur l'époque des indépendances que sur une éventuelle prédétermination historique.

À la fin du XIX^e siècle, le mouvement de réforme des langues vivantes formule des propositions méthodologiques qui vont donner lieu à plusieurs interprétations dans le champ diversifié de l'enseignement du français (voir mon schéma p. 33). L'hypothèse est que la langue française, avec la méthodologie directe, ne doit plus être apprise comme une langue étrangère, mais comme une langue maternelle (la confusion terminologique à l'époque entre méthode naturelle/maternelle/directe n'est pas propice à une clarification conceptuelle). La conséquence la plus marquante de ce renversement va donc résider, en creux, dans la catégorisation des langues maternelles mises en présence du français. Cette catégorisation va donner lieu à plusieurs constructions didactiques.

Dans le champ de l'enseignement du français aux étrangers, apparemment le premier concerné, - si l'on excepte quelques pôles expérimentaux menés par des phonéticiens comme Paul Passy -, on voit apparaître un éclectisme méthodologique dont la base reste l'apprentissage de l'écrit et de la littérature, la méthode directe étant clairement juxtaposée à la méthode traditionnelle où en fait d'oral, il s'agit plutôt d'écrit oralisé. Finalement, c'est plutôt du côté du statut des professeurs eux-mêmes qu'il faut trouver du sens à la méthodologie directe. Les contextes socioculturels sont alors déterminants dans cette histoire : M. Espagne et *alii* (1991) ont montré le poids en France des professeurs d'allemand immigrés, qu'ils soient Juifs allemands ou alsaciens, et l'impact dans la pédagogie même de cette langue. Le cas de l'anglais semble complètement différent de ce point de vue.

Dans le champ de l'enseignement du français aux patoisants, l'introduction de la méthode directe est plus radicale, quoique finalement plus problématique d'un point de vue cognitif, puisque le français, langue non maternelle, est la langue des apprentissages fondamentaux, le patois étant relégué à la maison et plus ou moins destiné structurellement à disparaître au fur et à mesure de la construction et de l'unification nationales. La relation entre identité nationale et langues maternelles ne semble pas en

France s'être généralement construite dans l'opposition. Les patois, malgré la vulgate dans ce domaine, n'ont jamais vraiment fait l'objet d'interdiction drastique à l'école communale. Ce serait rétrospectivement accorder une importance anachronique aux langues quotidiennes, dont on peut penser qu'il était assez facile pour une langue socialisante et modélisante comme le français d'avoir finalement raison.

Dans le domaine de l'enseignement aux colonisés, la méthode directe vient formaliser et rationaliser un état de fait ancien. Elle légitime finalement la position du français comme langue du colonisateur et trouve son meilleur champ d'application dans la mesure où la présupposition d'existence des langues maternelles en Afrique se confond avec « la parole indigène » et « le parler nègre ». Le français empêche toute forme de « retribalisation » linguistique par la sélection et le tri des individus que l'indigénat tient de toute façon à l'écart de toute possibilité de citoyenneté (volume 2, 2.2. « La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés »). C'est un fait que le français marque une coupure indépassable, puisqu'il ne donne accès, même dans le meilleur des cas, ou seulement pour quelques « notables évolués », à aucune forme de droit collectif (ou trop tardivement, la suppression de l'indigénat date de 1945). L'idéologie linguistique républicaine subsumée sous l'idéologie coloniale de la « domestication » et de « l'appivoisement » n'a le plus souvent fait qu'activer la décomposition sociale et culturelle de sociétés jugées inassimilables.

Si la méthode directe implique implicitement, et souvent pratiquement en fonction des contextes, d'autres langues, elle implique aussi sur le plan empirique une juxtaposition avec les autres principes méthodologiques. L'éclectisme est une règle pédagogique, mais il est plus ou moins conscientisé, c'est-à-dire proche des discours théoriques qui jusque très récemment opèrent des partages et des modélisations stricts, mais que les pratiques peuvent aussi précéder (voir le cas du plurilinguisme). On peut d'ailleurs se demander si le « bricolage » tel qu'on le perçoit dans certaines pratiques, notamment en FLS, ne peut être aussi une catégorie didactique que le comparatisme permettrait de mettre au jour (volume 5, *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*).

Durant une grande partie de la période coloniale, la seule autre langue possiblement présente, et reconnue comme telle, sera l'arabe. C'est d'ailleurs la seule langue qui donne nominativement lieu à législation et surtout la seule dont on considère, à l'égal des langues européennes, qu'elle ait le droit de cité, dans certaines conditions, à l'école française. Toujours selon la technique employée partout en Afrique française de « l'appriivoisement » des indigènes, il s'agit de soustraire progressivement les enfants à l'influence des adultes référents, en substituant le français à l'arabe.

L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement ne sera jamais à l'ordre du jour en AOF jusqu'au moment où l'Unesco, intervenant indirectement dans la gestion des politiques éducatives des colonies, en recommandera l'usage. Le cas est assez différent en Afrique du Nord, notamment en Tunisie, dans la régence de Tunis. Louis Machuel responsable de l'enseignement primaire entre 1884 et 1896 est à la fois didacticien et pédagogue. Son point de vue sur la langue et ses apprenants est marqué par un renversement particulièrement intéressant qui naturalise sa propre place et fait de ses élèves des étrangers. Le brouillage est complet en 1885 quand il publie une première méthode destinée « aux étrangers de nos colonies ». Il mentionne dans la préface de cet ouvrage une situation d'enseignement qui nécessite une adaptation :

«[...] appelé à organiser l'enseignement primaire en Tunisie, où la plupart des élèves qui fréquentent nos écoles sont d'origine étrangère (italienne, maltaise, israélite ou arabe) nous avons reconnu la nécessité d'avoir une méthode de lecture qui fût en même temps une méthode de langage ».

La question du rapport à l'étranger est cruciale à plus d'un titre ici, car il s'agit des étrangers dans les colonies et il importe peu, précisément, que la Tunisie ne soit administrativement qu'un protectorat, le plan idéologique est absolument identique entre toutes les colonies. Or les origines maltaises ou italiennes en Tunisie concernent une partie de la population juive, l'autre partie des Juifs étant originaire du Maghreb. On ne peut donc pas ici imaginer qu'il s'agisse réellement d'étrangers en Tunisie, dans la mesure où les Juifs font partie intégrante du paysage musulman depuis longtemps avec un statut spécial (dhimmi). Quant au terme « arabes », il désigne directement les « indigènes ». Les seuls étrangers dans les colonies en général sont, de fait, les Européens, les colons, qui bien sûr peuvent être étrangers entre eux. En 1896, la

situation s'est éclaircie et la seconde méthode de Machuel s'adresse aux « élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies ». Ce point de vue brouillé sur la question de l'Autre a l'avantage de mettre en évidence les autres langues en présence, en fait malgré les origines diverses spécifiées, l'arabe principalement qui reste la langue véhiculaire des différentes communautés et le plus souvent, la langue maternelle des élèves. La formation de Machuel (enfance en Algérie, apprentissage de l'arabe) offre le profil intéressant d'un type de colon déjà acculturé, partagé entre la certitude d'être chez soi (nos colonies) et l'attrait pour l'autre (sa langue/sa religion).

Les propositions didactiques de Machuel dénotent une évolution certaine. Des premiers manuels en 1885 essentiellement fondés sur un apprentissage de la lecture-écriture en français avec quelques principes théoriques « sur les mots que doivent apprendre les étrangers dès le début », on passe, en 1896, à des manuels dont la progression suit uniquement le principe des leçons de langage, préconisées pour favoriser, telle la leçon de choses sur le plan intellectuel, l'activité langagière de l'élève. La méthode directe est érigée en principe général :

« Il s'agit d'enseigner la langue française par l'usage sans avoir recours à aucune règle de grammaire que l'élève ne serait même pas à même de comprendre, il faut donc que le maître parle et surtout fasse parler le plus possible » (1896, avant-propos).

Mais dans la pratique pédagogique, l'usage de l'arabe est recommandé « comme moyen de vérification », pour la traduction, l'explication des consignes et des objectifs. Dans ces leçons de langage, la compétence de lecture est supprimée au profit de la compétence d'expression travaillée à partir de séquences organisées autour de saynètes dont le canevas lexical, grammatical et argumentatif est pré-fixé :

« Pour rendre la leçon plus intéressante et pour donner aux élèves l'idée d'une conversation suivie, nous leur confierons des rôles [...] Pour que la leçon marche sans embarras, on expliquera au préalable aux élèves ce qu'on va faire » (*ibid.*, p. 59-61).

L'arabe sert visiblement de langue d'appui pour les élèves, mais aussi pour le maître à qui il est demandé de traduire au cours de la leçon les expressions françaises jugées difficiles :

« Demandez tous à Ahmed ce qu'il vend (traduire soigneusement *demandez et ce que*) ; Au lieu de : 'que vends-tu Ahmed ?' on peut demander : 'Qu'as-tu dans ta boutique, Ahmed ? ce à quoi il répond : 'dans ma boutique, j'ai ceci, j'ai cela .. » (*ibid.*, p. 61).

Il faut signaler la difficulté à analyser complètement le point de vue de pédagogues, comme Hardy en AOF ou plus anciennement Machuel en Tunisie, qui se sont impliqués en tant que tels dans la colonisation. Ce qui, pour nous, constitue une antinomie radicale, la pédagogie coloniale, a pourtant permis de mettre au jour une grande partie des problématiques de la didactique des langues : le statut, la forme, la fonction et les objectifs de la langue enseignée ainsi que le rapport aux langues maternelles. L'Afrique « francophone » en suivant exactement les contours géographiques des anciennes AOF et AEF s'inscrit, d'un point de vue historique général, dans la continuité et le réaménagement d'une relation linguistique, culturelle et politique spécifique avec la France, mais le point de vue particulier, plus récent, puisque ce sont les indépendances qui lui font véritablement droit, est plus complexe et beaucoup plus sensible, notamment parce qu'il est l'enjeu de tensions identitaires où les questions linguistiques jouent un rôle accru. L'immigration et les recompositions socioculturelles qu'elle a produites depuis plus de trente ans font aussi partie de cette configuration, car les flux migratoires entre l'Afrique francophone (y compris l'Afrique du Nord) et la France font partie d'une réalité post-coloniale. Le rapport entre la colonisation, l'immigration et la mémoire collective et individuelle ne peut être réduit ni aux partis pris d'une histoire « anticolonialiste » (histoire des indigènes, des immigrés, etc.), ni à ceux d'une histoire réactivant une forme de mémoire « colonialiste » (par exemple la loi du 23 février 2005). En effet elles tendent, toutes deux, à n'exploiter qu'une vision manichéenne et religieuse, où s'affronteraient inlassablement les forces du bien et du mal, que les langues seraient aussi à même de représenter. Les menaces qui pèsent sur les constructions identitaires traversées par ces tensions, que le processus de mondialisation économique tend à exacerber, sont, d'une part, un retour plus ou moins forcé à une langue-culture représentée et figée aux origines ou, de l'autre, une dilution progressive au sein d'un multiculturalisme de type folklorique où sont masqués les rapports de pouvoir.

3. Francophonies en Israël ?

Le choix d'un travail sur les francophonies en Israël venant compléter une première approche principalement orientée sur la question africaine est le résultat d'un constat empirique. M'installant en Israël et évoluant dans l'univers francophone particulièrement riche de Tel-Aviv, puis enseignant moi-même le français à l'Université de Bar-Ilan, je me suis interrogée sur les contours d'une appartenance linguistique, qui semblait relever d'une idéologie commune (l'école, les idéaux véhiculés par le français), mais d'histoires opposées (la colonisation vs l'émancipation). La question déjà sensible à l'époque (1994) de l'entrée d'Israël dans le cercle de la Francophonie mettait en lumière les enjeux d'ordre politique liés non seulement à cette institution, mais aussi à la langue française elle-même. La seconde Intifada (2000) et la guerre menée contre le Hezbollah au Liban (Juillet 2006) ne permettent pas encore vraiment d'envisager cette entrée dans une institution marquée au fer du post-colonialisme, c'est-à-dire bien plus sensibilisée par l'idée d'occupation que par celle de démocratie à laquelle elle appelle pourtant les régimes les plus autocratiques à se conformer...

C'est à plus d'un titre que les francophonies d'Israël sont intéressantes. Les formes en sont multiples et suffisamment élargies sur le plan fonctionnel pour établir une typologie au sein de la francophonie qui dépasse la répartition schématique établie par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) entre francophones et francophones partiels. La typologie que je dresse permet aussi bien de faire droit à la présence du français comme langue d'enseignement dans les institutions scolaires qu'aux pratiques et représentations de cette langue dans l'univers sociolinguistique particulièrement riche d'Israël (volume 2, 2.5, « La francophonie en Israël : question de principes et de méthode »). Les francophonies israéliennes mettent par ailleurs clairement en évidence, dans un pays créé sur un projet national monolingue particulièrement fort et rassembleur en hébreu (même si pour des raisons politiques l'hébreu et l'arabe sont langues officielles : tous les Arabes israéliens parlent l'hébreu,

mais tous les Israéliens ne parlent pas l'arabe), les plurilinguismes de tous ordres construits au fil des migrations. Il me semble que ce modèle israélien d'un état idéologiquement monolingue mais concrètement plurilingue pourrait intéresser au premier chef les didacticiens du plurilinguisme. De nombreuses langues, européennes et extra-européennes, se retrouvent en contact entre elles mais aussi avec une langue plus récente, l'hébreu, elle-même très marquée par les influences du russe, du yiddish et de l'allemand (Masson, 1981) et souvent encore langue apprise, même si la gestion des identités linguistiques et culturelles est d'avance réglée par un État dont la spécificité historique est d'être fondé sur la loi du retour qui s'adresse à tout Juif et à sa famille, d'où qu'il soit, désireux de s'installer en Israël. La richesse des échanges et des contacts linguistiques n'en reste pas moins une des marques identitaires fortes de ce pays. Le « franbreu » (Ben-Rafael, 2001), parmi d'autres exemples attestés d'interlangues israéliennes, constitue de fait une ressource linguistique intéressante dans la construction des discours bilingues des francophones d'Israël.

Le cadre d'étude israélien permet de réfléchir à la notion de francophonie en la détachant de son rapport à la France elle-même. Il permet ainsi de mettre en évidence et d'illustrer ce que j'ai largement développé dans la première partie de cette synthèse à propos du paradoxe de l'universalité du français : les populations francophones en Israël, si l'on excepte les Français immigrés, n'ont pas ou plus de rapport direct avec la France, elles sont belges, russes, roumaines, marocaines.... Si le français n'est pas souvent leur langue maternelle, elles l'ont appris très tôt à l'école ou dans la famille. La langue française une première fois déterritorialisée dans ces conditions apparaît comme le véhicule de valeurs universalistes et esthétiques. Lors de l'arrivée en Israël, elle peut réapparaître face à l'hébreu dans toute l'ambiguïté d'un rapport plutôt conflictuel avec la France : les Juifs français nés en Afrique du Nord (Algérie et Tunisie principalement) migrant en Israël actuellement sont perçus comme français à part entière, alors que les Juifs marocains francophones, et souvent arabophones, immigrés directement en Israël tout au long des années 1960 sont plutôt perçus à ce moment-là comme proches des arabes et leur français comme une langue parlée populaire. Cet apport important de population francophone (environ 200.000 personnes, en 1967, pour une population

totale de 2,5 millions d'habitants) contribue à une transformation importante des représentations concernant le français. Ce point ne sera pas sans conséquence sur le choix des Juifs pieds-noirs dans la non-transmission du français à leurs enfants. L'exact contrepoint de cette perception se trouve, à la même époque, du côté de l'immigration roumaine; en grande partie des intellectuels spécialisés en linguistique et littérature françaises, pour qui le français représente les valeurs esthétiques et culturelles principales. Ces intellectuels seront à l'origine de la formation des départements de français des Universités israéliennes (volume 2., 2.6. « Francophonies en Israël : quels usages pour quelles représentations ? »). Le français, jusqu'au début des années 1970 restera de fait la première langue étrangère apprise à l'école, mais la politique israélienne en matière de recherche et d'enseignement universitaire étant résolument orientée sur les études et le développement scientifiques et militaires, l'anglais s'impose alors partout dans les études universitaires scientifiques.

Comme on le pressent bien dans cette région du monde, les langues jouent un rôle politique important. Le français se détache, au-delà de l'arabe trop marqué sur le plan symbolique et de l'anglais à exclure dans tout autre rapport que commercial, comme une des langues communes entre Libanais et Israéliens. C'est dire qu'elle peut jouer un rôle (à inventer) dans un nouveau genre de « pacification ».

La question juive, loin d'être réservée à une dimension politique ou éthique, concerne donc aussi directement la problématique linguistique et la francophonie. Si cet aspect m'a d'abord intéressée sur un plan synchronique, c'est à une exploration diachronique que j'ai été rapidement conduite. Le point de départ pour moi réside, sur place, dans la confusion produite par le nom d'« Alliance » donné au lycée bilingue franco-israélien de Tel-Aviv. J'ai déjà évoqué le double référent de ce terme précédemment. L'Alliance française ne s'est jamais implantée en Israël pour la bonne raison que son modèle l'Alliance israélite universelle y a toujours été représentée. C'est à partir de ce constat qu'il m'est apparu important de remonter à une période où la question des Juifs et de leur intégration nationale passait par une assimilation linguistique, essentiellement celle du français. La création de l'Alliance israélite universelle (AIU) en 1860, à Paris, représente un des traits saillants de cette histoire. Elle donne une forme concrète à la

réflexion politique sur la question juive : le modèle révolutionnaire d'émancipation et de loi commune a permis aux Juifs de France de devenir citoyens à part entière et de s'intégrer à une nation sur le plan social et linguistique sans renoncer, contrairement au modèle allemand, à leur foi. Ce modèle fondé sur une émancipation/assimilation s'appuie sur l'éducation et l'instruction en français que l'école synthétise parfaitement à la fin du XIX^e siècle. Pour les créateurs de l'AIU, la mise sur pied d'écoles au sein des communautés opprimées assurera cette marche vers l'émancipation et l'intégration nationale. La conjonction de deux messianismes, l'un porté par une pensée philosophico-religieuse (messianisme juif) et l'autre par une pensée politico-idéologique (messianisme révolutionnaire français) ont permis la réalisation à grande échelle de cette diffusion du français (volume 2, 2.7., « La création de l'Alliance Israélite Universelle ou la diffusion de la langue française dans le bassin méditerranéen »). Mais, le défaut de perspective politique des créateurs de l'AIU, au moment même où, de l'intérieur, ce modèle révolutionnaire messianique est mis en faillite par l'État-nation lui-même (Affaire Dreyfus), ne permet pas de comprendre entièrement les effets inverses de cette politique éducative et linguistique. Loin d'être intégrative, cette politique infra-communautaire, accentuera, d'un point de vue interne, la coupure sociale et culturelle entre les Juifs et les autres peuples et d'un point de vue externe, favorisera ce qui était à l'origine repoussé, leur émigration vers les communautés juives de France qui tenteront régulièrement de les dérouter vers les États-Unis. La pensée sioniste, le mouvement national juif européen, est profondément marqué par cette empreinte française. Théodore Herzl, témoin journalistique de l'Affaire Dreyfus, en comprend toute l'importance sur le plan politique et idéologique et s'oriente radicalement vers le *Judenstadt*. Ces deux modèles politiques juifs, l'assimilation/intégration et la création nationale, vont fermement s'opposer au moins jusqu'au début des années 1930, où l'AIU va progressivement se rallier au projet sioniste sans renoncer complètement à la diffusion du français.

La création en 1883 de l'Alliance française (AF), sur le modèle de l'AIU, vient renforcer le dispositif de diffusion du français, mais l'implication de l'AF dans le projet colonial autorise une comparaison de ces deux institutions qui ont contribué chacune à leur manière à l'émergence de francophonies. La relative occultation dans le champ

français de l'AIU m'a posé question et j'ai voulu saisir aussi comment ces deux projets relevant de la même catégorie « missionnaire » et d'une même idéologie linguistique (le français langue de l'universalité), avaient produit des histoires différentes.

Mon ouvrage, *Les institutions de diffusion du français à la fin du XIX^e siècle. Théories, idéologies et politiques linguistiques* (volume 4), tente d'élaborer cette comparaison afin de réintégrer dans l'histoire des idées didactiques cette dimension oubliée de l'histoire française. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, on assiste en effet à une conjoncture assez exceptionnelle en France entre les idéaux républicains, un discours sur l'universalité du français et la « croyance » en la pédagogie et l'école. Deux institutions illustrent parfaitement cette configuration spécifique : l'Alliance Israélite Universelle (AIU), créée en 1860 et l'Alliance Française (AF), créée en 1883 sur le modèle de la précédente. Elles ont toutes deux alors largement favorisé la diffusion du français, en créant de véritables réseaux de francophonie. Il est important de revenir sur la genèse de ces institutions pour comprendre comment à partir d'une même idéologie linguistique, d'un même modèle pédagogique au centre duquel l'école règne sans partage, mais avec des présupposés anthropologiques et des moyens de diffusion très différents, elles ont contribué à la mise en place, chacune dans des espaces spécifiques, de francophonies différenciées. Je propose donc dans cet ouvrage une comparaison de ces deux institutions en mettant en évidence leur socle idéologique commun, le français langue universelle et langue des Lumières, ainsi que leur méthodologie d'enseignement, largement ancrée dans les préoccupations pédagogiques de l'époque. Mais je montre aussi que le cadre de la pensée coloniale les sépare radicalement ainsi que la structuration différenciée de leur réseau de diffusion.

De plus en plus de manifestations intellectuelles cherchent à reconstruire une histoire de la francophonie qui ne soit plus l'histoire de la langue française, qui ne soit plus seulement l'histoire d'une institution, somme toute récente, mais qui prenne en compte l'ensemble des réseaux idéologiques, sociaux et culturels qui l'ont rendu possible. Le colloque organisé par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), à Genève en novembre 2006, auquel j'ai participé, intitulé « Francophonies, définitions,

représentations » en est une des marques les plus récentes. Cette nouvelle sensibilité à l'histoire marque très certainement une difficulté à penser la francophonie dans de nouveaux cadres. Qu'en est-il donc aujourd'hui ?

4. La francophonie : l'universalité en question

Si c'est bien de l'idéal universaliste de la langue française dont se sont finalement emparés les colonisés en réinventant la francophonie comme l'affirme encore Claude Hagège récemment (2006), si les Juifs issus de communautés misérables ont, eux aussi, bénéficié de cet idéal pour sortir de contextes d'oppression, est-ce à croire qu'en dehors de cet idéal, la francophonie n'a pas d'avenir ? Comment faire face à des contextes éducatifs et linguistiques qui à la fois continuent à s'inscrire dans l'amour de la langue, c'est-à-dire dans la recherche de valeurs esthétiques et intellectuelles permanentes, et qui exigent pourtant des adaptations et la reconnaissance de leurs spécificités. Cette tension de plus en plus perceptible entre les centres et les périphéries francophones ne peut être réglée sans une réflexion didactique appropriée. D'ailleurs, il est difficile d'échapper à cette interrogation si l'on en juge par les thèmes de congrès et colloques actuels, où la problématique de la diversité des contextes est examinée à l'aune de la diffusion des langues et spécialement du français : Colloque du Réseau international du français dans le monde (RIFRAM) à Paris en 2003 : « Vers des stratégies diversifiées pour la pratique et l'enseignement du français » ; Congrès mondial des professeurs de français à Atlanta en 2004 « Le français, le défi de la diversité » ; Colloque annuel de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) à Sèvres en 2005 « Didactiques et convergences des langues et des cultures »... On pourrait multiplier les exemples aux intitulés tout aussi révélateurs et constater la difficulté de la francophonie à faire réellement face à une diversité exponentielle sans prendre le risque d'une disparition complète : les contextes de la zone nord sont éclairants à ce sujet. On ne se pose en effet pas la question de l'adaptation du français dans certains pays comme la Belgique, la Suisse, le Canada francophone mais plutôt celle de sa capacité de

« résistance ». Et il faut ajouter qu'un auteur belge ou suisse a plus de chance de se retrouver rangé parmi les auteurs français que parmi les auteurs francophones. On parlera aussi d'auteur québécois ou acadien comme si le travail historique avait fait finalement son œuvre et dialectisé un rapport langue-culture. Ce n'est pas le cas dans la zone sud que la francophonie concerne dans toutes ses dimensions.

Les études francophones, la littérature francophone, la francophonie entérinent cette ligne de partage nord-sud et ne cessent de reconduire, qu'on le veuille ou non, une relation organisée à partir du centre (la France). La francophonie n'est pas la France, la littérature francophone se démarque implicitement de la littérature française. La francophonie n'est-elle pas alors, comme le dénonçait, il y a peu, un auteur rangé précisément dans cette catégorie des auteurs francophones, Amin Maalouf, un outil discriminatoire « qui devait signifier 'nous tous' et a fini par signifier 'eux', 'les étrangers' » (*Le Monde des livres*, 10 mars 2006) ? La langue reste au cœur de la définition de la francophonie, les écarts diatopiques repérés par la sociolinguistique du français en organisent les marges tout en fondant la diversité issue de la multiplicité des échanges post-coloniaux. La difficulté réside pourtant dans l'acceptation plus ou moins implicite, notamment pour l'Afrique, d'une subordination des marges au centre. L'exhortation de Senghor : « Renversons la proposition pour être complets : la Négritude, l'Arabisme, c'est aussi vous Français de l'Hexagone » (1962, p. 844) est restée lettre morte. Lettre morte aussi le contre-pouvoir que pouvait représenter le français et toutes les formes de subversion qu'il était susceptible de produire dans des nations autocratiques jamais vraiment engagées dans la construction éducative et linguistique. C'est ce qu'exprimait à sa manière d'écrivain Ahmadou Kourouma à propos de son roman *Le soleil des Indépendances* :

« Ce livre s'adresse à l'Afrique. Je l'ai pensé en malinké et écrit en français, en prenant une liberté que j'estime naturelle avec la langue classique [...] j'ai donc traduit le malinké en français en cassant le français pour trouver et restituer le rythme africain » (1970, p. 12).

Dans certains pays, la construction des répertoires linguistiques extrêmement diversifiés en français de générations scolarisées depuis les années 1980 tend à montrer qu'elles ont brisé un rapport linguistique d'obédience aux générations précédentes (Étundi Ateba, 2005), mais que faut-il en conclure sur un plan politique ? De la même manière,

l'internet peut se révéler dans certains contextes et à certaines conditions économiques un outil transgressif, qui se joue des frontières inter et infralinguistiques et le français peut y jouer un rôle non négligeable (Charconnet, 2005).

La déterritorialisation du français pourtant continue de constituer une arme idéologique de première importance au sein des enjeux politiques internationaux. Voici ce qu'un promoteur de « La francophonie dans le Monde arabe » déclarait en novembre 2003 au colloque du RIFRAM, reprenant en partie les propos d'une journaliste du *Monde* et les commentant :

« L'exemple le plus significatif de ce nouvel engouement pour la langue française nous semble être celui des écoles communautaires du Hezbollah chiite libanais, qui ont introduit l'enseignement du français en lieu et place de l'enseignement de l'anglais, langue du 'grand Satan', selon les termes de l'auteur de l'article » (Benaïssa, 2003).

L'élaboration conceptuelle de la notion de francophonie depuis les années 1960 s'est faite autour d'une conception de plus en plus élargie du français, où progressivement les relations aux autres langues ont été prises en compte, renégociant sans cesse une dynamique entre un centre et des périphéries qu'il semble de plus en plus difficile actuellement de maintenir et qui tend parfois même à se renverser. Dès lors, comment assurer, sans que l'un ou l'autre des pôles ne disparaisse, une tension forte entre un processus de mondialisation dans lequel s'inscrit de plain-pied la francophonie et l'attention nécessaire qui doit être portée à la diversité linguistique et culturelle (cf. Baneth-Nouailhetas, 2006) ? Le lien entre didactique du FLE et francophonie doit être ré-examiné à l'aune de cette question, d'autant plus qu'il reconduit à grande échelle la tension, « la lutte », observable en France même, à l'école, entre une politique unitaire de la langue, la plus ou moins grande prise en compte des langues régionales et des langues des migrants et un aménagement spécifique de l'enseignement du français (sur ce point, voir Véronique, 2005b).

5. Implications didactiques de la francophonie

Il convient de restaurer une relation entre FLE et francophonie afin de mieux saisir les enjeux contemporains qui les rassemblent. Au-delà, nous sommes conviés à une remise en cause des frontières disciplinaires qui cloisonnent des objets de recherche entretenant pourtant d'étroits rapports (études francophones, sociolinguistique du français, littératures francophones et comparées, didactique du FLES).

L'hypothèse selon laquelle l'émergence de la francophonie est directement liée aux décolonisations permet aussi de comprendre pourquoi l'Afrique a longtemps été écartée des intérêts du FLE. Pourtant dès cette époque, la francophonie est aussi l'expression d'une « lutte » qui s'engage explicitement sur le plan linguistique et qui départage très sensiblement la francophonie du Nord (lutte résistante d'une minorité francophone) de la francophonie du Sud (lutte offensive pour le maintien et l'expansion du français). Cette dynamique francophone implique non seulement l'apparition d'un appareil législatif, mais aussi, sur le plan social et éducatif, des actions spécifiques de diffusion, dont l'enseignement reste le centre. Le fait que la France et le Canada francophone aient toujours été les principaux bailleurs de fonds de la francophonie indique nettement qu'ils en ont été aussi les principaux prescripteurs. Le lien quasi « génétique » qui rattache la France à ses anciennes colonies africaines est aussi un bon indicateur de la tension post-coloniale qui a nourri cette institution.

La francophonie a d'abord tenté un coup de force linguistique en imposant, avec la caution de la plupart des intellectuels africains francophones, l'idée du français comme métalangue. Cette métalangue, langue de la pensée, « latin du monde moderne » comme le directeur de l'Alliance française de l'époque la désignait (Blancpain, 1967), échappe par nature aux lois de la transformation sociale, et repose moins sur l'idée d'une communauté linguistique géographiquement située que sur celle d'une communauté intellectuelle socialement située et centrifuge (représentée par l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française, l'AUPELF, créée en

1961), l'ensemble réaménageant une nouvelle fois les attendus de l'idéologie universaliste du XVIII^e siècle. La régulation de la norme et la légitimité des écarts (que seule l'historicité justifie comme dans le cas du Québec), fournit un cadre prescriptif et désigne l'Afrique comme cible principale :

« L'écart entre le français parlé en Afrique noire et le français de France, tant sur le plan phonétique que sur celui du lexique et des structures grammaticales est sensible – voire inquiétant. Il appelle étude et actions » (Reboulet 1966, p. 8)

La création de la FIPF en 1969 corrobore cette approche intellectuelle et normative.

La conséquence de cette première période de la francophonie, dont on peut dire que sa formation idéologique précède sa formation institutionnelle, consiste en la nécessité de reconnaître le caractère étranger du français en Afrique francophone pour mieux y remédier d'un point de vue linguistique : on considère encore alors le français parlé en Afrique comme un français corrompu et dégradé.

L'anglais en s'imposant très largement comme langue de service à partir des années 1970 oblige à une redéfinition de la place du français dans la mondialisation linguistique. Les arguments se renversent : le français ne doit plus prétendre à l'universalité, dénoncée comme une illusion lorsqu'il s'agit de l'anglais, mais doit relever le défi des espaces culturels qu'il construit, pour des raisons historiques, en partie. L'Afrique constitue toujours la cible privilégiée de la francophonie, mais la création de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) à Niamey en 1971, indique que l'on passe à l'ère de la recherche-application où dans un même élan, reconnaissance/promotion des langues nationales et reconnaissance de la place du français sont conjuguées en Afrique. Le déplacement de la problématique vers l'examen et la rationalisation de la relation du français aux autres langues permettra de faire émerger à la fois la notion de bilinguisme eurafricain et le statut de langue seconde pour le français (Houis, 1973). La francophonie de cette deuxième période favorise à la fois du point de vue de la recherche l'idée de bilatéralité en reconnaissant l'importance du « dialogue » entre langues maternelles et français (Champion, 1974), mais continue à favoriser – empiriquement – l'inertie et l'inadéquation des systèmes éducatifs africains francophones, dont les programmes sont calqués le plus souvent sur d'anciens programmes français.

Une troisième période voit émerger la notion de FLS en même temps que la politisation de l'institution de la francophonie (création du Haut Conseil de la Francophonie et du Sommet des Chefs d'États et de Gouvernements ayant le français en partage). La question d'une identité francophone se trouve posée à travers la création d'une revue comme *Diagonales*, supplément à la revue *Le français dans le monde*, qui entend « aider à l'émergence d'une pédagogie du français langue seconde » (Pêcheur, 1987, « éditorial »). La centration sur la question pédagogique et la place du français à l'école africaine oblige à un mouvement de délocalisation qui s'inscrit dans un dispositif d'opposition aux méthodes produites par le FLE, mouvement largement mené par des inspecteurs de l'Éducation nationale (Vigner, 1987) et encouragé par une francophonie qui se veut « différentielle » (Abou et Haddad éd., 1991). La francophonie, nettement référée à l'Afrique, en reconnaissant le statut de langue seconde au français et en interpellant la didactique sur la nécessité de mener une réflexion à ce sujet, reconnaît implicitement le statut différentiel des parlars bilingues africains.

La dernière période de la francophonie est nettement repérable avec la création, au sommet de Hanoï en 1997, de l'expression « langues partenaires ». Innovation institutionnelle largement favorisée par le point de vue québécois sur le « multiculturalisme », elle est devenue depuis 2002 le nouvel étendard de l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) pour l'Afrique. Elle tend à désigner la dynamique qui lie le français et les langues nationales africaines dans la structuration des identités. Elle témoigne à la fois du résultat de décentrements successifs de la notion de francophonie sur le plan idéologique, jusqu'à en risquer la disparition, mais aussi de la difficulté à l'inscrire dans les faits. Car si l'introduction des langues nationales ou transnationales (ce dernier point est aussi en débat), dans les systèmes éducatifs africains francophones semble recueillir l'assentiment des chercheurs et des institutions internationales, les gouvernements et les acteurs sociaux semblent peu enclins, pour des raisons différentes, à inscrire cette perspective dans la réalité des curricula : les langues nationales servent le plus souvent d'entrée dans la littérature, mais disparaissent ensuite dans la structuration des apprentissages et gardent, quand elles existent réellement au sein de l'école, d'un point de vue académique le statut de matières. La mission de la francophonie actuellement est pourtant largement déterminée par ce projet, très

utopique en l'état actuel des choses, qui tend clairement à la refondation curriculaire des systèmes éducatifs africains et à la mise en place d'un plurilinguisme méthodologique. L'idée de partenariat linguistique demande encore à être conceptualisée dans ces conditions, car elle recouvre d'un vocable trompeur (« partenaire ») une réalité identique à elle-même depuis plus de trente-cinq ans : l'aide au développement. La promotion des langues nationales africaines en est au stade permanent d'état des lieux ; elle se heurte plus qu'ailleurs à la difficulté des universités africaines à développer une recherche-action, aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues, au refus de la grande majorité des enseignants de français de se retrouver déclassés si le français n'est plus enseigné comme une fin en soi.

Le FLES (sigle désormais pratique pour accoler langue « étrangère » et « seconde ») par de multiples aspects, aussi bien empiriques que méthodologiques, est bien directement lié à l'histoire et à la structuration de la notion de francophonie. Le caractère descendant et centralisateur de la première période coïncide nettement à celle de la structuration du FLE. La délocalisation et l'apparition des contextes détermine par la suite un autre mouvement, plutôt ascendant, qui permet l'émergence du FLS. Dans un dernier temps, la tension de plus en plus forte entre unité, d'une part, et diversité culturelle et linguistique, de l'autre, mène à l'introduction du plurilinguisme dans la réflexion sur la francophonie, mais là encore, en position fortement descendante d'un modèle plurilingue (québécois) sur un contexte plurilingue. Je me demande avec Daniel Véronique (2005b, p. 166) si « une éventuelle didactique du contact des langues » ne constituerait pas une dénomination plus pertinente, sinon garante du moins indicative d'une orientation théorique plus productive.

Une géographie didactique de la francophonie permettrait de différencier, suivant les contextes et les enjeux sociaux et politiques, les orientations choisies (FLE/FLS/FLSco/FOS³³) et les modèles prescrits (bivalence/pédagogie convergente/bilingue/ en immersion). Elle donnerait sens à une didactique comparative qui favoriserait aussi les contacts entre les didactiques des langues, parmi lesquelles

³³Français langue étrangère/français langue seconde/français de scolarisation/français sur objectifs spécifiques.

celles du français. Fabienne Lallement (2005), longtemps directement impliquée dans l'AIF, souligne cette urgence de formation et d'aménagement en Afrique francophone (volume 2. 2.8. « Francophonie et langue étrangère. Quelles implications didactiques ? » et volume 5 « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative »). Ce qui signifie qu'il est temps que les stratégies universitaires, développées par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) par exemple, soient plus étroitement coordonnées avec les stratégies institutionnelles.

Il reste qu'on ne peut ignorer la dimension strictement politique de la Francophonie qui depuis le Sommet de Cotonou en 1995 a été réorganisée complètement en ce sens. Un extrait de la *Charte de la Francophonie* adoptée à cette occasion permet d'en saisir l'importance :

« La Francophonie, consciente des liens que crée entre ses membres le partage de la langue française et souhaitant les utiliser au service de la paix, de la coopération et du développement, a pour objectifs d'aider : à l'instauration et au développement de la démocratie, à la prévention des conflits et au soutien à l'État de droit et aux droits de l'homme ; à l'intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; au renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue de favoriser l'essor de leurs économies » (Article 1. Objectifs).

Le Sommet de Beyrouth en 2002 réaffirme cette position et décide la mise en application de la *Déclaration de Bamako* « sur la démocratie, la bonne gouvernance et les droits de la personne » adoptée en 2000. Pourtant, dernièrement le classement établi par le « Center for Global Development » indique que « l'aide de la France en 2006 va vers des pays peu démocratiques, pas si pauvres et qu'elle est l'un des champions de la vente d'armes à des dictatures » (Faujas, *Le Monde*, 16 août 2006). Mais, bien sûr, la France n'est pas la Francophonie ...

TROISIÈME PARTIE

FRANÇAIS LANGUE SECONDE ET LANGUE D'ENSEIGNEMENT

« La langue maternelle et le pays de l'enfance grandissent avec nous, grandissent en nous et deviennent ainsi l'univers familier qui nous garantit la sécurité. »
Jean Améry, *Par-delà le crime et le chatiment. Essai pour surmonter l'insurmontable*, p.85.

Le français langue seconde tel qu'il est apparu dans le champ de la didactique au milieu des années 1980 est emblématique, à plus d'un titre, de la problématique plus large du contact des langues et des cultures. La notion de contact euphémise ce qui – bon gré, mal gré – est le résultat d'une histoire entre langues et cultures, c'est-à-dire entre peuples, plus souvent marquée par le conflit, voire la violence que par l'assentiment et le libre arbitre. Le FLS, en tant que tel, est un produit historique qui a en grande partie neutralisé – parce que précisément il était reconnaissance d'une différence – cette charge négative. Lorsque Pierre Martinez et Simona Pekarek Doehler (2000, p. 9) rappellent que « s'engager à caractériser le contact des langues en situation d'apprentissage oblige à prendre en compte une pluralité de dimensions linguistiques, interactionnelles, socio-cognitives et aussi politiques et éducatives », ils remettent en perspective cette responsabilité des didacticiens du FLS.

Parlers bilingues, diglossies, créoles, pratiques langagières spécifiques inscrites dans un continuum linguistique caractérisent d'un point de vue sociolinguistique la richesse de

ces aires et constituent des objets d'étude privilégiés qui ne manquent pas d'être explorés. Mais les difficultés d'enseignement/apprentissage repérables et signalées plus ou moins explicitement par les différents acteurs, partout dans les contextes où le français a le statut de langue seconde, orientent actuellement de manière décisive la recherche en didactique. Non seulement ces difficultés obligent à une articulation fine avec les données produites par la sociolinguistique, mais en se constituant en véritables obstacles pour les systèmes éducatifs concernés, elles poussent à formuler des propositions didactiques de rationalisation et de refondation curriculaires (Martinez 2002 et 2005) qui laissent penser que les enjeux sociaux et politiques deviennent premiers dans l'ensemble du champ de la didactique du français comme l'exprime encore récemment, dans le domaine de la DFLM, Marielle Rispaïl (2006).

On conviendra – c'est d'ailleurs l'objectif fixé par le groupe « Plurifles » du DILTEC « Politiques linguistiques, situations plurilingues et français langue seconde » auquel je participe activement - que ces études didactiques ne peuvent se limiter à une analyse des méthodologies d'enseignement/apprentissage, ni à celle d'une éventuelle opposition entre langues maternelles et langues apprises. Le programme de travail est vaste. Il semble que, d'un point de vue épistémologique, une clarification soit rendue désormais indispensable par la diversité des contextes concernés et la multiplicité des référents. La notion de FLS est effectivement désormais largement employée par les enseignants, les universitaires et les encadreurs, les textes officiels, sans que l'on sache jamais si elle est oppositive (contre le FLM, ici ou le FLE, là) ou méthodologique, désignant au contraire une approche particulière. On retiendra que sur le plan didactique, il ne s'agit pourtant ni d'une didactique du FLE, ni de celle du FLM, comme nous le rappelions, Pierre Martinez, Fabienne Lallement et moi-même dans notre « Avant-propos » au n° spécial de *Recherches et Applications* consacré au « Français langue d'enseignement... » (volume 5). La difficulté réside toujours pourtant dans l'analyse de cette tension permanente entre des « situations uniques dans leur diachronie » (Martinez, 2003, p.114) et le statut « privilégié » attribué historiquement à une langue étrangère. Cette tension fait du FLS un véritable « singulier-pluriel » dans le sens problématisant qu'en

donnaient Luc Collès et Jean-Louis Dufays (2003) pour contribuer au rapprochement des didactiques du français.

Le lien entre sociolinguistique et didactique s'articule très nettement autour du rapport entre un statut social et politique, celui de FLS, et les configurations discursives spécifiques des systèmes éducatifs, repérables dans des situations d'enseignement/apprentissage qui sont souvent transversales (langue de scolarisation, d'enseignement). Ces strates qui configurent le FLS sont d'abord différenciées par la diversité et la force des enjeux historiques et politiques qui les ont déterminées, c'est-à-dire qu'elles sont toutes, qu'il s'agisse du cas de la migration en pays où le français est la ou l'une des langues nationales, de celui des Dom-Tom ou des contextes africains, largement informées par la problématique plus vaste des représentations. Ce chantier est à explorer. Par ailleurs et dans la continuité de ce qui précède, la question de la transposition didactique constitue un axe de travail particulièrement important pour le FLS en zone sud, car la fracture qu'elle a produite et continue de produire n'est pas complètement étrangère à la faillite de ces systèmes éducatifs. La construction des compétences bi-plurilingues détermine enfin un objectif de l'enseignement/apprentissage du français commun à tous ces contextes dans lesquels la réussite scolaire est conditionnée en grande partie par la « maîtrise de la langue ». Objet sensible qui nécessite une réflexion contextualisée sur la norme linguistique à enseigner. Il n'est donc pas inutile de commencer la réflexion sur une discussion autour de la notion de langue seconde afin de clarifier les enjeux d'un débat au carrefour des disciplines qui informe de manière différente le rapport entre les langues (maternelle et seconde).

1. Discussion autour de la notion de langue seconde

Je rappelle que l'apparition de la notion de langue seconde est directement liée à l'origine à celle de « grandes langues de civilisation » et de mondialisation (Meillet, 1928). La langue seconde dès l'origine, d'un point de vue sociolinguistique, se situe dans un rapport spécifique et structurel à la langue maternelle : elle n'est pas le résultat d'un choix individuel, mais une sorte de résultat collectif/historique qui, par sa fonctionnalité sociale et politique, la détermine à jouer un rôle dans la formation des individus et qui finit, c'est le résultat du processus historique, par lui ôter son étrangeté radicale tout en lui en conférant une autre, plus difficile à cerner, souvent paradoxale et problématique, car elle se situe à l'intérieur des individus (voir *supra* p. 65 et *sq.*). Les modalités d'exportation et de diffusion d'une langue ne sont pas identiques du point de vue de la mondialisation. Les idéologies qui ont présidé et président encore à la diffusion de l'anglais et du français ne sont pas réductibles l'une à l'autre et déterminent certainement en partie des positions théoriques sur la langue seconde.

Ce qui est en effet déterminant et comme le corrélat de la proposition précédente, c'est que le FLS se positionne comme reconnaissance de la différence, non pas extérieure comme le fait le FLE, mais comme constitutive, l'Autre possible fait partie de soi : « [...] dans une relation, la distance signifie que le proche est lointain, tandis que l'étrangeté signifie que le lointain est proche » (Simmel, 1999, p. 664). Le FLS établit donc cette zone frontière pour les sujets-parlants, à la fois la limite des pratiques et usages langagiers et la zone de contacts des langues et d'acculturation (plurilinguisme). La conscience de l'altérité qui le caractérise induit aussi des postures identitaires défensives ou offensives. Parfois il devient lieu de résistance et de mise à distance par rapport à la langue maternelle ou au contraire moteur du repli sur elle, vécue alors comme authentique et originelle. Ce repli sur la frontière linguistique, souvent d'ordre communautaire, fournit une illusion d'homogénéité mortifère, une illusion d'atemporalité et d'adéquation entre communauté/langue/culture qui peut révéler

1995, p. 16). Comme le fait remarquer Jean-Pierre Cuq en 1992 « [...] l'enseignement aux migrants a [...] fonctionné comme un des révélateurs de la problématique » (p. 15). Cette préoccupation sociale et didactique en portant l'accent sur l'analyse des besoins spécifiques d'une population migrante a interrogé, avant tout, les systèmes scolaires en question. Pour la France, c'est donc directement par rapport à la pédagogie du FLM que le positionnement s'est effectué et c'est donc naturellement vers la pédagogie du FLE, en contribuant d'ailleurs nettement à son enrichissement, que les chercheurs se sont tournés. Il faut d'ailleurs noter que cette contribution bénéficiera plus nettement aux publics FLE en général qu'aux migrants eux-mêmes dans la mesure où l'aspect transmissif sera pour le moment délaissé au profit du communicatif. Si le public migrant est spécifié, c'est donc à l'époque pour être tout de suite subsumé sous le domaine plus vaste des étrangers. L'aménagement spécifique prévu par l'Éducation nationale pour l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) entre les années 1970-90, permet de lever une discussion riche autour de la question « des origines » (cf. Billiez, 2000 et Seksig, 2000 sur ce point). De ce point de vue, on peut dire que le FLE, avec l'ère du communicatif, continue d'élaborer son caractère universel, dont il a hérité avec le français, et de « suspendre » la différence ...

La synthèse opérée par Jean-Pierre Cuq en permettant la reconnaissance de contextes sociolinguistiques différenciés contribue largement à l'élaboration épistémologique du champ d'un point de vue interculturel (la question de l'Autre est poussée jusqu'au bout) et s'inscrit dans la construction progressive du rapport entre conceptualisation et contextualisation :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentées sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié » (1991, p. 139).

Cette distinction générale étant posée, la difficulté réside pourtant dans le brouillage qui

subsiste un peu partout entre statut du français dans les systèmes sociaux et statuts du français dans les systèmes éducatifs, généralement antinomiques (volume 2, 3.4. « La notion de français langue seconde. Le point sur sa prise en compte dans les programmes d'Afrique francophone »; 3.5. « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement ... »).

En France, par exemple, c'est bien le défaut d'identification méthodologique pour les populations migrantes (FLE contre FLM) qui pousse à adopter le point de vue du FLS qui désigne pourtant d'abord des contextes extérieurs, notamment africains. Et si Jean-Pierre Cuq (2000) hésite entre les deux pôles de référence, pour le FLS : « FLM et FLE seraient bien deux ensembles, mais pris sur un axe représentant les situations d'appropriation de la langue, et FLS se situerait entre les deux, quoique plus près de FLE » (p. 49), il faut pourtant admettre que désormais, le « FLS » est aussi désormais l'appellation officielle pour l'enseignement du français aux migrants, et que paradoxalement, il est peut-être plus éloigné du FLE que du FLM.

Jean-Charles Pochard (2002) pour sa part, souligne à la fois la complexité et la différence d'acception de la notion de langue seconde avec le monde anglo-saxon et en conclut que « les différences fondatrices relèvent avant tout de facteurs macrosociolinguistiques » (p. 105). S'appuyant sur les variables sociolinguistiques de statut et de corpus, il désenclave le *français langue seconde hôte* (FLSH) du FLS pour « désigner la langue apprise dans le pays, la région où cette langue est la langue dominante unique » (p.105), isolant ainsi radicalement la situation liée à l'immigration.

Mais, de l'autre côté, c'est la notion même de FLS qui est dénoncée comme une dérive sociolinguistique de la didactique, impossible à conceptualiser sans en réduire la complexité à quelques principes idéologiques directement issus de politiques linguistiques prédéterminant, loin des pratiques réelles, les rôles et places du français :

« Si les notions de français langue maternelle et de français langue étrangère semblent circonscrire des objets d'étude scientifique, des statuts et des possibilités d'action didactique stables, il en va bien autrement pour la notion de *français langue seconde*, tant l'ambiguïté de la définition et la variété des pratiques que

cette appellation prétend recouvrir s'impose dès que l'on arpente le terrain pédagogique. Propice à tous les investissements idéologiques, réduite souvent à des schémas préétablis, la notion n'enferme-t-elle pas des publics de grande diversité dans des représentations et des pratiques unifiantes ? (Coianiz, Fioux et Lebranchu, 2002, « Avant-propos »)

Il me semble que ce reproche rejoint une question centrale en didactique, ce que j'ai, ici même, appelé une contextualisation faible (p. 21). Le FLS procède avant tout d'un décentrement de la didactique du FLE, mais c'est souvent par défaut, dans la mesure où, pour des raisons politiques essentiellement, si d'un point de vue sociolinguistique les contextes sont repérés, d'un point de vue didactique, ils sont construits a priori selon un mouvement doublement descendant d'une didactique du FLE franco-française.

Ce débat autour de la notion de langue seconde, de son acception dans le champ français et de la zone frontière plus que plastique que représente le FLS, permet de conclure provisoirement sur quelques points essentiels.

1. D'un point de vue sociolinguistique :

- Le concept de FLS se situe dans un continuum où statuts, fonctions et variétés du français sont repérables d'abord d'un point de vue collectif et politique ;
- Le caractère d'étrangeté lié à son apprentissage linguistique ne peut absolument pas être confondu avec son statut social, mais il est surdéterminé par lui et les représentations historiques qui en découlent, notamment en termes de valeurs, de normes linguistiques dans leurs rapports à la construction de l'identité ;
- Les contextes nord/sud sont partagés par des problématiques inversées : immigration au nord (intégration dirigée essentiellement vers le monolinguisme social et scolaire) ; adaptation au sud (intégration dirigée vers le purilinguisme social, mais le monolinguisme scolaire)³⁴.

³⁴ La question de l'immigration en zone sud pose encore d'autres questions, notamment dans les Dom-Tom (voir actuellement le cas de Mayotte).

2. D'un point de vue didactique :

- La langue seconde n'est pas la deuxième langue apprise, c'est souvent la première à l'école, mais ce n'est pas souvent une langue transmise, ce qui du point de vue de l'apprenant est d'emblée problématique puisque l'entrée dans la littérature correspond aussi à l'entrée dans la langue. La construction plurilingue des individus est donc essentiellement dépendante de leur cursus scolaire ;
- La transposition didactique est au cœur du FLS au sud : la didactique du FLE a largement surdéterminé a priori, quand elle a procédé à leur reconnaissance à partir des années 1980, les pratiques pédagogiques en situation de FLS qui jusque-là relevaient généralement d'un décalque des modèles de la pédagogie du FLM³⁵. Dans la plupart des cas, la pyramide scolaire reste finalisée sur un modèle de FLM ;
- Au nord, on assiste à une dynamique entre mouvements didactiques descendants (des théories vers les méthodologies et les pratiques de classe) et ascendants (des problématiques repérées en classe vers les théories) ; au sud, on repère la superposition de plusieurs types de modèles ascendants et le déficit de réflexion didactique au niveau universitaire. La fracture didactique est alors d'autant plus forte.

La problématique didactique en FLS est principalement liée, comme dans tous les autres contextes, à la question de la réussite scolaire, qui en amont détermine aussi la question de l'intégration des adultes migrants dans le monde du travail. Ce point met en lumière de manière nette en premier lieu le statut de l'écrit et sa maîtrise à l'école en français. Cependant le FLS ne peut être seulement pensé en termes de français langue d'enseignement, l'objet le plus saillant, mais il faut le recomposer dans ses relations avec la ou les langue(s) des apprentissages et ou les langue(s) de communication scolaire (intra et extra classe). Le FLS aurait donc à s'interroger sur la continuité, la relation entre ces trois parties déterminantes de la scolarisation en français. En fonction

³⁵ Là encore, la situation des Dom-Tom est emblématique d'un brouillage continu entre la situation sociolinguistique, la place dans la formation des individus et les modèles d'enseignement du français.

des contextes, on entrevoit bien la nécessité de repenser ainsi la « frontière » littératie/FLS. Le français pourrait tendre à être, selon les contextes, l'unique langue des enseignements, l'unique langue d'apprentissage, l'unique langue de communication scolaire (un des cas possibles de la France métropolitaine) ou l'unique langue d'enseignement, l'une des langues d'apprentissage, l'une des langues de communication scolaire (grandes villes d'Afrique francophone) ou encore l'une des langues d'enseignement, aucune des langues d'apprentissage, aucune des langues de communication scolaire (classes bilingues, certains pays africains qui font entrer dans la scolarité par les langues nationales, macro-alternance disciplinaire). On constate que les variations possibles sont grandes à partir de ce schéma tripartite langue d'enseignement/langue des apprentissages/langue de scolarisation.

Une clarification de ces notions s'impose désormais car leur transversalité est aussi importante que la spécificité des contextes dans lesquels elles apparaissent.

2. Débats autour de la langue d'enseignement/langue de scolarisation : aux frontières du FLS, FLM, FLE et du FOS (français sur objectifs spécifiques)

La question du contact entre les langues en présence doit trouver naturellement sa place dans le concept de FLS dans la mesure où on perçoit que le trajet d'enseignement/apprentissage qu'il construit va être largement investi et déterminé par ces langues. C'est aussi d'une répartition relativement équilibrée de leurs fonctions et usages que dépend la bonne gestion de l'insécurité linguistique qui guette tout apprenant bi-plurilingue. Mais la difficulté de l'analyse didactique des contextes de FLS tient essentiellement au brouillage autour de ces questions de langue et de la place qu'elles occupent ou non, ainsi que de la relation hiérarchique établie entre elles dans les systèmes éducatifs. Il est donc nécessaire d'opérer une distinction entre la langue seconde et la langue de scolarisation. Si la première s'inscrit dans le cadre de l'analyse sociolinguistique, la seconde relève du cadre de l'analyse éducative et didactique :

« La situation du français enseigné comme langue seconde demande donc à être réexaminée, notamment dans sa dimension strictement pédagogique. Ce qui ne veut pas dire que soient considérées comme négligeables les questions de statut du français selon les pays. Mais on dispose sur ce point de références nombreuses, d'analyses pertinentes, de déclarations parfois polémiques, qui toutes délaissent la dimension proprement pédagogique du problème » (Vigner, 1987, p. 42).

Le problème de la « langue de scolarisation » ou d'enseignement se pose pourtant dans chaque contexte que ce soit celui de la langue maternelle, de la langue étrangère (cas des classes bilingues et du FOS) ou de la langue seconde. Sans doute le brouillage vient-il des manières de présenter dès l'origine la problématique. Pour les spécialistes de FLE qui ont construit la notion de FLS, la saillance des questions d'enseignement dans les contextes étiquetés « FLS » a déterminé un type d'approche dont le numéro 88 des *Études de linguistique appliquée* en 1992 est emblématique. Consacré au « français langue seconde », ce numéro intitule sa section II « Aspects du français langue seconde » et renferme un article de Gérard Vigner (p. 39-54) : « Le français langue de scolarisation ». L'auteur insiste sur la variabilité des situations sociolinguistiques de FLS (FL2) en notant que le caractère commun de ces situations est de conférer au français un statut de langue de scolarisation. Dans cette perception, le FLS (FL2) est premier et le français de scolarisation un « aspect ». Ceci induit une orientation didactique qui tend à se démarquer du FLE. La « compétence de communication » au sein de l'apprentissage du français se trouve alors relativisée au profit de l'acquisition d'une compétence de travail scolaire, même si cette dernière nécessite une compétence de communication scolaire. Nous y reviendrons. Mais il faut d'abord noter qu'à ce problème de disposition, d'emboîtement des dénominations s'est ajouté le figement progressif des étiquettes elles-mêmes : le français-langue-de-scolarisation ou le français-langue-d'enseignement, comme toutes locutions figées ou sigles, tendent à substantier le référent. Il s'agit plutôt de dire que le français, dans sa variabilité et la diversité des discours qui sont mis en œuvre, est employé *comme* langue de l'enseignement ou langue de la scolarisation dans tel ou tel contexte... Si les difficultés des apprenants sont évidemment accentuées par le fait que le français, langue *de* l'enseignement, n'est pas la langue maternelle de l'élève dans les situations de FLS, le point de vue spécifié sur l'apprentissage n'implique pas pour autant que la question du

« français langue de scolarisation » soit un aspect propre à ces contextes précis. Les contextes FLE par définition, et dans une large mesure les contextes FLM, connaissent les obstacles liés à l'acquisition des connaissances à travers les discours disciplinaires et on ne s'étonne pas de retrouver dans ces différentes situations scolaires les débats sur la monovalence ou la bivalence des enseignants, sur l'absence d'interdisciplinarité sur le terrain et dans la formation, sur la structuration des programmes spécialisés par discipline (volume 2, 3.6. « Français langue d'enseignement : une rupture dans la langue maternelle. Enjeux pour l'apprentissage en FLM et FLS »).

La permanence, dans des aires sociolinguistiques, politiques et culturelles très différentes, des questionnements institutionnels et didactiques sur ce « français langue d'enseignement » atteste de l'importance cruciale des relations entre construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, du poids des pratiques langagières dans chaque savoir disciplinaire, de la nécessité de la construction du « sujet scolaire » dans une communauté éducative. Disant cela, on ne vise pas à minorer les déterminations linguistiques et culturelles mais tout au contraire à inciter la didactique du français dit langue seconde à repérer les spécificités réelles dans la transversalité des problèmes qu'elle a, sur ce plan, en partage avec les autres didactiques du français.

En DFLM, par exemple, la réflexion est déjà ancienne à l'INRP ou autour de la revue *Le français aujourd'hui*, pour ne citer que ces deux instances emblématiques, sur le français « au carrefour des disciplines » et l'attention n'a cessé de s'affiner depuis lors sur les dimensions cognitives-langagières requises chez les élèves pour traiter les savoirs scolaires, sur le développement des compétences de conceptualisation et de verbalisation.

En DFLE, de l'enseignement des disciplines dites « non linguistiques » en langue étrangère dans les lycées bilingues, les classes européennes, aux expériences d'« immersion », nombreuses sont les situations qui confrontent à ces questions des discours disciplinaires, de la construction des savoirs à travers certains usages de la langue ou des langues (cf. Duverger, 2005). Par bien des aspects aussi, la problématique du « français sur objectifs spécifiques » (FOS) n'échappe pas au traitement de ces

relations entre domaine(s) linguistique(s) et domaine(s) conceptuel(s). Cette opposition à une approche généraliste du FLE a son origine dans le « français fonctionnel » (cf. *Études de linguistique appliquée* 23, L. Porcher éd, 1976, « Approches d'un français fonctionnel ») à destination des immigrés, des classes bilingues, des cadres étrangers. La problématique des « besoins langagiers », l'influence de l'analyse des discours ont contribué à enrichir cette réflexion et ont permis la mise au point d'outils terminologiques et pédagogiques pour la classe de FOS. Plus qu'une simple compétence lexicale fondée sur une nomenclature, le FOS apparaît comme un domaine important de la didactique des langues. Il repose sur une connaissance nécessaire du champ de savoir ou du domaine professionnel visé en tenant compte des opérations intellectuelles propres à chaque secteur et des dimensions rhétoriques (modes de présentation et de transmission des connaissances) propres à chaque culture (rhétorique contrastive à explorer).

En DFLS, l'enjeu de l'enseignement en français ne se pose pas dans les mêmes termes en France et dans les contextes africains, qui sont mes deux pôles d'étude. D'abord, pour des raisons linguistiques, liée à la variable (présence et forme) multilingue, ensuite pour des raisons socio-historiques, à cause de l'objectif d'assimilation linguistique et d'intégration sociale assigné au migrant dans un État-nation constitué de longue date comme la France (ce que le Contrat d'Accueil et d'Intégration formalise en partie). Le défaut de politique linguistique claire et responsable de la part de la majorité des États africains ne permet pas, en dehors d'une sorte de caution du système éducatif lui-même, de définir des objectifs sociaux et culturels spécifiques à l'enseignement en français (volume 2, 3.5 « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives »).

Ce dernier point permet d'établir la distinction entre « langue d'enseignement » et « langue de scolarisation ». Elles visent deux fonctions bien différentes, la première l'acquisition des savoirs et savoir-faire disciplinaires linguistiques et non linguistiques (la transmission), la seconde, les comportements langagiers développés à l'école dans une culture scolaire donnée (la communication). Elles peuvent être identiques, comme

en France et se confondre finalement. Quand Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) dégage les « fonctions du français de scolarisation », c'est-à-dire la fonction de découverte ; la fonction langagière – usages de la langue en milieu scolaire – ; la fonction méthodologique – modes de pensée, d'apprendre -, et la fonction sociale et citoyenne, on pressent qu'elle ne peut désigner qu'un contexte d'immigration à objectif monolingue (la France métropolitaine). Si l'on excepte la fonction méthodologique, toutes ces fonctions dans les contextes africains francophones, dans les Dom-Tom aussi, peuvent relever de langues différentes. La fonction sociale et citoyenne établit, de fait, le partage le plus net entre ces situations d'enseignement. Il semble donc indispensable pour explorer le FLS, de fonder des repères et des critères de différenciation, notamment en ce qui concerne la langue d'enseignement, la langue des apprentissages et la langue de scolarisation entre les différents contextes, au-delà d'un partage que Jean-Pierre Cuq établissait déjà en 1992 entre les finalités d'un enseignement aux nationaux en situation multilingue et celles qui visent les migrants :

« contraire à toutes les autres situations de français, langue seconde, où la fin du processus d'apprentissage est un bi- ou un plurilinguisme. Une séparation apparaît donc comme de bonne méthode » (p. 15).

Trois grands types de relations au français peuvent être dégagés où la démarcation entre situations informelles (famille, relations quotidiennes, etc.) et situations formelles (école, travail, relations administratives, etc.) constitue un repère fort :

- La dominante sociale et familiale est essentiellement monolingue, ou encore la dominante sociale est monolingue mais la dominante familiale allophone, quand les finalités scolaires et sociales visent le monolinguisme (classes ordinaires, classes d'initiation ou d'accueil CLIN et CLA en France métropolitaine, classes d'immersion) ;
- La dominante sociale et familiale est essentiellement monolingue et la finalité scolaire est organisée sur un bilinguisme séparé (classes bilingues, européennes) ;
- La dominante sociale et familiale est essentiellement multilingue, voire plurilingue, la finalité scolaire vise le monolinguisme mais la finalité sociale

est multilingue selon les situations (certains Dom-Tom ; contextes africains) ;

- La dominante est essentiellement monolingue ou repose sur une juxtaposition de monolinguisms (français/arabe) et la finalité scolaire est organisée sur un bilinguisme séparé (Tunisie).

On comprend à partir de cet essai typologique que les conditions politiques globales extérieures à la classe sont déterminantes dans les attitudes, les représentations langagières, aussi bien de la part des enseignants que des apprenants. Ces contextes politiques déterminent aussi les conditions d'usage et les fonctions des langues dans les systèmes éducatifs. La mise au jour de ces différences et spécificités en FLS, qui ne sont pas analysables en termes de pays, mais plutôt en termes de ce qui est propre à un type de situation (celle du Maghreb arabe ou celle de l'Afrique noire francophone...) permet idéalement, comme un programme de travail, la reconnaissance puis la prise en compte, et la perspective d'une bonne gestion des multilinguismes et des plurilinguismes, individuels et collectifs. Évidemment, le point d'ancrage de ces spécificités se situe dans le travail cognitif de l'apprenant et en référence au processus particulier d'acquisition du français dans des contextes où il occupe des fonctions variées. Les cultures éducatives qui sont traversées par ces questions, dont on pressent sur un plan didactique la vocation transdisciplinaire, sont pourtant aussi le plus souvent construites sur une forte étanchéité disciplinaire, entre disciplines linguistiques elles-mêmes et plus encore avec les disciplines non linguistiques. Cependant, sur le plan didactique, même si l'un des traits fonctionnels distinctifs du FLS est son quotient de véhicularité et sa plasticité (véhicule d'une scolarisation entière ou d'un enseignement partiel), il semble qu'une question demeure transversale à toutes ces situations, même si elle est fortement modulée par la variable socio-culturelle : celle de la compétence de lecture-écriture en français (Miled, 1998).

Il n'en reste pas moins que sur le plan épistémologique, je rejoins l'avis de Jean-Claude Beacco concernant le rôle et la pertinence de la didactique du français :

«[elle] relève moins de la crédibilité scientifique que voudront bien leur accorder les didacticiens eux-mêmes et leurs pairs d'autres disciplines, que des problèmes sociolinguistiques et éducatifs (quelles relations entre la maîtrise des langues et l'exercice de la citoyenneté ?) qu'elle sera en mesure d'identifier et de traiter » (2001, p. 43).

Si cette perspective est effectivement souhaitable pour l'ensemble de la didactique du français et des langues, elle est déterminante, dans le cadre du FLS, pour le bénéfice de l'Afrique francophone plus que pour tout autre contexte.

3. Le cas du FLS en Afrique francophone : problématique générale

L'échec avéré des systèmes éducatifs africains francophones, près de cinquante ans après les indépendances, interroge les politiques nationales et internationales au premier chef. Dans la mesure où ces contextes ont été construits en français, il est aussi de la responsabilité des chercheurs (sociolinguistes, linguistes et didacticiens) de contribuer à une réappropriation de l'enseignement en français, même s'il faut noter que les aides apportées par les grands opérateurs de la Francophonie, sous forme de financements importants, dans les pays concernés, n'ont jusqu'ici pas donné de résultats probants. Le français, malgré quelques aménagements expérimentaux ici et là, demeure encore en effet, la colonne vertébrale de tous ces systèmes éducatifs. Mais le problème reste que les États concernés sont loin d'avoir tenu les engagements contractés sur ce sujet lors des indépendances avec leur nation respective. Le manque de clarté concernant les politiques linguistiques constitue d'ailleurs le plus souvent l'obstacle principal à cet engagement. Une refondation des systèmes éducatifs semble devoir s'imposer partout, dans laquelle la problématique déjà ancienne de l'introduction des langues nationales apparaît comme l'une des remédiations à la spirale de l'échec (volume 2, 3.3. «Le français langue d'apprentissage en Afrique dite *francophone* »). Effectivement, les

langues nationales, redéfinies en termes de langues partenaires, constituent plus concrètement depuis les « États généraux de l'enseignement en Afrique subsaharienne francophone » tenus à Libreville en 2003 une gageure de premier plan dans ce processus. Cette introduction des langues nationales induit de fait, si elle se réalise, un changement radical du statut des langues en présence. Les finalités éducatives assignées au français dès lors doivent être clairement définies. La journée scientifique intitulée « Français langue seconde, langue de scolarisation/d'enseignement en Afrique » que j'ai organisée, avec Fabienne Lallement, en octobre 2002, dans le cadre de l'EA 2288 DILTEC (didactique des Langues, des Textes et des Cultures) à l'Université Paris 3 a permis de mettre en évidence un certain nombre de chantiers didactiques de première importance à mener.

En premier lieu, il faut souligner que si la reconnaissance d'un statut de français langue seconde a constitué une étape importante pour la prise en compte des contextes africains en didactique des langues, elle est nettement insuffisante. Elle ne remet pas fondamentalement en cause les spécificités didactiques qui caractérisent ces contextes, où pratiques de FLM et de FLE sont superposées et « bricolées » depuis longtemps (volume 2, 3.1. « « Didactique des langues : histoire de transposition » ») ; elle ne permet pas non plus d'identifier les besoins en termes curriculaires. Le FLS favorise au contraire nettement le brouillage entre les fonctions des langues en présence (volume 2, 3.4. « La notion de français langue seconde. Le point sur sa prise en compte dans les programmes d'Afrique subsaharienne »). Par ailleurs, il est indispensable de souligner la structure labile et dynamique de ces contextes d'enseignement en français dans la zone sud, car c'est presque inévitablement vers un statut de langue étrangère, dans les contextes où une langue nationale reprend le terrain occupé au préalable par le français, que ce dernier s'achemine. Seule une analyse actualisée de la situation sociolinguistique, de l'évolution des rapports entre les langues en présence, et des fonctions réelles qu'elles occupent dans et hors système scolaire permettra alors au français de sortir d'une étiquette vide, celle du FLS appliquée indifféremment à tous ces contextes. De ce point de vue, la comparaison avec les contextes de FLS de la zone nord (France, Belgique, Québec, Suisse) qui sont pour leur part de plus en de plus en

plus construits, dont ni les finalités, ni les méthodologies ne sont transposables est peu productive. La reconnaissance du statut de FLS doit donc être dûment accompagnée et étayée sur le plan didactique par un travail différenciateur sur la langue de scolarisation (communication scolaire), la langue d'enseignement (langue des disciplines) et la langue des apprentissages (entrée dans la littérature). La centration sur un plan didactique oblige ainsi à intégrer les questions fondamentales des finalités qui sont assignées à ces types d'enseignement et à examiner, dans un mouvement inversé et dynamique, les questions linguistiques : quelles variétés de langues choisir, quel rapport établir entre l'oral et l'écrit et comment prendre en compte le répertoire langagier réellement acquis ? La mise au clair des disparités inhérentes aux systèmes éducatifs en place constitue alors une étape privilégiée de ce processus. Elle peut permettre de dégager des actions de recherche adéquates à chaque contexte et de réfléchir aux moyens d'une didactique différenciée (notamment dans la construction des parcours curriculaires) qui tout en étant « optimum » répondrait aux exigences d'une sophistication minimale, car les coûts financiers et structurels doivent s'inscrire, plus qu'ailleurs encore, dans des cadres réalistes.

La question de la validité des modèles curriculaires est donc essentielle. Si le curriculum de type anglo-saxon peut sembler adéquat pour le FLE, les didacticiens reconnaissent son inadéquation en français langue seconde, dans la mesure où la place des institutions éducatives y est première et les « paramètres contextuels » absolument déterminants (Cuq, 2002, p.71). Mais pour mener à bien la rénovation des curricula, l'adhésion de tous les acteurs en présence est requise et on ne peut ignorer le fait qu'il est difficile de réformer une partie du système sans nuire à la cohérence et à la cohésion du système en son entier. La nécessité d'un décloisonnement vertical (d'un cycle à un autre) et horizontal (d'une discipline à une autre) ne permet cependant pas d'établir a priori une gradation des interventions à mener. Il ressort pour le moins une nécessité immédiate, pour parer au plus pressé, de fournir avec un curriculum prescrit un document d'accompagnement et de guidage. Cela s'avère d'autant plus nécessaire que, le plus souvent, le profil académique des formateurs se situe au niveau du brevet (fin du 1^{er} cycle secondaire) et qu'une forte proportion de vacataires est employée dans

l'enseignement. Par ailleurs, dans ces contextes, tous les chercheurs s'accordent sur la nécessité d'intégrer la dimension multilingue, structurelle d'un point de vue social, au curriculum qui doit s'appuyer sur une prise en compte des points de vue des apprenants, des représentations des enseignants et des parents, de la place des manuels, de la gestion des grands groupes et de la place de la technologie moderne. Parmi les nombreux obstacles (économiques, linguistiques, cognitifs, institutionnels, sociaux...) susceptibles de freiner la construction d'un curriculum plurilingue, le plus important reste celui des représentations liées au français, à sa fonction première à l'école face à celles qui sont liées aux langues nationales. C'est le résultat le plus net d'un partage entériné en partie par l'Unesco (cf. p. 29-30) dans les années 1950 avec les campagnes de lutte contre l'analphabétisme³⁶. Les langues nationales ont ainsi été aménagées le plus souvent dans cette perspective fonctionnelle et servent depuis dans le secteur informel géré par les ONG à l'alphabétisation des adultes, notamment celle des populations paysannes. Face à des représentations, qui, excepté parmi certains intellectuels revendiquant une identité culturelle et linguistique, sont plutôt négatives, le français, continue à jouir d'un prestige et d'une légitimité inégalés. Ces représentations sont souvent très éloignées de la réalité des répertoires langagiers des apprenants et des enseignants. Cela signifie que la construction d'un curriculum plurilingue doit évidemment s'appuyer sur une meilleure connaissance du répertoire langagier réel des apprenants, des contextes sociolinguistiques et des représentations liées au français et aux autres langues en présence, mais il doit surtout être le résultat d'une politique d'aménagement linguistique qui valorise vraiment les langues nationales. Le rôle des écrivains, des intellectuels et des médias y est alors essentiel. C'est seulement à cette condition que pourront être abordées aussi de manière plus objective les problématiques liées plus spécifiquement au français : la variété de langue, la nature du français à enseigner ainsi que l'éventuelle reconnaissance des normes endogènes. Ce sont les apprentissages fondamentaux et notamment l'entrée dans la langue qui doivent cependant occuper la première place dans cette recherche didactique, ce qui nécessite un « branchement » particulier avec l'Université. Les représentations de la fonctionnalité du français, notamment la place de

³⁶ En 1965, le Congrès Mondial des Ministres de l'Éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, tenu à Téhéran sous la houlette de l'Unesco donne lieu à un Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA) qui s'inscrit dans l'aide au développement industriel et agricole.

l'écrit (articulation simultanée de l'oral et de l'écrit, oral précédant l'écrit) sont loin d'être construites. La littératie sur le plan curriculaire pose la question de la nécessité ou non de l'implantation de l'école maternelle encore peu présente (sauf dans certains quartiers des grandes villes) son rôle et sa finalité (devrait-elle être orientée vers le langage ou l'écrit ?). Mais si comme Pierre Dumont le souligne dans son *Rapport de synthèse des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone* « [...] l'acquisition des mécanismes fondamentaux tels que la lecture et l'écriture doit être assurée dans la langue du milieu de l'apprenant, la langue à laquelle il se trouve le plus fortement exposé » (2003, p. 69), c'est-à-dire si on substitue l'une des langues nationales au français pour l'entrée dans la littératie et la numératie, les recherches doivent d'abord porter sur l'aménagement de ces langues, ensuite sur l'articulation avec la langue d'enseignement qui reste, de toute façon, le français. L'expérience menée actuellement au Sénégal montre plutôt qu'on s'achemine en principe vers une littératie-numératie bilingue en français et en langue nationale. La rapidité de l'aménagement linguistique, de la formation des instituteurs (une semaine maximum par exemple dans le meilleur des cas pour former les instituteurs au wolof écrit), le défaut de direction méthodologique (la linguistique contrastive est prônée pour éviter les interférences, mais aucune proposition n'est faite en direction des matières non linguistiques, par ailleurs, le manuel en wolof est une traduction littérale du manuel en français), la difficile articulation verticale (progression) et horizontale (matières enseignées dans les deux langues) des compétences ; la gestion des grands groupes, l'énergie cognitive requise pour les enseignants et les apprenants, laissent entrevoir l'ensemble des difficultés liées à cette entreprise de refondation (Le Cunff, 2006, mémoire M2 professionnel sous ma direction) que pourtant des universitaires africains appellent de leurs vœux (Tabi Manga, 2003).

Force est de constater que malgré l'ancienneté des problématiques abordées, la réflexion didactique sur les spécificités de ces contextes de français langue seconde demeure embryonnaire pour deux raisons majeures. En premier lieu et en dépit des discours officiels tenus par les programmes, ce sont généralement les programmes de français

langue maternelle (FLM) qui y sont plus ou moins appliqués avec une décennie de retard. À l'université, à l'autre bout du système, le profil de sortie idéalisé des étudiants est sans rapport avec leurs performances réelles. Ce dernier point met en évidence, de manière crue, l'obstacle qu'élèvent les représentations sociales attachées au cursus scolaire dans son entier pour empêcher toute réforme scolaire et universitaire sérieuse. D'autre part, au plan de la recherche, la carence en termes de recherches-actions, c'est-à-dire d'études étayées d'expérimentations et validées sur le terrain ou de véritables démarches réflexives que peuvent entreprendre les enseignants sur leurs pratiques de classe, ne laisse pas, à court terme, espérer de grands changements dans des contextes où partout l'école est pauvre, sans moyens matériels, financiers ou humains et n'atteint même pas son but. Dans la majorité des pays, les enfants n'achèvent pas le cycle primaire et se retrouvent dans la vie active avec une instruction sommaire, insuffisante pour occuper un emploi rémunéré. Ils sont souvent condamnés à un déclassement, que ce soit dans le cadre d'un retour forcé et non qualifié vers les activités agricoles traditionnelles ou dans celui d'un maintien précaire et marginalisé dans les grandes villes.

La reconnaissance d'un statut de langue seconde pour le français constitue le fondement d'un paradoxe. Si le français est une langue seconde, c'est-à-dire si cette langue a un statut politique officiel et qu'elle forme la clef de voûte des systèmes éducatifs, c'est le résultat d'une présence plus ou moins ancienne et répandue dans le corps social, repérable actuellement dans les formes de français parlé. Pourtant on ne note aucun assouplissement de la norme exogène et souvent littéraire pratiquée à l'école, et aucune réflexion sur la variété de français à enseigner, ce qui ne facilite pas les représentations des apprenants qu'il faut donc constamment corriger. L'écart creusé entre un usage du français en situation formelle symbolisée par la classe et en situation informelle, dans la vie quotidienne, doit obliger les élèves à élaborer des stratégies langagières dont il faut explorer les ressorts. Par ailleurs, le français langue seconde est présenté comme l'opportunité offerte aux populations de se doter d'une langue internationale. Cette seconde proposition va évidemment à l'encontre de la première et justifie dans ce cas pleinement que les langues nationales soient la base de la formation de la personne. Le caractère « ondulant » des décisions en la matière indique nettement

un défaut de perspective politique et didactique sur cette question. En clair, on ne peut pas vouloir à la fois faire entrer à l'école la norme endogène du français et les langues nationales, c'est pratiquement antithétique. Si on assouplit la norme d'enseignement du français, c'est qu'on admet d'accorder un statut particulier à une variété locale ou régionale du français et qu'on tend à lui ôter sa valeur internationale. Ce point est justifiable si par exemple on introduit l'anglais comme langue internationale, mais si ce sont les langues nationales qui entrent à l'école, alors le français passe au rang de langue internationale. Ces deux pôles, quels qu'ils soient, permettent en assignant des objectifs différents de définir des programmes complémentaires de partenariat où les apprentissages linguistiques et non linguistiques sont distribués en fonction des langues.

4. Les contextes africains et la transposition didactique

La nécessité d'aborder les contextes FLS du sud selon une approche curriculaire qui articule finement finalités sociales et finalités de l'école devient urgente, mais elle constitue en soi un obstacle de taille, car elle revient directement à reposer la problématique des modèles didactiques, c'est-à-dire celle de la transposition. Difficile, en effet, d'aborder l'enseignement en contexte africain sans être confronté régulièrement à l'exportation et à l'application des théories, des méthodologies élaborées au Nord qui ne chassent jamais complètement les précédentes et finissent par cohabiter avec elles (volume 2, 3.1. « Didactique des langues : histoires de transpositions »). Jean-Paul Bronckart et Jean-Louis Chiss (2002) tout en soulignant le caractère « inéluctable » de la transposition didactique, telle qu'elle a été conceptualisée par Yves Chevallard (1985) entre savoir savant et savoir enseigné appellent les didacticiens à une « vigilance épistémologique » concernant ce passage des théories vers les didactiques et notent l'importance majeure du mouvement inverse, des situations didactiques vers les théories.

Dans les contextes africains, le mouvement est toujours doublement descendant, puisque tous les savoirs, programmes et examens qui ont structuré les systèmes éducatifs sont les décalques, plus ou moins adaptés et avec retard, de modèles franco-français. La question est essentielle à plusieurs degrés et doit être interprétée dans le prisme de l'épaisseur historique coloniale qui continue encore souvent à informer les représentations (Volume 2, 3.1. «Didactiques des langues. Histoires de transpositions»). Il faut se souvenir que la pédagogie coloniale, telle qu'elle a été élaborée et mise en œuvre de la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu des années 1950, apparaît malgré les réticences idéologiques à l'admettre comme telle, comme la réponse didactique la plus adaptée à une situation donnée. Les finalités coloniales d'assujettissement et d'exploitation définissant clairement les termes du contrat didactique, les spécificités empiriques qui pouvaient entraver ou au contraire favoriser ces objectifs ne pouvaient échapper à l'attention des colonisateurs. L'adéquation des différents savoirs transmis, dûment hiérarchisés et clivés selon un quadrillage social défini a priori par des besoins politiques et économiques, opérationnalisait et justifiait considérablement le système éducatif dans son ensemble. Par exemple, le soin particulier apporté dans ce système à toujours maintenir une tension forte entre une adaptation, c'est-à-dire dans le système colonial une réduction des programmes (pour le plus grand nombre) et le décalque à l'identique (pour certaines élites à assimiler, les « évolués ») permet de saisir la portée d'un curriculum tout entier articulé sur une finalité coloniale. Au moment des indépendances, le processus est si bien rôdé qu'il est substantialisé et les « ex-colonisés » ont souvent regretté cette période comme l'âge d'or de l'école africaine. L'attachement encore actuel au manuel de Davesne *Mamadou et Bineta* en est un reliquat emblématique ... La résistance des maîtres africains à passer à la méthode FLE appliquée dans les années 1970, en dehors du fait que la méthodologie était en partie inadéquate - mais ce n'était pas l'argument développé alors -, est une autre marque de cette difficulté à penser le traitement didactique du français autrement que dans l'universalité et dans l'identité au système français. Toute prise en compte des spécificités du terrain, quelles qu'elles soient, renvoie inévitablement à l'idée d'un traitement colonial. Le partage favorisé par l'Unesco entre français (système formel) et langues nationales (système informel) vient s'ajouter à cette donnée initiale. Dans la

mesure où encore actuellement les chercheurs africains restent attachés à une université académiquement très légitimante où dominent les modèles littéraires, on ne repère aucun pôle universitaire africain (aucun département de didactique ni de traduction) susceptible d'orienter les nombreuses problématiques que l'école pourrait faire émerger dans le cadre d'une recherche-action. À partir de là, on entrevoit la difficulté à distinguer complètement entre curriculum caché et curriculum explicite (Cuq, 2002). Le partage et le conflit culturel qui sembleraient a priori établis chez les apprenants ou leurs parents entre, d'un côté, des valeurs promues à l'école et de l'autre, des valeurs « autochtones », sont encore difficilement conciliables avec une réalité très plastique et dont le maillage semble plus complexe. Cette question mériterait, dans la lignée des travaux de Bernard Lahire, une analyse sociologique approfondie des logiques culturelles à l'œuvre d'un point de vue individuel :

« [...] la frontière entre le 'légitime' et l' 'illégitime' ne sépare pas seulement les groupes ou les classes de la société. En tant que point de vue sur le monde, schème de perception (et toute une série d'oppositions qui vont avec [...]), une telle opposition s'applique aussi aux différents membres d'un même groupe et – fait crucial jamais relevé – aux diverses pratiques et préférences de nombre d'individus » (2006, p. 30).

Les sociétés africaines n'échappent pas à l'histoire et à la différenciation sociale et culturelle qu'elles charrient inéluctablement avec elles³⁷. Il n'est pas certain que les concurrences de légitimité souvent relevées dans les contextes où entrent dans la formation de la personne l'arabe et le français ne donnent finalement pas lieu à des co-constructions inédites (voir à ce sujet : Charconnet 2005 ; Gajo, 2000 et Martinez 2005b).

La reconnaissance du français comme langue seconde constitue incontestablement une avancée d'ordre épistémologique puisqu'elle permet d'observer la réalité autrement et d'ordonner de manière spécifique ces observations. Elle doit aussi nécessairement mener à des enquêtes inédites. La difficulté de son appropriation en contexte africain

³⁷ Ce qui ne signifie pas que cette dichotomie culturelle résumable et schématisable, *grosso modo* sous le partage sacré/profane, religieux/laïque n'existe pas au niveau des discours institutionnels et politiques au sens large comme des moteurs idéologiques. Pourquoi les individus des contextes africains échapperaient-ils à l'histoire, c'est-à-dire à l'incorporation de compétences sociales et culturelles de plus en plus différenciées et à la confrontation avec des contextes de plus en plus diversifiés ?

réside pourtant dans le transfert d'un concept qui est pris pour une fin en soi, une étiquette. Le statut ayant été identifié (de toute façon, par des didacticiens du Nord) avant toutes les propositions méthodologiques, c'est une coquille vide en Afrique francophone. Le changement de nom opéré ne change pas les pratiques qu'il tendrait plutôt à obscurcir et fossiliser davantage. En 1994, l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), suite aux recommandations de la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des États d'expression Française (CONFEMEN), édite un *Programme minimum de français langue seconde pour l'école élémentaire* où trois grandes lignes sont affirmées : une approche curriculaire et systémique ; une entrée par objectifs et non par contenus ; une approche de la langue centrée sur sa fonction de communication orale et écrite et d'instrument d'apprentissage à d'autres disciplines. Le référentiel édité en 2000 par l'équipe de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), constituée de Bernadette et Pierre Dumont, Bruno Maurer, Michel et Michèle Verdelhan, intitulé *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*, a, pour sa part, le mérite, en tant que premier outil du genre, de réaffirmer la nécessité d'une construction curriculaire pour construire le statut de FLS. Cependant le modèle reste a priori universel et pensé selon les catégories d'un idéal-type de l'apprenant bilingue, bien que, d'après Bruno Maurer lui-même, orienté sur une « politique francophone visant à la création d'élites francophones plutôt que s'adressant à des masses » (2002, p. 94). Il en ressort néanmoins un certain nombre de points communs, selon les auteurs, à toutes les situations de FLS, qui forment comme les chevilles ouvrières de ce genre de curriculum. Deux points semblent fondamentaux : l'oral dans son rapport à la scolarisation et la dimension francophone.

Les nouvelles directions didactiques proposées par ces deux documents placent l'entrée par compétences, et l'oral au cœur du dispositif curriculaire. L'approche par compétences pose d'emblée un certain nombre de questions dans l'univers scolaire (quel qu'il soit d'ailleurs). Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea, et Michèle Pouliot (2005) rappellent que cette notion est réapparue dans le monde du travail pour faire face à « la logique des *qualifications* [...] qui vise à doter les apprenants de *connaissances certifiées* (par l'État) » (p. 30), mais qu'elle est profondément inadaptée à la dynamique professionnelle. Les auteurs repèrent deux mouvements dans l'exploitation de cette

notion extrêmement plastique. D'un côté, sur le plan éducatif, dans une dialectique centrée sur la médiation et l'apprentissage on va « des propriétés du sujet vers l'adaptation au milieu », alors qu'au contraire, dans la formation professionnelle on va « des exigences du milieu aux capacités requises des sujets » (30-31). Si l'apprentissage doit permettre effectivement une adaptation du sujet au milieu, c'est parce que « la cognition – et avec elle, les compétences – est doublement située : elle est située dans les contingences locales des activités quotidiennes et dans la définition historique, socioculturelle de la situation » (Pekarek Doehler 2005, p. 47). En FLE, l'approche par compétences constitue une méthodologie encore peu explorée (cf. le manuel élaboré par Beacco et Di Giura, *Alors*, 2007). Dans les contextes éducatifs de l'Afrique subsaharienne francophone, le brouillage relevé dans l'identification des objectifs assignés à la langue d'enseignement et à l'école en français fait que c'est le plus souvent, faute de mieux, le système scolaire en soi qui est posé comme la finalité ultime de l'apprentissage (volume 2, 3.4. « la notion de français langue seconde... » ; 3.5 « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement... »). La question des compétences langagières qui s'objectivent dans les performances que les apprenants doivent être capables de réaliser en fin de cycle est alors réduite, au pire, à une version scolaire qui replie radicalement le langagier sur le grammatical, au mieux à un « bricolage » empirique. L'approche par compétences a pourtant effectivement été adoptée, depuis dix ans, par un certain nombre de pays dans la refonte de leurs programmes. Outre le problème de la relation école-société qu'elle met en évidence, elle doit nécessairement s'articuler à une pédagogie différenciée. Or ce point essentiel repose sur des pratiques enseignantes qui favorisent l'autonomie, où, par exemple, l'évaluation de type formatif est privilégiée. Or cette dernière pratique est encore peu répandue dans ces contextes, dans la mesure où elle présuppose formation et sensibilisation du personnel enseignant à la notion de progression, d'erreur et d'interlangue, qui s'oppose radicalement la plupart du temps à une vision de la langue et de son apprentissage très normée et à des pratiques d'évaluation « hypernormatives ». On doit donc vraiment s'interroger sur une définition des compétences à construire dans la langue d'enseignement, en l'occurrence le français, non seulement dans son rapport à l'étude du système même, mais aussi dans les discours scolaires (matières, consignes,

exercices, etc.), aussi bien que dans les pratiques orales et écrites transversales de l'école (poser une question, décrire, résumer, etc.) et les pratiques sociales qui en découlent. La place à accorder à un oral et à un écrit communicatifs semble un corollaire de l'approche par compétences. Si sur le plan cognitif, cette place répond à un fort besoin en termes d'apprentissage, elle est interprétée le plus souvent dans le prisme fourni par la didactique du FLE, et dans ce cas précis, elle tend à renforcer une tension, voire une opposition, déjà très forte entre les besoins d'apprentissage qui concernent la structure linguistique et ceux qui relèvent de la communication (volume 2, 3.4. « La notion de français langue seconde... »).

Il me semble qu'avec l'ensemble de cette problématique curriculaire ici rapidement abordée, on touche du doigt l'obstacle produit par le poids des institutions francophones dans la définition du FLS. De ce point de vue, la mise en place d'un observatoire des pratiques didactiques qui puisse mettre au jour les problèmes générés par la transposition didactique des différents modèles (FLM/FLE/FLS) constituerait un premier pas vers une rationalisation et une coordination didactiques.

5. Les modèles didactiques : altérité et identité linguistiques

Dans des contextes multilingues comme le sont la plupart des pays africains francophones, les modèles didactiques nationaux dominants reposent sur la transposition du modèle monolingue franco-français. L'enseignement bilingue, quand il existe (Mali, Sénégal, Niger) est réduit à quelques classes expérimentales pour l'Éducation nationale ou mis sur pied par un enseignement privé confessionnel (Gabon). Au cœur de cette question se situe un rapport problématique à l'altérité et à l'identité linguistiques pour les apprenants et les enseignants. D'un côté, c'est massivement le français qui est objet et véhicule des savoirs, et ce sont quelques langues nationales aménagées à cette fin (bambara, wolof) dans quelques classes expérimentales de l'école primaire qui fournissent un contrepoint. On est donc assez loin pour l'instant de

pourvoir envisager de manière réaliste un curriculum plurilingue. Bernard Py (2004) souligne la relation étroite dans l'apprentissage d'une langue étrangère entre altérité et réussite et se demande si « un apprentissage réputé réussi supprime [...] toute trace d'altérité » (p. 102). Plus loin, il affirme que :

« [...] dans une situation d'apprentissage ou de bilinguisme, il ne peut y avoir que des *langues de référence* par rapport auxquelles le sujet doit se situer en construisant son propre répertoire et en se dotant d'une identité linguistique qui va certainement être perçue comme autre – à des degrés certes divers – aussi bien par les membres de la communauté des locuteurs natifs de la première langue que de ceux de la seconde » (p. 105-106).

La dialectique proposée par le parcours d'apprentissage entre altérité, réussite et recomposition de l'identité linguistique me paraît essentielle pour saisir la complexité de cette dynamique en contextes multilingues où le français joue à la fois le rôle de langue officielle et de langue d'enseignement.

L'altérité relative que confère le statut de langue seconde au français dans la variété exogène écrite de l'école doit largement être nuancée, selon les contextes sociaux et spatiaux (villes-campagnes) avec les différentes variétés endogènes de français parlé et utilisé aussi bien dans les médias nationaux que par les locuteurs. À cette altérité qui fait le plus souvent du français de l'école une langue étrangère en répond une autre à l'école, celle de la langue nationale aménagée pour l'entrée dans la littératie. Car si bon nombre de langues nationales ont certes été codifiées depuis les années 1970, puis aménagées pour l'alphabétisation des adultes, très peu en tant que telles ont été appropriées sous cette forme dans les formations sociales qui continuent d'interagir dans ces langues uniquement à l'oral. Au-delà de la littératie et de la numératie pour certains, les compétences écrites des locuteurs dans leurs langues maternelles sont quasi inexistantes, c'est-à-dire que les références culturelles, sémantiques et cognitives sont uniquement idiosyncrasiques et ne peuvent se construire dans l'épaisseur des données collectives. Pour l'instant entrer dans l'écrit en wolof donne peu de pistes par exemple pour le maîtriser à l'écrit, c'est-à-dire « apprendre à utiliser les ressources de l'écriture pour un ensemble culturellement défini de tâches et de procédures » (Olson 1998, p. 59) ou encore pour saisir le procès interprétatif que l'écrit met en place entre les idées

et le rapport entretenu avec les idées. Dans ce cas, certainement, c'est le français qui sert de langue d'appui pour l'écrit en wolof, d'autant plus que ce dernier constitue, pour les textes utilisés dans l'apprentissage, une traduction littérale du français. Du point de vue des performances de lecture-écriture visées en français, on attend explicitement de l'apprenant qu'il puisse progressivement maîtriser les dimensions textuelles et l'organisation de différents types de discours aussi bien au plan de la compréhension que de la production (textes littéraires ou non). Qu'en serait-il de cette compétence en wolof ? Un premier constat s'impose donc : le passage d'une langue nationale à l'école n'équivaut pas, de manière claire, à une reconnaissance, voire à une connaissance, par ses usagers de la variété de cette langue à l'écrit. Deux logiques sont ici à l'œuvre et s'affrontent : la logique cognitive (on apprend mieux à partir d'une langue maternelle qui devient, par le biais de l'école, la langue de référence) et la logique socioculturelle qui établit un lien spécifique et historique entre corpus oral et corpus écrit. Ainsi si la première logique veut que la littératie se fasse en langue maternelle, la seconde implique plutôt que la langue maternelle/nationale devienne une matière d'enseignement susceptible de se constituer un corpus écrit. La question de l'identité linguistique se construit difficilement sans l'apport de l'école qui renverse dans ces contextes les données habituellement reconnues. Le français est bien la langue de l'école (en tant que lieu d'apprentissage), quand les langues nationales y sont les langues étrangères (mais concernant l'école/lieu de socialisation, elles sont omniprésentes à divers titres : jeux, interactions, etc.). En ce sens, l'école reproduit de très près le partage des valeurs politiques : le français exerce partout un rôle politique fort, malgré un usage relativement peu répandu alors qu'à l'inverse, les langues nationales sont répandues socialement mais ont très peu d'assises sur le plan juridique et politique. À cela s'ajoute la difficile question de la fonctionnalité des langues, car parmi les langues nationales, on isole facilement les langues régionales transnationales, langues véhiculaires le plus souvent, utilisées dans les échanges commerciaux (créoles, hausa, swahili, yoruba, mandingue...) qui souvent, à des degrés divers, font partie du répertoire linguistique des apprenants. Le discours idéologique dominant en Afrique de l'Ouest maintient une forte corrélation entre identité linguistique et identité culturelle. Il est suturé par le vieux discours constamment recyclé sur le français « vecteur d'unité »

(nationale le plus souvent à présent). La réalité des parcours et des constructions identitaires est tout autre. Ainsi au Cameroun, pays officiellement bilingue français-anglais, si en théorie on se plaît encore régulièrement dans les ouvrages de sociolinguistique à dénombrer 250 langues (sans jamais historiciser leurs contacts entre elles, ni avec l'allemand, ni avec le français ou l'anglais sinon sur un plan idéologique), il est plus intéressant de mettre en évidence l'émergence chez les jeunes du « camfranglais » et de ses différentes variétés (Étoundi Atéba 2005) pour saisir la relation non univoque entre identité et langues nationales. Les marqueurs d'identité linguistique, ici comme ailleurs, sont aussi bien culturels que générationnels et sociaux et s'inscrivent dans une dynamique où les langues ne sont pas nécessairement complètement marquées a priori mais dont les marquages continuent de se construire et se reconstruisent de manière interdépendante, en partie au sein des interactions. Si l'apprentissage linguistique conduit à la gestion de la « dialectique de la fusion et de la différenciation » (Py, 2004, p. 98), il est certain qu'en contexte multilingue, cette dialectique doit être, plus que dans tout autre contexte, conscientisée et articulée sur des finalités cognitives, sociales et culturelles identifiables par les différents acteurs du système. Quand les langues nationales sont « introduites » à l'école parce que ce sont aussi des langues maternelles et qu'elles servent de langues d'appui à la langue de référence qui demeure le français (c'est ce qui se passe ou s'est passé dans la majorité des cas), ce n'est pas la même finalité sociale et culturelle qui leur est assignée que si elles sont introduites pour finalement se substituer au français comme langue d'enseignement, ou comme matières d'enseignement, c'est-à-dire comme des langues « vivantes » privilégiées (beaucoup de projets officiels en font état mais on ne note pas de réalisations pratiques jusque-là).

La tendance à vouloir comparer les situations de FLS en Afrique francophone et en France concernant la place à accorder à « la culture de l'apprenant » (Rolland, 2006, p. 136) me paraît dans le même ordre d'idée peu justifiable. Si l'on peut s'accorder sur le caractère exogène de l'école en Afrique, il ne me semble pas que la différenciation opérée entre une école en rupture avec la famille (les migrants, les contextes africains où d'ailleurs les enseignants et les élèves ont souvent une langue-culture commune) et

une école en continuité avec le cadre familial (les contextes franco-français) tiennent longtemps au regard des antennes sociales en France comme dans la plupart des pays d'Afrique francophone sur l'échec scolaire et le défaut d'adéquation sociale de l'école. La culture de l'apprenant dont l'école permettrait la patrimonialisation ou qui, ici ou là, serait constituée en rempart « contre la mondialisation », me paraît relever d'un détournement idéologique des questions de « la mémoire et de l'identité collective ».

Les systèmes éducatifs de la grande majorité des seize pays d'Afrique francophone centrale et de l'Ouest sont monolingues en français ou font coexister ce système monolingue avec un cursus bilingue franco-arabe (Guinée, Mali, Mauritanie, Niger) qui relève plus d'une juxtaposition de didactiques que d'une didactique intégrée (cf. Miled, 2005). J'ai déjà signalé que le débat sur l'utilisation des langues locales à l'école africaine est repérable depuis le début du XX^e siècle (Hardy, 1917) et qu'il sert jusqu'au milieu du siècle de justificatif à l'emploi exclusif du français. On repère à partir de 1946, au moment du passage politique de l'Empire à l'Union française, une pression des africanistes pour passer à l'enseignement en langue africaine et la résistance des élus africains (Cornevin, 1973). À partir de 1947, on observe une période transitoire où deux discours vont se chevaucher régulièrement. Sous la pression de l'Unesco, on voit apparaître le nouvel argument, de type cognitif sur la langue maternelle (on apprend mieux si on apprend d'abord dans sa langue maternelle). Cette approche modifie légèrement le premier discours sans l'annuler, on aborde désormais la question de la langue d'enseignement en termes d'obstacles et de faisabilité. En 1950, une annexe pédagogique du *Journal Officiel de l'AOF* rapporte ce problème africain à une gestion du bilinguisme en gommant les spécificités socio-politiques :

« L'existence des langues vernaculaires est certes un obstacle sérieux à l'apprentissage du français. Peut-être y attache-t-on une importance exagérée. Ce problème n'est pas particulier à l'Afrique, et dans maintes régions d'Europe centrale, de l'Amérique du sud, des Antilles, le bilinguisme se résout par l'excellente pratique des deux langues. Dans les campagnes de France même, l'enfant qui entre en classe ignore encore parfois totalement le français » (p. 210).

Progressivement jusqu'au début des années soixante, le thème fonctionne comme une recommandation didactique sans effets sur les politiques linguistiques. L'introduction

des langues nationales dans les systèmes éducatifs se situe donc d'abord sur une ligne de discours officiels plus ou moins partagés du côté français et africain. C'est à partir des indépendances et jusqu'à la fin des années 1970 que des actions de politiques linguistiques d'introduction des langues nationales sont repérables à la fois dans leur relation à la thématique de l'aliénation/désaliénation culturelle et dans leur relation aux plans d'action de l'Unesco. Au moment des indépendances, la réaction « révolutionnaire » de Sékou Touré en Guinée contre la langue coloniale est significative d'un contexte idéologique qui va dominer largement toutes ces années. On voit apparaître les premières mesures de politique et d'aménagement linguistiques des langues africaines. Un premier modèle bilingue voit le jour : élaboration d'alphabet, de syllabaires, campagnes d'alphabétisation, examen de « culture révolutionnaire », entrée des langues nationales (soussou, peul, malinké) comme matières à l'école en 1966, devenues en 1968 véhicules d'enseignement pour la première année du primaire, le français étant introduit comme matière en troisième année et redevenant unique langue d'enseignement au secondaire. Les arguments de la désaliénation culturelle et de la révolution idéologique ne pouvaient tenir longtemps face la prégnance du français au fur et à mesure de la montée dans la pyramide scolaire. Le projet est définitivement abandonné en 1970. Cette tendance lourde de l'investissement et de l'abandon des projets linguistiques marque l'ensemble des pays africains francophones entre 1960 et 1980 qui, presque tous, sont plus ou moins passés par des phases d'introduction des langues nationales mais qui sont tous restés au niveau de classes expérimentales, par ailleurs assez vite abandonnées (Burkina, Centrafrique, Sénégal, Niger, Togo...). Le cas de Madagascar est emblématique à plus grande échelle d'une politique de retournement en matière de langues avec la série de questions didactiques qui s'en dégage (Babault, 2005).

Entre 1970 et le milieu des années 1980, l'Unesco, par le biais de son Bureau Régional d'Éducation pour l'Afrique (BREDA) promeut un certain nombre de projets qui s'inscrivent dans son « Plan décennal pour la promotion des langues et cultures africaines ». Joseph Poth en est le principal maître d'œuvre (1979, 1984, 1987, 1997, 1999). Il produit régulièrement jusqu'à la fin des années 1990 les résultats de ses

enquêtes et propose plusieurs *Guides d'enseignement des langues maternelles* pour la formation des maîtres où est déjà répertoriée une grande partie des questions-obstacles posées lors des « États Généraux » de Libreville en 2003. On ne peut qu'être frappé par une volonté institutionnelle forte, représentée dans un premier temps par l'Unesco, puis par l'ACCT devenu Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF), suivie par les discours officiels des décideurs, des encadreurs et universitaires africains pour fonder un bilinguisme scolaire propre à dynamiser des systèmes éducatifs en faillite, qui fait face à une autre réalité discursive, celle des enseignants, qui, eux voient plutôt l'importance et l'urgence de réfléchir à un meilleur enseignement du français. Une analyse rapide de deux documents importants sur cette question permet de saisir la difficile adéquation des discours politiques et didactiques avec les besoins enseignants. D'un côté les Actes des *Réunions régionales des pays d'Afrique centrale et de l'Ouest sur l'enseignement du français en Afrique francophone*, tenues en 2002 à Libreville, puis à Ouagadougou³⁸ ; de l'autre le *Rapport général* des États Généraux, tenus à Libreville en 2003 et dont le premier document constitue la préparation. On ne peut qu'être interpellé par le décalage entre les discours des « Réunions régionales », plutôt informelles et tenues essentiellement par des représentants des enseignants du primaire et secondaire de tous les États représentés et ceux des « États généraux », très officiels où les enseignants n'ont pratiquement plus la parole. La valse-hésitation des discours sur les langues nationales est remarquable dans le rapport des réunions régionales, tandis qu'il apparaît sans faille dans celui des États généraux. Dans le premier, les expériences ponctuelles sont présentées de manière ambivalente (Mali, Burkina) et les langues nationales toujours proposées comme des langues d'appui pour l'apprentissage du français. Au mieux, on relève des discours sur une dialectique fonctionnelle entre langue maternelle et français (l'acquisition de la seconde permettant de perfectionner la première et vice versa). La question identitaire est très peu abordée. Dans le *Rapport général* des États généraux commandités par la Francophonie, l'argument de la rénovation de l'enseignement du français et de la promotion des langues nationales

³⁸ Pays représentés : Bénin, Burkina, Burundi, Cameroun, Congo, République Démocratique du Congo, République Centrafricaine, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal, Tchad, Togo.

s'inscrit principalement dans la lutte globale contre l'hégémonie linguistique et culturelle de l'anglais.

Les classes expérimentales du Mali, emblèmes de ce qui est communément appelé « pédagogie/méthodologie convergente » sont à envisager comme l'émanation d'une volonté internationale d'élaboration d'un modèle de curriculum unique pour l'Afrique. Mises en place depuis les années 1980, elles sont régulièrement évaluées, mais la résistance des parents d'une part et le peu de résultats significatifs tant sur le plan cognitif que sur le plan didactique (Tréfault, 1999) ne permettent pas de laisser entrevoir de stade de généralisation, ni au plan national, ni au plan international. Malgré les discours officiels, notamment sur les bienfaits de la pédagogie convergente (Haidara, 2002 multigraphe), on peut dire que cette première période d'essai de « nationalisation » de l'enseignement a été globalement un échec. On voit d'ailleurs que depuis cette époque a émergé la seule langue qui fait face au français, sous certaines conditions, dans les systèmes éducatifs nationaux : l'arabe (Mali, Mauritanie, Niger, Guinée, Tchad...), les langues nationales étant souvent promues finalement par l'enseignement privé confessionnel (Gabon).

Il serait donc certainement important d'étudier non pas seulement les rapports français-langues nationales, mais aussi ceux que peuvent entretenir l'arabe avec le français d'une part, et l'arabe avec les langues nationales d'autre part. Sur ce point la question algérienne et le modèle d'arabisation de l'enseignement qu'elle a proposé, puis, ses amendements successifs aussi bien dans son rapport au français qu'aux langues berbères me paraît, à plus d'un titre, significatif, en Afrique, du rapport entre langues, pouvoir et enseignement durant la période post-coloniale (Tigziri, 2004 ; Ferhani, 2006 ; Temim, 2006).

Une grande partie des cent-quatre-vingt sept propositions émanant des participants qui concluent le *Rapport général des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone* est consacrée à une demande de responsabilité des décideurs politiques et recoupe en partie les recommandations régulièrement émises par l'Unesco entre 1953 et 1985. L'ensemble est reformulé dans le prisme de la problématique du plurilinguisme. Force est de constater que malgré quelques pôles plus ou moins expérimentaux et malgré un discours dominant et parfois même des

programmes, comme au Togo, qui affirment l'entrée dans la littératie par les langues africaines, c'est bien le français qui partout reste la langue d'enseignement au primaire. Dans l'ensemble, les responsabilités politiques de l'introduction de ces langues y sont déléguées au corps enseignant. Pour la littératie des adultes, l'enseignement en langues nationales est d'ailleurs aussi le plus souvent le fait des ONG. L'ambiguïté ou la difficulté à articuler français et langues nationales, décelable dans les discours des Réunions régionales et des États généraux, et par ailleurs inscrite dans le brouillage des programmes (volume 2, 3.4 « la notion de français langue seconde ... ») pouvant à la fois proscrire l'usage d'une autre langue que le français dans la classe mais qui préconisent dans le même temps l'entrée dans la lecture-écriture en langue nationale, se retrouve inéluctablement dans les pratiques de classe. Par exemple, la tendance observée en CP1 dans quelques écoles de Lomé (Togo) révèle un fort clivage dans l'usage des langues : le français est exclusivement employé et de manière très normée en situation d'apprentissage, mais l'ensemble de la communication scolaire s'effectue en langue nationale. Aucun des instituteurs ne tient compte (et avec quels outils le feraient-ils ?) de la demande officielle d'alphabétisation en langues nationales (Vinot, 2006, Mémoire M2 professionnel sous ma direction).

Il faut cependant noter qu'à la difficile articulation du bilinguisme en situation scolaire et aux questions d'ordre institutionnel, didactique et cognitif qu'elle soulève, font régulièrement écho, en situation informelle, des dynamiques sociolinguistiques plurilingues relativement identifiables dans les zones urbaines. Nombre d'études montrent que le français, sous sa forme parlée, y joue un rôle central en Afrique francophone (Batiana, 1998 ; Ndao, 1998 ; Dreyfus & Juillard, 2004). On perçoit ici la difficulté réelle et concrète, déjà nettement signalée par Daniel Véronique (2005), dans le passage d'une identification des échanges plurilingues, que les sociolinguistiques décrivent depuis longtemps, vers la modélisation didactique. Au plurilinguisme « naturel » des individus, avec ses fonctions communicationnelles et identitaires précises, largement observable dans des contextes sociétaux multilingues, correspond souvent une juxtaposition de monolinguisms à l'école africaine qui cloisonne fermement l'usage des langues, sanctionne les parlars bilingues au profit d'une stricte maîtrise des pratiques langagières et d'une vigilance linguistique accrue, mais qui sous

la pression internationale, peut expérimentalement promouvoir un bilinguisme fonctionnel (par exemple, la pédagogie convergente). En ce sens, il est souhaitable que la linguistique de contacts telle qu'elle s'élabore actuellement au sein de l'Union européenne, à travers notamment le concept de plurilinguisme et son aménagement didactique, fournisse un cadre épistémologique et historique qui permette de la situer clairement dans un projet de construction politique collective que viennent constamment interroger les questions de mobilité/migration, de citoyenneté, d'identité et d'intégration (Lüdi, 2004 ; Nelde, 2004 ; Orioles, 2004 ; Beacco, 2005). Si universelle que puisse paraître la proposition d'appartenance européenne, d'un point de vue linguistique : « L'espace européen pourrait être identifié non par les langues qui s'y parlent, qu'elles soient ou non autochtones, mais par l'adhésion commune à des principes définissant une manière d'être aux langues » (cité par Beacco, 2005, p. 23), elle me semble au contraire profondément relever d'une approche institutionnelle et « dogmatique » du langage et des langues spécifiquement européenne, et repérable depuis le Moyen-Age comme une configuration relativement singulière (Legendre, 1999).

La difficulté largement soulignée depuis le début des années 2000 d'établir un partage de type épistémologique et didactique entre FLE/FLM/FLS n'existe finalement réellement que dans les contextes particuliers où le français n'est pas, ou rarement, la langue maternelle de l'élève mais joue un rôle central dans sa formation générale, dans la mesure où il est la langue des apprentissages et des savoirs et qu'il tient socialement une place « haute ». En ce sens, la définition du FLS que proposait Jean-Pierre Cuq en 1991 demeure fondamentale. Depuis plus de trente ans, la modélisation didactique en la matière, se situe donc aux prises avec la nécessité de prendre en compte trois grandes perspectives souvent concurrentes. Sur un premier plan, l'économie cognitive - on apprend mieux dans sa langue maternelle -, s'impose comme une règle de l'apprentissage depuis plus de cinquante ans. Sur un deuxième plan, la réalité scientifique est telle que la grammatisation des langues maternelles en est encore souvent à un stade primaire, leur outillage conceptuel dans les savoirs scolaires contemporains ne permettant pas pour le moment de dépasser le stade de la troisième année du primaire. Elle impose donc une restriction à la première proposition. Enfin la

réalité socio-langagière en Afrique francophone prouve que des langues internationales comme le français et l'anglais couvrent tous les besoins en termes de construction des savoirs, mais que le français continue de représenter unanimement la langue du savoir. Ces représentations, dynamisées par la mondialisation économique, tendent progressivement à rendre pérenne une diglossie ancienne, ou un bilinguisme fonctionnel, souvent insatisfaisants sur le plan culturel mais, au final, nécessaires sur le plan éducatif et politique. Il s'agit, dès lors que le diagnostic en termes d'enseignement en langue maternelle est plus que réservé malgré quarante ans d'expérimentations, d'interroger le lien entre l'enseignement de la langue (l'étude d'un système comme le français) avec la construction des connaissances dans cette langue. Dans les interactions exolingues de la classe, la question de la bifocalisation sur la langue et sur le contenu enseigné (Bange, 1992) est le plus souvent déterminée par des programmes et une étanchéité disciplinaire stricts. Pourtant chez l'apprenant, l'apprentissage des connaissances en français « l'amène à acquérir des aspects complexes de la langue » (Noyau et Vellard, 2004, p. 75). L'imprégnation et l'étayage linguistiques – notamment grâce à la construction du métalangage – constituent depuis longtemps (déjà avec la méthode Davesne et sa leçon de langage associée au syllabaire) les objectifs assignés à la classe de français en situation de langue seconde (Vigner, 2001). Les réinvestissement attendus dans les disciplines non linguistiques (DLN) légitiment souvent un cloisonnement normatif, alors que l'effet en retour des constructions conceptuelles dans les DLN sur l'apprentissage du français constitue une piste importante pour réfléchir à une didactique intégrée de la langue seconde. À ce titre, le partage didactique qui y est souvent opéré – artificiel à mon sens – entre communication et transmission, ou encore entre oral et écrit, doit être dépassé (Vigner, 2003). Dans cette perspective idéale, la production écrite – que l'école sous ces latitudes vise mais qu'elle fait finalement peu pratiquer de manière efficiente, c'est-à-dire qui permettrait que « l'écriture transforme le langage en objet de pensée » (Olson, 2006, p. 86) – constitue une approche de la langue qui permettrait de situer les apprenants en situation de résolution de problèmes (Miled, 1998) propre à favoriser et l'apprentissage du code et des procédures d'écriture communes et propres à chaque discipline. Il reste pourtant que l'obstacle principal pour avancer dans cette voie en Afrique francophone réside

dans la normativité d'un enseignement centré sur des représentations très spécifiques de l'apprentissage, de la langue enseignée et du maître (Noyau et Quashie, 2003) qui constituent des matrices puissantes de ces cultures éducatives où le français est reconnu comme langue seconde. Ainsi, les places et rôles dévolus à l'oral et à l'écrit de type scolaire et académique se substituent clairement aux quatre compétences de base en langues (compréhension orale et écrite/expression orale et écrite). Il est facile d'observer que plus on se rapproche dans la pyramide scolaire de la certification et plus la tendance se radicalise. L'écrit domine les apprentissages, souvent découpé en fonction d'une progression soutenue par l'acquisition d'une compétence grammaticale de plus en plus fine. Les compétences de lecture et d'écriture sont travaillées pour accéder aux textes du corpus scolaire, le plus souvent d'ordre littéraire. Les compétences orales sont le plus souvent envisagées comme subordonnées aux premières ou comme des passerelles vers ces dernières. On peut même observer dans la plupart des contextes dits « traditionnels » une forte tendance à travailler l'oral sous forme d'écrit oralisé (récitation, apprentissage « par cœur »). Ces découpages traditionnels tendent à creuser assez fortement le rapport langue-culture dans la mesure où si la culture littéraire est souvent exclusivement légitimée dans l'institution scolaire, à l'extérieur, la définition de la culture légitime est largement dépendante des contextes de socialisation et s'avère très diversifiée (Lahire, 2006).

Depuis les années quatre-vingt, l'orientation théorique fondée sur une approche pragmatique du langage (Austin, 1962), sur l'ethnographie de la communication (Hymes, 1972), et l'orientation méthodologique qui en découle dans l'enseignement des langues (Coste, Courtilon, Ferenczi, Martin-Baltar, Papo et Roulet, 1976), c'est-à-dire l'approche communicative, déterminent largement la culture didactique en FLE. La redéfinition de la notion de compétence linguistique innée en termes de compétence de communication apprise et socialement située (Hymes, 1972) permet d'adopter un point de vue renouvelé sur les apprentissages linguistiques. Jean-Paul Bronckart, Ekaterina Bulea et Michèle Pouliot soulignent que « plus concrètement, les capacités désignées par ce terme [compétence] relèveraient des savoir-faire plutôt que des savoirs, et de capacités méta-cognitives plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés » (2005, p. 30). Il faut bien admettre en effet, que la classe est le lieu par excellence de l'éclectisme plus

ou moins bien maîtrisé, que l'on va souvent observer, dans les pratiques, une juxtaposition des approches méthodologiques (communicative et traditionnelle) qui répond peut-être en partie à la double exigence produite d'une part par une culture éducative spécifique et d'autre part par la nécessité reconnue en contexte FLS de se situer, avant l'entrée dans la littératie, dans la méthodologie communicative telle qu'elle est interprétée dans le domaine du FLE.

L'approche communicative, en soi, constitue d'une part une démarche qui redéfinit la vieille méthode directe, mais elle tend aussi, de fait, à effacer les frontières de la classe. Apprendre en communiquant et pour communiquer dans la mise en place d'une tâche particulière recompose évidemment le schéma classique de la classe de langue. De fait, l'approche communicative en mettant l'accent sur une articulation des objectifs d'apprentissage avec des savoir-faire et plus encore des savoir-être, décloisonne la relation à la langue et l'oriente spécifiquement, selon les attendus de l'approche pragmatique, vers le langage ordinaire et ses usages sociaux. Elle inverse terme à terme les compétences scolaires traditionnelles : l'expression orale est privilégiée sur toutes les autres, et l'écrit est le plus souvent ramené à sa fonction d'étayage de l'apprentissage (on écrit pour mieux apprendre) ou de décalque de l'oral (on écrit ce qu'on a dit). Dans le meilleur des cas, dans la construction des apprentissages, mais il est peu vérifiable, à moins de consignes particulières, l'écrit en langue cible peut constituer une étape préparatoire, un brouillon de l'oral (Schneuwly, 2003). L'approche communicative entre alors radicalement en porte-à faux avec des curricula où les certifications évaluent des compétences assez similaires aux réquisits de l'école française.

La tension spécifiquement observable entre communication (sens) et expression (forme) clairement repérable dans l'approche communicative telle qu'elle est communément pratiquée en FLE, se transforme souvent en contexte FLS en « fracture », notamment concernant le traitement grammatical de la langue.

6. Le rapport à la norme

À partir du moment où le projet colonial a laissé une place particulière à la langue, la question de la norme à enseigner s'est posée de manière régulière. La problématique est donc ancienne concernant le français, mais elle n'est jamais fondamentalement dissociable de son histoire coloniale et post-coloniale où de manière récurrente et cyclique se retrouve des problématiques dont il est aisé de donner la liste : la question de l'enseignement *en* et *des* langues vernaculaires, celle du français à enseigner et de l'émergence d'une norme endogène du français, le rapport au modèle franco-français et l'effet-retard des modèles transposés, le fort clivage entre l'école et la vie sociale. L'effet le plus marquant de dénominations telles que français *langue de scolarisation*, *langue d'enseignement*, *langue des disciplines* est de renvoyer explicitement à une norme scolaire qui constitue une ligne de partage avec les français d'usage qui restent, pour le moment, principalement affaires de sociolinguistes et très peu de didacticiens, malgré « les perspectives qu'offrent ces études pour un renouvellement de l'enseignement/apprentissage du français en Afrique » (Dreyfus, 2006, p. 73).

En contexte français, la norme scolaire est largement, et de plus en plus, concurrencée par d'autres modèles, notamment médiatiques. De plus, elle donne lieu à de larges débats au sein même de l'institution scolaire (réformes, programmes). En contexte africain, le problème se pose différemment. La norme scolaire, souvent héritée d'une norme dépassée en France, a tendance à fonctionner comme une fin en soi (volume 2, 3.1 «Didactique des langues : histoire de transposition»). Elle se pose comme la garante d'une langue idéale, classique. L'ardent attachement à un manuel comme *Mamadou et Bineta*, pourtant souvent interdit mais attesté partout, en est un des symptômes. La difficulté réside encore bien dans le fait que si, d'un point de vue sociolinguistique, les différents français d'Afrique font, depuis les années 1990, l'objet de nombreuses descriptions (Batiana & Prignitz éds, 1998) posant d'emblée la problématique de la norme de l'école, d'un point de vue didactique, la norme linguistique reste intouchable. Cette norme prescrit une modélisation grammaticale que peu d'élèves peuvent atteindre, étant donné l'environnement souvent pauvre à l'écrit et le fait que la classe ainsi conçue

ne peut constituer un véritable lieu de socialisation. Malgré la massification de l'enseignement observé depuis le début des années 1990 partout dans les contextes africains francophones, la fracture linguistique et culturelle augmente avec une école qui dans son ensemble ne semble pas s'articuler à des besoins socioculturels et économiques d'ordre incomparable avec ceux que *Mamadou et Bineta* symbolisaient. Par ailleurs, les parlers français d'Afrique se diffusent. L'argument de la « pureté » esthétisante de la langue pour garantir l'accès à une langue internationale est nécessairement invalidé par l'exemple de l'anglais. On voit aussi de plus en plus ces français d'Afrique constituer des modes d'accès à l'emploi dans les grandes villes (Batiana, 1998 ; Dreyfus et Juillard, 2004). La norme scolaire notamment grammaticale, héritage d'un contexte social et politique révolu, qui se pose comme la finalité absolue des apprentissages, constitue de fait un obstacle structurel à la construction de ces apprentissages. Si tous les acteurs s'accordent sur le fait qu'elle ne peut convenir à des échanges contemporains d'ordre économique, aucun n'est vraiment prêt à renoncer à « la belle langue » dans l'institution scolaire. Pourtant, la conclusion des États généraux est largement orientée sur la nécessité d'une standardisation du français d'Afrique qui désormais apparaît comme l'une des clefs de la réappropriation de son enseignement. *Le Dictionnaire universel francophone* (2002)³⁹ constitue une première approche non négligeable dans ce travail. Une norme endogène, raisonnablement élaborée par des sociolinguistes, des linguistes et des didacticiens permettrait d'ouvrir le français des disciplines à des pratiques langagières et culturelles dont il pourrait largement bénéficier (pratiques rhétoriques et pragmatiques qui font sens dans la société envisagée). Il serait souhaitable que des groupes de réflexion puissent - dans un premier temps - en préalable à cette tâche de longue haleine sur la norme - se mettre au travail à partir des productions d'élèves (écrites et orales) afin de déterminer des critères d'acceptabilité communs, susceptibles de déterminer une norme langagière en fonction de la construction et de la production du sens. La marge d'acceptabilité permettrait d'inclure la notion de faute ou d'erreur reconnue comme un passage vers une norme clairement énoncée.

³⁹ Dès 1988, *L'inventaire des particularités lexicales du français d'Afrique noire* en pose les fondements.

Cette marge d'acceptabilité – qui peut inclure un certain nombre d'interlangues en fonction des contextes linguistiques en contact et des âges des élèves - retiendrait les problèmes les plus souvent évoqués par les acteurs des systèmes éducatifs du sud : les interférences lexicales, mais aussi les problèmes phonétiques dont les enseignants doivent avoir clairement conscience. Un gros travail reste à faire sur les problèmes syntaxiques et rhétoriques, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Cette révision de la norme résoudrait une partie des difficultés liées à la progression dans l'acquisition de la langue. Cependant, il y a peu de raison de se montrer optimiste sur cette question, car si l'on observe la tendance actuelle au sein du monde francophone on ne peut qu'être frappé par le discours sur la richesse et la variété de la francophonie qui coexiste avec le maintien d'une subordination linguistique au français de France, voire à la variété parisienne (Francard, Géron et Wilmet, 2001) qui reste la référence absolue. Seul le Québec remet profondément en cause cette centralité franco-parisienne, et tend à construire un autre centre. Il est clair que l'insécurité linguistique repérable dans le monde francophone, en zone nord comme en zone sud, doit être rattachée à un déficit plus ou moins accentué de légitimité linguistique, c'est-à-dire à une auto-dépréciation des normes endogènes pourtant repérées d'un point de vue sociolinguistique. Les francophonies africaines sont ainsi emblématiques du complexe général de la francophonie : d'un point de vue externe, par rapport à l'anglais ; d'un point de vue interne, par rapport au français de Paris. Le français de référence correspond à une construction historiquement repérable qui définit un corpus d'exclusion – surtout dans la périphérie francophone –, c'est-à-dire les français vernaculaires, parlés (en gros toutes les variations diatopiques) et un corpus d'enseignement où s'exerce de manière forte une norme prescriptive. Enfin ce français de référence fonctionne comme un point de repère pratiquement « juridique » pour les communautés qui s'en prévalent, notamment à l'école, qui tend à reléguer la variation au rang de faute, indissociable peut-être alors de la méconnaissance des normes de fonctionnement de la langue (Marquilló Larruy, 2003). En contexte africain où la situation des apprenants par rapport au français se situe sur un continuum qui va du FLE au FLM, en passant par des variétés diverses d'exposition, où le recrutement des enseignants se situe en moyenne au niveau du brevet, et où enfin, les programmes dans leur ensemble, oscillent entre des

objectifs communicatifs et un apprentissage traditionnel de la langue, la question est plus que vive. Il apparaît donc urgent que des pôles universitaires se structurent autour de cette problématique, mais il n'existe, j'y insiste, pour l'heure ni département de didactique de français ni département de traduction dans les universités africaines. Il est vrai – et c'est déjà le cas – que débattre autour de la norme, c'est commencer à la remettre en cause, mais la réflexion autour de la norme à enseigner doit, pour être heuristique et féconde, tenir compte des cadres de la francophonie, indispensables au développement des contextes du sud sans renoncement pourtant à leurs spécificités. Dans cette optique, une clarification s'impose concernant les rapports entre la variété parisienne du français avec les autres variétés du français sur le territoire national et avec toutes les autres variétés de la francophonie, notamment par le travail d'une sociologie des normes langagières qui permettent de saisir que « la norme est [...] en dernière instance une représentation 'consciente' de ce que devrait être telle pratique » (Perrenoud, 1988, p. 104) et qu'elle toujours liée à des « valeurs symboliques qui situent le locuteur dans l'espace social » (Py, 2004 b, p. 44).

La question du manuel doit être réexaminée dans cette perspective, dans la mesure où il faut rappeler avec Michèle Verdelhan-Bourgade qu'en contexte africain, il constitue le support des apprentissages :

« il donne à lire, à faire, à observer, il permet d'avoir accès, en un espace restreint et pour un prix modique, à une progression, des contenus, des documents : avantage important dans des situations d'enseignement où ni maîtres ni élèves ne peuvent se procurer des livres ou de la documentation. Il sert souvent à la formation des maîtres » (2002, p. 244).

De fait, et selon la tradition inaugurée par Davesne, le manuel de français, par son approche thématique (l'école, l'hygiène, la santé, les métiers, les relations sociales et familiales, auxquelles se sont récemment ajoutés l'environnement et la démocratie), constitue souvent un ouvrage éducatif à part entière. Cependant, si l'on excepte un manuel qui tend à fournir une progression plus lente, notamment dans l'articulation de l'oral et de l'écrit (*Soleils du monde*, CP1-CP2), il faut remarquer le fossé conceptuel et linguistique que ces manuels creusent entre les CP et le CE1 (voir par exemple *Rama et Sidi* CE1). Ce choc est d'ailleurs d'autant plus fort pour l'ouvrage correspondant en wolof, littéralement traduit du français (*rama ak siidi*, dawal, CE1).

Dans le même ordre d'idées, concernant les contraintes réelles, d'ordre matériel, qui pèsent dans ces situations d'enseignement, il me semble que la pédagogie des grands groupes, peut constituer, si elle est fondée sur une réelle implication des élèves et non pas seulement sur une participation chorale, une base solide pour la circulation de la parole et faire contrepoids à une norme linguistique trop rigide (Griggs, 1999 ; Nisubire et Ntamwana, 2003).

Pour une langue comme le français, la question de la norme est cruciale dans la mesure où, loin d'être restreinte à un territoire défini par les frontières hexagonales, cette langue constitue le vernaculaire de nombreuses populations et la langue officielle et d'enseignement de nombreuses nations. Dans une approche contemporaine, le thème de la « défense de la langue française » n'est donc plus circonscrit à la défense d'un « bon usage », mais à celle de sa diversité et des échanges culturels et économiques qu'elle rend possible. À ce titre, une réflexion sur l'exposition, notamment en compréhension, à des normes endogènes comme celles des français d'Afrique doit permettre une redéfinition des objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE, comme le souligne fermement Nishiyama (2001) et permettre à terme aussi un assouplissement de la norme. L'espace francophone rend possible, au-delà des études francophones qui, pour leur part, mettent l'accent sur les littératures, une ouverture culturelle et économique susceptible d'articuler des objectifs d'enseignement/apprentissage à d'autres besoins que le tourisme.

7. Perspectives de recherche pour le FLS en contexte africain

La journée d'étude « Français langue seconde, langue de scolarisation/d'enseignement en Afrique », que j'ai déjà évoquée (p. 119), a été l'occasion de dégager plusieurs pôles de réflexion qui constituent de véritables perspectives de recherche pour les années à venir. Ces perspectives ont été en partie reprises et retravaillées dans le cadre du n° de *Recherches et applications* que j'ai co-dirigé en janvier 2005 « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative » (volume 5) et qui a été l'occasion de faire porter la réflexion sur le lien entre le spécifique (les contextes) et le générique (les concepts). Je rappelle ici les acquis de cette recherche.

Le français constituant de fait la colonne vertébrale des systèmes éducatifs des pays africains francophones, il est de la responsabilité des États concernés de tenir les engagements contractés lors des indépendances avec leur nation respective. Or le manque de clarté concernant les politiques linguistiques, voire l'absence de politique linguistique, constitue souvent l'obstacle principal à cet engagement. Par exemple, l'introduction des langues nationales (redéfinies en termes de langues partenaires) dans les systèmes éducatifs constitue une gageure de premier plan dans ce processus, même s'il faut bien reconnaître que cette décision émane rarement directement des politiques nationales. Ces décisions qui doivent être souveraines induisent pourtant inéluctablement un changement radical du statut des langues en présence. Les finalités éducatives assignées au français sont dès lors à redéfinir : par exemple la construction d'une citoyenneté peut-elle se faire dans ces contextes en français ? La validité des modèles curriculaires apparaît dès lors comme une question clef. Comme il a été déjà dit, mais il faut le rappeler encore, le curriculum de type anglo-saxon s'il est productif pour le FLE, n'est pas adéquat en situation de français langue seconde étant donné la place importante des institutions éducatives. La réflexion sur le curriculum plurilingue doit donc largement se développer autour de la nécessité d'y prendre en compte les points de vue des apprenants, les représentations des enseignants, la place des manuels, la gestion des grands groupes et la place de la technologie moderne. Une description sociodidactique fine des contextes africains s'appuyant sur une reconnaissance du

répertoire langagier réel et acquis des apprenants, des contextes sociolinguistiques et des représentations liées au français, est essentielle. Elle permettra d'aborder les problématiques de la variété de langue à choisir, de la nature du français à enseigner, du rapport oral/écrit, ainsi que de la reconnaissance des normes endogènes ; de dégager des actions de recherche adéquates à chaque contexte et de réfléchir aux moyens d'une didactique différenciée et coordonnée, notamment dans la construction optimale et réaliste de parcours curriculaires. Il est nécessaire pour mener à bien ce projet d'impliquer directement les décideurs, les pouvoirs politiques, les enseignants et les chercheurs ainsi que de définir des priorités de prise de paroles.

Au cœur de la réflexion curriculaire, il faut interroger les modalités de la transposition didactique en FLS. La mise en place d'un observatoire des pratiques est donc plus que nécessaire pour mettre au jour les problèmes générés par exemple par la transposition de l'approche par compétences ou de l'approche communicative (voire des modèles européens sur la compétence plurilingue). À ce titre, la mise au jour des traitements didactiques du français, propres au FLE et au FLM – qui peuvent d'ailleurs être superposés ou juxtaposés –, mais qui ne peuvent se résumer en une méthodologie constituée, s'impose comme une urgence car si le statut de la langue enseignée, celui de FLS, est assez bien reconnu, ses conséquences sur un plan didactique relève pour le moment d'une sorte de « bricolage » dont il est important de connaître les détails et parfois, aussi le caractère novateur. La spécificité principale de ces contextes d'enseignement en français réside en effet dans leur structure labile et dynamique, notamment à cause des autres langues en présence, qu'elles soient internationales ou vernaculaires. En ce sens, le modèle franco-français de FLS, s'il se constitue fermement sur le territoire national, ne peut en aucun cas ni dans ses finalités, ni dans ses méthodologies être transposable. La mise au clair des disparités inhérentes aux systèmes éducatifs en place constitue donc aussi une étape privilégiée de ce processus.

Comme on peut aisément le constater, à la richesse des recherches sociolinguistiques correspond sur ces terrains la faiblesse de la recherche didactique. Il est urgent de former des didacticiens issus de contextes africains. Dans cette perspective, il faut valoriser le statut de la recherche en didactique du français sur le plan institutionnel. Et

de ce point de vue, le rôle de l'université est premier : une collaboration plus serrée au sein de la francophonie entre universités du nord et du sud doit être encouragée en interface avec les projets politiques. Une institution comme l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) y a toute sa place. C'est bien l'école de base qui s'impose comme la cible prioritaire, car c'est de son amélioration que dépend la valorisation du système dans son ensemble. Les apprentissages fondamentaux, notamment l'entrée dans la langue, le travail sur les représentations de la fonctionnalité du français, la place de l'oral et de l'écrit, doivent orienter radicalement cette réflexion didactique. Le rôle d'une institution comme l'école maternelle (quand elle existe) doit être clairement défini dans le curriculum. Mais, ce sont les pôles universitaires qui doivent se structurer autour de cette problématique. La distinction terminologique à construire entre langue de scolarisation (la communication scolaire) ; langue d'enseignement (les disciplines scolaires) et langue d'apprentissage (les interlangues des apprenants) doit mener ainsi à des recherches complémentaires mais d'ordre différent tout en recentrant le débat de façon permanente sur un plan didactique et en intégrant les questions fondamentales des finalités qui sont assignées à ces types d'enseignement.

L'harmonisation des didactiques en contexte africain multilingue est un objectif qui à partir de là peut être ré-envisagé, sous la forme d'un cadre commun de références francophones et d'un référentiel de compétences adapté aux différents contextes en présence.

8. Le cas du FLS en France

Comme je l'ai déjà signalé au début de cette troisième partie, la problématique de la langue d'enseignement permet de faire le lien entre le FLM, le FLE/FOS et le FLS, dans la mesure où ces champs ont des préoccupations communes en termes cognitifs, sociaux et linguistiques. À la fin des années 1980, au moment même où le statut du FLS commence à s'affirmer par rapport au FLE, la problématique de l'immigration au sein du Conseil de l'Europe et ses conséquences en termes d'enseignement et d'interculturel est d'un côté fermement engagée ; de l'autre en France, la réflexion en didactique du français et des disciplines non linguistiques commence à répondre à une demande sociale spécifique autour de l'échec scolaire et de la « maîtrise de la langue » à l'école et au collège. Les enjeux linguistiques se situent désormais aussi dans l'apprentissage de toutes les disciplines et pas seulement en cours de français. En DFLM, par exemple, la réflexion est déjà ancienne à l'INRP, autour de la revue *Le français aujourd'hui*, sur le français « au carrefour des disciplines » et l'attention n'a cessé de s'affiner depuis lors sur les dimensions cognitives-langagières requises chez les élèves pour traiter les savoirs scolaires, sur le développement des compétences de conceptualisation et de verbalisation. La synergie produite par une réflexion issue du FLE sur l'enseignement interculturel, le français fonctionnel (à l'origine du FOS), l'enseignement bilingue et les classes d'immersion, et celle du FLM sur le français et les savoirs disciplinaires (Garcia-Debanc, 1990), associée à celle de l'intégration des enfants de migrants dans le système scolaire français va amorcer une dynamique particulière au milieu des années 1990. À partir de là, la construction de la problématique du FLS en France va s'engager sur un pan institutionnel (création des CEFISEM en 1975, puis des CASNAV en 2001), pédagogique (CLIN, CLA) et linguistique (réflexion sur le français langue d'enseignement). L'hétérogénéité sociale et culturelle de la classe devient un objet d'étude didactique à part entière (Boyzon-Fradet et Chiss dir., 1997). Plus récemment, des études de sociolinguistique sur les parlers jeunes ont aussi permis d'amorcer en didactique de nouvelles pistes de recherche (Bertucci, 2001 ; *Langues et cité*, septembre

2003, Billiez et *al.*, 2004). Plus généralement, il faut souligner avec Jean-Louis Chiss que :

« La question du français langue seconde en France renvoie à une multiplicité de situations non réductibles aux contextes scolaires et qui peuvent impliquer des populations adultes de nouveaux arrivants et des institutions autres que l'Éducation nationale » (2006, p. 104).

La parution de l'ouvrage institutionnel *Le français langue seconde*, pour le collège (Bertrand, Viala et Vigner dir., 2000) constitue un premier document d'accompagnement pour les professeurs de français langue seconde au collège et, d'une certaine manière, marque une étape importante dans l'institutionnalisation de ce champ. Le document vise explicitement la maîtrise des discours en français et promeut le travail en séquence, sur le modèle proposé par le FLE. La parution des Actes des « Journées nationales de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », en 2001, dans *Ville, École, Intégration, (VEI)* est l'occasion d'une présentation de ce document. Le débat qu'il suscite permet d'en percevoir l'intérêt et les limites, notamment en termes de transversalité disciplinaire. En effet, les questions de la tâche des enseignants en matière d'enseignement linguistique (français vs autres disciplines) et celle du rôle qu'ils ont à jouer dans la construction des savoirs disciplinaires n'y sont pas traitées directement dans la mesure où selon les auteurs, des questions apparaissent comme générales et non spécifiques à la situation des apprenants en FLS. Jean-Louis Chiss évoque à ce propos la tendance manifeste « dans les disciplines à une polarisation sur le lexique » alors que, selon lui, « le travail sur le lexique et sur l'organisation syntaxique au sein des enseignements disciplinaires doit être réalisé par le professeur de la discipline » et que « les grandes orientations qui traversent la langue et qui sont en rapport avec la structuration mentale de l'élève font partie des tâches du professeur de français » (2001, p. 65).

Pour ma part, la réflexion naissante sur le FLS en France se situe au niveau d'une approche linguistique interne où il s'agit de montrer que la langue de l'école et des disciplines constitue en soi à la fois un continuum et une rupture dans la langue maternelle. La rupture effectuée dans la langue naturelle par les discours disciplinaires scolaires consiste principalement dans la formalisation des opérations intellectuelles. C'est dans un article général que j'ai développé cette réflexion (volume 2, 3.6.

« français langue d'enseignement : une rupture dans la langue maternelle. Enjeux pour l'apprentissage en FLM et FLS »). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture des divers textes et exercices associés aux différentes disciplines scolaires me paraît dès lors constituer un objectif général en FLM et spécifique en FLS au collège. Chaque discipline a développé au sein de la culture scolaire une spécificité où les univers de références, les logiques d'organisation du savoir - notamment la relation qui organise les textes, les images, les schémas et les tableaux -, ainsi que la gestion de l'abstraction se mettent réellement en place, dans toute leur diversité graphique et discursive, au collège. Au contraire, dans le cycle primaire, on peut observer que les différentes disciplines se mettent très progressivement en place sur le mode narratif. C'est ainsi que les mathématiques sont introduites dès le CE1 sur le mode du récit (« Un escargot parcourt une distance de X cm, il fait une pause, puis repart pour se réfugier sous une feuille de salade. En tout il a parcouru X cm. Quelle distance ... ? »). On saisit ici l'importance de la transversalité de la compétence de lecture, mais la confusion des genres n'est sans doute pas propice à l'opération mathématique visée. On comprend d'autant mieux la coupure conceptuelle que représente l'entrée au collège.

Le plus souvent, pourtant, la pratique du français dans les différentes disciplines au collège reste surtout limitée à la compréhension, validée ou non par la sanction que représente le passage à l'expression. Anne Vérin (2003) précise pour les matières scientifiques que :

« la maîtrise de la langue n'est pas seulement la maîtrise des formes linguistiques [...]. La formation scientifique vise l'acculturation au discours scientifique, l'entrée dans le monde des raisons, où on travaille à construire des explications des phénomènes du monde matériel, à travers des activités de manipulations et des activités langagières. Les pratiques socio-langagières sont indissociables de la formation scientifique» (p. 55).

Or, la coordination entre cours de français et autres disciplines, qui impliquerait au collège des exigences communes en matière de langue n'est de fait que rarement réalisée pour les classes ordinaires. Pourtant, du point de vue des programmes et de l'organisation curriculaire du collège, la transversalité des disciplines et des apprentissages est posée désormais comme un objectif à part entière. Le fascicule du Conseil national des Programmes (2002), *Qu'apprend-on au collège ?* mentionne

clairement la nécessité d'acquérir des compétences transversales. La maîtrise des langages disciplinaires se situe en cela au premier plan de ces objectifs, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. À l'ère de la communication et des approches communicatives, il semble pourtant que la langue des disciplines scolaires constitue encore un point aveugle de l'enseignement/apprentissage. La mise au jour de la spécificité des contextes de FLS en France permet peut-être d'aborder de front cette question qui, loin de ne concerner que des publics scolaires allophones, apparaît comme une difficulté majeure dans l'accès aux disciplines. Les classes de FLS (CLA), au sein d'un dispositif d'accueil et d'intégration (DAI), doivent donc être l'occasion de construire et de mettre en place cette transversalité, après la traditionnelle mise en place de la compétence de communication par les approches de type FLE. Cette orientation ne peut avoir, à termes, que des effets en retour extrêmement positifs sur les classes ordinaires. Le livret coordonné par Denis Leroy et Jean-Pascal Collegia (2004) : *La langue des apprentissages. Premiers pas dans le français à l'école*, constitue une étape de qualité dans cette modélisation de l'enseignement/apprentissage des langages disciplinaires.

La formation de formateurs FLS assurée à différentes occasions a été pour moi source de réflexion spécifique sur la grammaire des langages disciplinaires. Ce qui suit en constitue une forme de synthèse.

9. Quelles spécificités pour la langue des disciplines ?

Alors qu'on peut repérer depuis le début des années 2000 des formations de plus en plus ciblées en FLS, au sein même des universités (Dreyfus, à paraître 2008) et un intérêt croissant dans les IUFM pour la question de la langue d'enseignement (Joubert, Rebière et Bernié éd., 2003), la langue d'enseignement et des disciplines ne donne généralement pas lieu à l'école à un apprentissage repérable. Bien qu'elle soit constituée d'ensembles discursifs spécifiques qui impliquent des modes d'interaction particuliers à l'écrit comme à l'oral, ainsi que d'ensembles discursifs transversaux, elle est le plus souvent subsumée sous un ensemble plus vaste, repérable sous la forme d'habitus scolaires (temps, espaces, disciplines, modes de relations et d'interactions qui gèrent la communication scolaire) que les enfants doivent intégrer progressivement tout au long de la scolarité. Ce sont les savoirs disciplinaires (français, maths, histoire, etc.) qui sont plus spécifiquement visés, les modalités langagières qui permettent d'y accéder étant rarement travaillées. Au final, malgré tout, les genres discursifs scolaires, transversaux et canoniques (cours, règles, résumés, énoncés, consignes, exercices, etc.) sont progressivement et relativement bien identifiés par les élèves qui ont suivi un cursus complet.

L'apprentissage de la langue des disciplines est très inégalement construit chez les élèves dans la mesure où le capital culturel familial y joue un rôle déclencheur majeur et que par ailleurs, au sein de l'institution scolaire, il est difficile de repérer les experts dans cet apprentissage : le professeur de la discipline ou le professeur de français ? Le cycle secondaire, opère de ce point de vue une rupture forte dans la progression car le découpage des savoirs et la spécialisation des apprentissages sont liées à une gestion langagière de l'abstraction. La massification de l'enseignement, la diversification des publics scolaires ont largement mis au jour cette difficulté pour les enfants francophones mêmes. La difficulté linguistique principale réside effectivement dans l'acquisition d'une compétence de lecture/compréhension/interprétation qui renvoie à la reconnaissance des rhétoriques à la fois particulières et générales à l'ensemble des disciplines et garante d'une construction solide des savoirs disciplinaires. L'acquisition

inégale, certes, est cependant progressive pour les élèves francophones. Pour les allophones, la difficulté augmente considérablement puisqu'il est pour eux question d'acquérir simultanément, en vue de leur intégration dans le cursus scolaire, et selon des profils extrêmement hétérogènes : le français comme langue de communication quotidienne, l'entrée dans l'écrit en français, les savoirs et les rhétoriques disciplinaires, la communication scolaire. Dans cette perspective, le travail de l'école doit favoriser une socialisation diversifiée, soutenue par des pratiques langagières régulières, permettant d'assurer une cohérence de tout l'être social (Lahire, 1993 ; Moro, 2002), même si comme le soulignent Francine Cicurel et Daniel Véronique : « La délicate question de la prise en compte des activités cognitives comme manifestations sociales et intrapsychiques instanciées en contexte demeure entière » (2004, p.16).

L'échec relatif des approches communicatives - telles qu'elles ont été communément développées en FLE - privilégiées dans les vingt dernières années du XX^e siècle pour aborder ces publics allophones, oblige à reposer certaines questions méthodologiques de fond, où les places du FLM et du FLE doivent être reconsidérées. La question de la grammaire de la langue d'enseignement et des disciplines - jusqu'ici plus ou moins jugée transparente par ses acteurs principaux, les enseignants des disciplines respectives - peut dès lors trouver une place dans le questionnement didactique du FLS et peut émerger comme une modalité d'intervention à part entière. Elle peut constituer un lien constructif et indispensable, en situation de FLS, entre la tension produite par l'approche communicative avec la prise en compte des actes de langage, telle qu'elle est modélisée en FLE, et l'approche grammaticale, souvent abordée de manière structurale en FLM. Il n'est pas certain que la maîtrise de cette culture scolaire, articulant subtilement synchronie (le corpus oral) et diachronie (le corpus écrit), et qui s'inscrit dans la tradition du colinguisme (Balibar, 1985), soit pleinement partagée par tous les acteurs de l'école. Une méthode comme *Entrée en matière* (Cervoni, Chnane-Davin et Ferreira-Pinto, 2006) présente un essai d'articulation FLE/FLM qu'il faut continuer de travailler. Il apparaît alors nécessaire d'exhiber ce système de manière claire afin que les élèves et les enseignants identifient clairement les règles du jeu « langagier » des disciplines. Du point de vue de l'enseignant, il s'agit de mettre en place une démarche

d'objectivation des modalités langagières d'accès à sa discipline ; pour l'apprenant, il s'agit d'opérer une démarche d'appropriation, tournée vers une construction cohérente, dans un va-et-vient constant entre deux positions : celle d'élève-acteur, dans les classes ordinaires avec les francophones, et celle élève-observateur, dans les classes-passerelles ou d'accueil. Ces procédures de repérage, d'expérimentation, de mise en relation et de généralisation, vont permettre une reconnaissance des types d'énoncés, des types d'exercices, de la spécialisation lexicale, et en partie l'objectivation d'une grande part de la culture scolaire.

Il faut être attentif au sein de cette réflexion à la question de la maîtrise des « langages » disciplinaires, car la tentation de la métaphorisation du terme « langage » fait obstacle à la reconnaissance des formes de discours qui les constituent, où c'est bien la langue naturelle qui est convoquée. Cette problématique, je l'ai déjà souligné, est commune au FOS, où l'on développe aussi l'idée de langue spécialisée. Or, on voit que le français des mathématiques ou de l'histoire n'est pas une « langue » spécialisée mais un discours, qui comme tout discours, peut remettre en question les descriptions « en langue ». La circonscription du domaine d'emploi (le terme *carré* n'a pas le même sens en géométrie et en algèbre) fait donc partie de l'étude normale des discours. À partir de ce point essentiel, l'intégration d'une réflexion linguistique concernant la relation entre langue, discours et texte apparaît plus que nécessaire dans la formation continue des enseignants de langue et des disciplines non linguistiques (DNL). Elle leur permettrait dans un mouvement de conscientisation linguistique d'objectiver leurs représentations en ce domaine et leur efficacité dans les pratiques d'enseignement (Cavalli, 2007). En prenant conscience que la langue véhiculaire des apprentissages n'est pas une « langue », mais qu'elle est située dans l'ordre des discours et des genres, les enseignants peuvent construire des passages pour les allophones, comme pour les francophones, entre les discours quotidiens et les discours des disciplines. Ces passages peuvent assurer, chez les élèves, un processus d'appropriation et une construction du sens. Il ne suffit en effet pas de nommer des opérations transversales aussi importantes que *comprendre*, *conceptualiser*, *verbaliser*, qui constituent sans doute des invariants cognitifs-langagiers, pour saisir leurs différences ; il faut les construire dans des formulations attendues et légitimes selon les disciplines. À ce titre, le travail sur les

reformulations est à réinscrire dans la question de la chaîne de transmission des savoirs, depuis les reformulations successives des savoirs savants au sein des communautés scientifiques, jusqu'à la maison dans l'interaction parents-enfants, en passant par les formulations de la didactisation des manuels, des enseignants et les reformulations successives des élèves à l'oral comme à l'écrit. Ainsi les interlangues sont-elles repérables aussi dans les différentes disciplines, sous forme de formulations « intermédiaires », qui constituent des étapes vers les formulations expertes, généralement attendues à l'écrit. Si l'enseignant est attentif à ces étapes et les admet, il peut établir une progression dans l'appropriation des savoirs en construisant une compétence d'expression, notamment à l'écrit, qui mette en phase cohérence et discours adapté (Beacco et Lehmann dir., 1990 ; Marquilló Larruy, 2005). Dans la mesure où, malgré ce qui est généralement admis, ce sont moins les contenus et leurs formes linguistiques que la conception et l'organisation structurée des objets de connaissance qui posent problème, il faut donc en amont travailler sur la manière dont la langue met en discours dans les disciplines scolaires les notions d'espace, de temporalité, de modalité, de causalité, de relation, etc. De manière conjointe, les recherches sur l'acquisition en langue étrangère (Véronique, 2007) doivent permettre de contribuer à une modélisation qui, dans un mouvement ascendant (à partir des pratiques et du « terrain ») interroge de manière critique la didactique des disciplines et des langues, notamment dans les découpages des objets de savoir linguistique (lexique, grammaire). L'apport de la réflexion sur les classes bilingues où l'enseignement d'une ou plusieurs matières se fait en langue étrangère (Berthoud, Gajo et Serra, 2004 ; Cavalli, 2005 ; Gajo, 2005) construit de plus en plus finement la proposition « Alternier les langues pour mieux apprendre » (Moore, 2006, p. 214). Mais ces études mettent avant tout en évidence le poids des représentations des enseignants des DLN sur leur discipline et sur le bilinguisme quand ils sont amenés à enseigner en LE, notamment concernant leur propre insécurité linguistique. Ces études n'interrogent pas spécifiquement le cas inverse où c'est l'apprenant qui va devoir construire, à partir d'une langue première, une compétence scolaire en français, face à un enseignant dont l'enseignement est strictement monolingue dans la langue de référence, en l'occurrence le français. Dans cette perspective, une compétence plurilingue et métalinguistique doit être construite à

partir et dans la langue de référence même, afin d'élaborer la coupure entre les discours ordinaires et les discours disciplinaires. En effet, Le bilinguisme des enfants de migrants se construit doublement, d'abord, avec une langue qui est inscrite en eux, avec laquelle ils entretiennent des relations symboliques fortes, en ce sens moins « désincarnée » qu'un bilinguisme produit par une exposition scolaire, ensuite dans la langue de référence, celle de l'école dans son rapport avec la langue d'usage. La langue maternelle peut dès lors acquérir alors un statut de langue seconde, en fonction de l'environnement social et du projet de vie parental.

Une étude des énoncés les plus largement rencontrés dans un corpus scolaire contemporain du primaire et du collège permet de dégager les critères grammaticaux fondamentaux pour saisir la spécificité des discours disciplinaires.

Dégager la spécificité de la grammaire de la « langue » des disciplines nécessite de revenir régulièrement à la question du principe didactique essentiel qui gère le contexte FLS, c'est-à-dire à l'objectif d'intégration dans la classe ordinaire (ce qui sur le terrain est rarement avéré). Cette proposition primordiale permet d'emblée de se situer sur une position pragmatique et par conséquent incite à circonscrire une unité d'étude et de compréhension comme clé d'accès aux disciplines. Dans cette optique, l'énoncé scolaire, carrefour des tâches de l'apprenant et lieu commun des disciplines, apparaît clairement dans ses différentes déclinaisons, comme la forme à reconnaître. Il est susceptible de fournir une grille de lecture sûre et stable à partir de laquelle on peut repérer les types d'énonciation qui gèrent les disciplines et engendrent des interactions spécifiques, un traitement du lexique et une grammaire des textes disciplinaires. La forme de l'énoncé scolaire est remarquable par sa stabilité et la transversalité de ses fonctions : leçons, énoncés d'exercices, consignes. L'appareil d'énonciation y est repérable d'un point de vue général alors que c'est d'un point de vue spécifique qu'il faut y envisager la question du lexique.

Une rapide prise de vue des énoncés scolaires permet de faire émerger quelques problématiques grammaticales susceptibles de donner lieu à une modélisation didactique. En voici à mon sens l'essentiel.

10. Une grammaire des discours disciplinaires ?

La lecture des énoncés scolaires doit permettre le repérage systématique des tâches à réaliser par l'élève. De nombreuses formes linguistiques sont disponibles pour cette fonction de base : qu'il s'agisse de l'impératif (attesté aux premières et deuxième personnes) qui met assez clairement en évidence l'acte de parole *demandeur de*, de périphrases plus difficiles à interpréter (*essaie de*, *n'oublie pas de*, *peux-tu ?*), ou encore un énoncé du type *je + verbe au présent*, qui tend à impliquer l'élève dans l'évidence du faire. Il n'est d'ailleurs pas certain que les élèves allophones s'identifient si facilement à ce *je* scolaire.

La double polysémie de notions, notamment celles liées à des démarches intellectuelles, telles qu'*observer*, *décrire*, *expliquer*, *justifier*, etc. doit faire l'objet d'un travail spécifique. Elle relève en effet généralement d'un premier écart entre la langue scolaire et la langue naturelle, assorti d'un second écart, d'ordre disciplinaire. Il s'agit donc de dépasser l'étiquette verbale, au profit d'un travail sur les représentations qui favorise une négociation du sens de ces termes, qui doivent prendre place progressivement et structurellement dans les discours des disciplines afin de les différencier. Une tâche transversale comme celle qui consiste à décrire un paysage en français, en géographie, en sciences ou encore en histoire, ne met pas en jeu les mêmes compétences rhétoriques et doit donner lieu à l'écriture de genres de textes différents. Des termes aussi fréquents que ceux de *milieu*, *largeur*, *hauteur* ou de *sommet* ne désignent pas la même réalité en maths, en géographie, en histoire ou en science, alors que dans le langage ordinaire, ils reçoivent un seul sens.

Les discours disciplinaires sont caractérisés par des énoncés à forte densité informative et non redondants, qui s'opèrent dans un fort mouvement d'objectivation et d'abstraction. L'absence d'énonciation leur confère une forme « désincarnée » qui semble ne renvoyer qu'à un univers scolaire détaché des pratiques sociales de référence. Cet appareil discursif est caractérisé par un ensemble de structures grammaticales qui construisent cet univers de référence spécifique. Elles fournissent un cadre général et

transversal où toute contingence historique semble effacée, mais où la part d'implicite est forte, et qui fait rupture avec le discours ordinaire qui peut utiliser aussi l'ensemble de ces formes, le plus souvent, pour des raisons stylistiques. En voici quelques éléments repérés à partir de l'étude d'un corpus de manuels scolaires en usage de la 6^e à la 3^e dans les différentes disciplines :

- Énoncés génériques rendus par des déterminants, des pronoms sujets (*nous*) ou une majuscule (notamment en histoire ou en science, *l'Homme*) ; construction binaire : certains... d'autres (histoire/géo) ;
- Omniprésence des groupes prépositionnels ;
- Dénomination avec des formes pronominales (*s'appelle, se nomme*) et prégnance de formes impersonnelles (*on, il y a*) ;
- Importance de la caractérisation (les relatives avec *dont*) ;
- Importance de la passivation ;
- Nominalisation et expansion du nom (*François 1^{er}, roi des Français*) ;
- Métaphore (titre d'une carte de géographie : *Le puzzle des plaques de l'enveloppe externe de la terre*) ;
- Omniprésence du procédé anaphorique (*lis ces mots et recopie-les*) et cataphorique ; et importance de la pronominalisation (*où se passe cette histoire, qui en est le héros, en quoi est-il différent des autres, en quoi leur ressemble-t-il ?*)
- Formulation de l'hypothèse (*combien de rectangles pourrait-on découper ?*, *à ton avis, à ton tour, selon toi*).

Au niveau phrastique, on remarque quelques points de construction qui viennent renforcer ce sentiment d'altérité de la langue écrite scolaire :

Le *t* euphonique ; la question inversée avec toutes les formes d'interrogatifs (*pourquoi, où, quand, comment, que, quel, à quoi*, etc.) ; l'inversion du sujet régulièrement employée (*écris les syllabes que te dicte ton maître*) ; la question indirecte ; la prégnance des pronoms adverbiaux *en* et *y* ; l'utilisation récurrente du gérondif dans l'enchaînement des tâches (*lis ces mots, en t'aidant ; change cette phrase en remplaçant par*) ; l'expression du but : (*pour +infinitif, tu ...*) ; l'importance des

quantifiants (*chaque fois que, chaque, chacun d'eux*) ; l'attribution (*l'eau est indispensable à la vie*).

Les connecteurs chronologiques, logiques, argumentatifs (*puis, en tout, mais, en revanche, voici*) doivent faire l'objet d'une attention spéciale car on sait qu'en FLE, ils représentent un obstacle particulier.

L'utilisation spécifique des temps et leur valeur est remarquable dans la mesure où elle ne correspond pas nécessairement à ce qui est régulièrement enseigné en FLE : on remarque en fonction des disciplines une polarité sur l'alternance présent/futur ; présent/passé composé ; présent/ imparfait.

Le mode d'exposition spécifique à chaque matière permet de repérer en histoire et en sciences, la prégnance de la nominalisation, de l'expansion du nom et de la passivation.

- En histoire, on privilégie le récit et l'explication pour répondre à la question : *pourquoi ?*
- En géographie, la description et l'explication répondent à la double question : *pourquoi ? et comment ?*
- En sciences, l'observation et l'explication répondent à la question : *comment ?*
- En mathématiques, la définition, l'explication et la justification, extrêmement elliptiques, rendent souvent difficile la compréhension (*on entend par y, on appelle x*).

On notera que cette reconnaissance des discours met en évidence la notion de genres de textes où les types de progression (à thème constant pour le récit ; à thème linéaire pour la description et à thème dérivé/éclaté pour l'explication), dont l'agencement se complexifie au fur et à mesure de la scolarité, doivent être clairement repérés par les enseignants afin d'en préserver la cohérence.

Le mode de construction des discours disciplinaires, par référence interne, dans une intertextualité établie tout au long de la scolarité, leur confère une grande charge

d'implicite, naturalisée par la culture éducative et la longue pratique inégalement répartie des élèves et des enseignants. De ce point de vue, l'apport de la méthodologie FLE se porte incontestablement du côté de la décentration et de la démarche *méta*, et de la gestion des interactions dans la classe, mais elle n'évite pas toujours le risque de production d'une langue simplifiée et des découpages de l'apprentissage assez problématiques (les niveaux du cadre européen assurent-ils vraiment une progression ?). Concernant la méthodologie FLM, souvent il s'agira plutôt de dépasser l'étiquetage et les opérations formelles caractéristiques de la grammaire scolaire. Dans la mesure où la prise de parole scolaire favorise, tant chez les enseignants que chez les élèves, la tendance de la paraphrase traditionnelle scolaire, c'est-à-dire la condensation (le résumé), c'est certainement du côté de l'expansion qui fait dérouler toute la procédure des opérations intellectuelles, qu'on doit trouver des pistes de verbalisation en relation avec les procédures d'écriture.

Car il ne s'agit pas en FLS de créer un nouveau noyau disciplinaire, mais au contraire, afin de revaloriser l'ensemble du curriculum scolaire, de rendre à chaque discipline sa spécificité tout en montrant son interdépendance avec les autres.

La question du temps de l'apprentissage est évidemment très sensible en situation de FLS, notamment pour les adolescents, car l'enjeu pour eux consiste bien à intégrer les classes ordinaires au plus vite tout en assurant la mise en place d'univers de référence, de représentations qui se substituent progressivement les unes aux autres. Il revient aux enseignants de gérer ces interlangues, aussi bien à l'oral, qu'à l'écrit ; mais surtout d'établir des priorités. Pour les différentes disciplines, par exemple, on a besoin assez vite de notions réputées difficiles en FLE (le gérondif, la nominalisation, les attributions, le générique etc.), qui peuvent ne pas poser de problèmes de reconnaissance particuliers pour les francophones. En conséquence, quelle méthodologie adopter pour ne pas vider la langue de son sens en contexte ? Dans cette perspective, un travail raisonnable sur les discours, permettant la négociation autour du sens, peut faire apparaître les structures par élaborations, reformulations et différenciations successives à partir de consignes simples et transversales comme *observe et décris un paysage*, en français, en géographie, en histoire, en sciences.

Comme on le voit, il n'est donc pas question en FLS, de baisser les exigences en termes d'enseignement/apprentissage. La difficile question de la *simplification* ne doit pas ici être éludée. La simplification des modèles disciplinaires peut s'avérer nécessaire en fonction de l'âge, des capacités et des compétences des élèves, mais elle ne peut être envisagée que de manière transitoire, à partir de modèles descriptifs ou explicatifs susceptibles d'être régulièrement complexifiés. L'objectif en FLS consiste à transformer l'approche générale des discours disciplinaires, en offrant par exemple, la possibilité de mettre en place de manière transversale et spécifique, le plus tôt possible pour l'élève allophone, une compétence de lecture/écriture et une compétence d'interprétation iconique qui favoriseront l'ensemble des transferts de compétence.

CONCLUSION GÉNÉRALE

« Rien ne va de soi, rien n'est donné. Tout se construit »
Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, p. 14.

Au terme d'un difficile travail de retour sur soi et de prospective, nécessairement partial et inachevé, il est toujours bon de revenir à l'intérêt fondamental que représente pour soi la recherche. C'est d'autant plus important dans une discipline dont l'objet est avant tout empirique et qui souffre souvent d'un partage trop marqué entre théorie et pratique, comme si un terrain et une pratique n'étaient pas théorisables, comme si les concepts n'étaient pas de part en part traversés par l'expérience.

J'ai toujours considéré la didactique (des langues) comme un lieu propice à l'archéologie, ma première passion. La surface (les contextes) où s'articulent les échanges langagiers, les pratiques de classe, les savoirs, les discours, est sans cesse travaillée par l'histoire collective et personnelle des sujets qui la composent. Il faut donc inlassablement reconstruire cette épaisseur historique et politique, où se recompose à l'infini la figure de l'Autre, pour en comprendre les effets et permettre aux différents acteurs de les maîtriser dans leur complexité. S'il existe une éthique de la discipline, elle réside sans aucun doute, à mes yeux, dans le devoir de transmission et de rationalisation.

C'est, sans doute, la raison pour laquelle sont naturellement liés pour moi, en tant que chercheuse, le point de vue historique et le français langue étrangère et seconde (FLES). Il est d'ailleurs intéressant de noter que c'est bien une approche historique (donc politique) qui m'a menée au FLES dans le souci d'une approche généalogique (ma

thèse), mais qu'en retour le FLES a largement contribué au mouvement inverse, à une archéologie de la discipline.

Mon ancrage dans les sciences du langage m'a conduit à envisager la linguistique et la sociolinguistique comme des supports naturels pour ma réflexion en didactique du français langue étrangère et seconde. L'idée d'une linguistique appliquée à l'enseignement n'est cependant plus défendue par les didacticiens du FLES, car la prise de conscience de l'importance des contextes a permis de mettre au jour des paramètres aussi importants pour la didactique des langues que les cultures éducatives, les cultures linguistiques, la sociologie des apprenants et des enseignants, etc. De la même manière les recherches en acquisition ont mis en valeur la question des temps de l'apprentissage, les paramètres cognitifs de la construction des connaissances, etc.

Face à la reconnaissance de l'hétérogénéité constitutive d'une discipline comme la didactique du FLES, on ne peut donc considérer uniquement la relation qui la lie à la linguistique d'un point de vue descendant (courant applicationniste). De plus en plus, les recherches en didactique des langues, dans un mouvement de convergence, proposent, à partir des intérêts de connaissance du terrain, de faire « remonter » des questions différenciées vers la linguistique pour l'interpeller. On songe, entre autres, aux questionnements concernant la lecture et l'illettrisme, le choix des textes à lire et à produire au-delà des corpus traditionnels (la littérature), les situations de classe... Dans cette perspective de contextualisation, la sociolinguistique, constitue, à mon sens, l'autre grande discipline de référence. Elle a permis d'interroger des notions clefs telles celles de langue maternelle, langue cible, langue étrangère, etc. et d'introduire la question de la fonctionnalité, voire celle de la valeur, des langues en didactique. La problématique actuelle du plurilinguisme est aussi une autre attestation du dynamisme des relations entre sociolinguistique et didactique des langues. Il n'en reste pas moins que, pour des raisons qui tiennent à une épistémologie ancrée dans une vision structurale, la sociolinguistique est marquée par un relatif défaut d'historicisation. Il me semble que la didactique du français, étant donné les spécificités de la politique linguistique française, tant au plan national qu'international, est pourtant bien tributaire,

dans son ensemble, de l'histoire de la constitution et de la diffusion de cette langue. Pour le FLE et le FLS, les conditions de la décolonisation sont déterminantes. Ces conditions permettent de se repositionner dans le débat sur le rapport entre langue et identité à l'école et interrogent de front la sociolinguistique. Il me semble que, plutôt que de revendiquer une autonomie de principe, la didactique des langues doit continuer de veiller à entretenir avec ses disciplines de référence des relations d'intégration et d'interrogation susceptibles de l'enrichir.

De ce point de vue, l'approche linguistique doit être rattachée aux autres sciences humaines et il est nécessaire pour la didactique des langues de ne pas couper les faits de langue des pratiques langagières. C'est dire qu'il lui faut considérer ces dernières comme des pratiques sociales à part entière. L'enjeu est de taille pour la constitution d'une didactique différenciée du FLS pour laquelle, plus que pour le FLE, les questions de réussite scolaire et d'intégration sociale sont primordiales. Les outils que fournissent les sciences du langage en termes d'analyse de la langue et des discours ne doivent pas seulement permettre au didacticien de construire ces passages nécessaires entre la classe et la vie, ils doivent aussi entrer dans la formation des enseignants. Là encore s'impose un recul historique afin de leur permettre de situer leurs propres pratiques enseignantes et de les contextualiser.

La linguistique a déjà depuis longtemps développé une épistémologie historique qui permet de saisir dans une temporalité longue la relation entre construction, diffusion et vulgarisation des savoirs (cf. p.14 et *sq.*). En didactique des langues, si l'on excepte quelques incursions de didacticiens éminents dans le domaine de l'histoire (*ibid.*) et l'important travail développé au sein de la SIHFLES, mais qui, par un traitement quasi érudit, fait de l'histoire un domaine à part, force est de constater le caractère encore marginal du traitement historique. Trop souvent « décorative » ou au mieux purement informative, comme l'illustre la majeure partie des mémoires de masters 2 et des thèses de doctorat soutenues en didactique du FLES, cette approche historique doit être repensée.

Je plaide donc ici clairement pour un traitement rationnel de l'histoire en didactique où l'histoire des théories linguistiques, des conceptions de l'apprentissage serait articulée à l'histoire sociale de l'école et des discours scolaires. Il s'agit donc de construire des passages et des réseaux, plutôt que s'accommoder des frontières disciplinaires, d'installer une figure de la didactique qui permette par exemple, de la penser sur du long terme et non pas seulement dans une synchronie ou sur des périodes courtes qui empêchent de voir les continuités. Les configurations didactiques, comme les configurations sociales, se transforment relativement lentement malgré les avancées technologiques qui nous laissent pourtant souvent penser qu'on abandonne l'ancien au profit du nouveau, alors que le plus souvent, on « bricole » l'ancien et le nouveau.

L'exemple le plus frappant reste la méthodologie directe dans l'enseignement des langues. Apparue progressivement depuis la seconde moitié du XIX^e siècle, elle domine largement, sous diverses formes, la représentation de l'enseignement des langues depuis l'après Seconde Guerre mondiale. Les principes qui gèrent cette approche (le cloisonnement, l'étanchéité des langues) sont sérieusement mis à mal depuis quelques années par ceux qui président au plurilinguisme (contacts, parlars bilingues). Pourtant dans les pratiques enseignantes, il semble que depuis longtemps, les méthodologies se superposent.

Une approche historique rationnelle doit donc pouvoir établir la force et la longévité des représentations ainsi que l'impact des « nouveautés » dans l'élaboration des méthodologies, mais aussi leur gestion éclectique dans les pratiques enseignantes.

Dans cette perspective, la reconnaissance du statut de langue seconde pour le français constitue dans l'histoire de la didactique de cette langue une chance sans précédent. Elle a permis de faire émerger du terrain des questions immédiatement contextualisées, diversifiées, mais unies aussi par la difficile problématique de la construction des savoirs. Le mouvement de rationalisation qui a suivi a fait se conjindre deux didactiques, sur le fond pratiquement opposées, celle du FLM et du FLE, pour répondre à des situations sociales souvent difficiles où la question de l'intégration et de la réussite sont premières. La difficulté conceptuelle posée par ce rapprochement des didactiques, qui a d'ailleurs, relativement bien plus profité au FLM qu'au FLE, a été mise au jour

par les difficultés de dénominations telle que le *FLS relève du FLM et du FLE*, ou le *FLS n'est ni du FLM, ni du FLE*. Or, ces deux didactiques sont relativement anciennes, malgré les dénominations différentes qu'elles ont affichées, et elles relèvent, chacune à leur manière et à des degrés divers du vieux paradigme d'enseignement/apprentissage de la méthodologie directe où les langues sont envisagées de l'intérieur dans une relation parfaitement étanche avec les autres. Le statut de langue seconde pour le français renvoie pourtant à une autre réalité langagière, celle de la porosité des frontières entre une langue d'usage ou familiale et une langue au statut social et scolaire distinct. Cette configuration langagière doit conditionner a priori l'ensemble des interventions didactiques et doit amener progressivement à une refonte des curricula concernés. La domination en Afrique francophone d'un modèle comme celui de « la pédagogie convergente » y serait discutée sur des bases plus assurées. Une didactique du FLS, en ce sens ne peut clairement s'appuyer que sur les bases, qui restent cependant à fonder, d'une didactique du contact des langues.

L'un des acquis de la réflexion menée dans cette synthèse se situe d'abord d'un point de vue historique et épistémologique. Il consiste essentiellement dans la mise au clair d'une interdépendance quasi fonctionnelle entre un contexte historico-politique, des théories linguistiques et des pratiques d'enseignement et de diffusion du français. En didactique du FLE, il me paraît dès lors essentiel de faire droit à un domaine de mémoire constitué par des bornes temporelles qui situent le français dans les enjeux d'un processus de mondialisation déjà ancien. La colonisation et la décolonisation constituent des cadres exemplaires pour saisir l'aménagement du tropisme missionnaire didactique du français. Le mouvement paradoxal qui ne cesse de l'informer s'appuie à la fois sur un principe d'universalité autorisant une sorte de déterritorialisation linguistique et sur un principe d'adaptation qui favorise une reterritorialisation linguistique. D'un côté, l'argument de l'universalité puis celui du caractère international du français semblent justifier sa place et son importance, à des degrés divers, dans des dispositifs très différents les uns des autres ; de l'autre, son implantation déjà ancienne dans certains contextes et parfois sa vernacularisation font qu'il appartient de plein droit au répertoire plurilingue des locuteurs et qu'il constitue une part non négligeable des

échanges et des usages sociaux. Il est donc important, étant donné l'histoire de la diffusion de cette langue, de considérer cette spécificité en termes didactiques et d'historiciser rigoureusement les relations entre conceptualisation et contextualisation de la langue. Pour autant, il est important de distinguer les cadres mémoriels, encore très sensibles et souvent dynamiques, au cœur même du point de vue historique, afin d'en montrer les limites ou le caractère idéologique et d'éclaircir des tensions contemporaines autour de la construction identitaire.

De ce point de vue, la francophonie, dans ses dimensions institutionnelles, sociolinguistiques et didactiques, constitue un cadre d'étude porteur. Elle est en effet directement issue à la fois d'un mouvement de rationalisation politique franco-français et d'historicités particulières que langues et cultures locales composent en partie. Les politiques linguistiques reflètent en grande part cette relation ambiguë, et plus que tout autre espace, l'Afrique francophone en constitue le point central. Le lien fort qui existe entre école et francophonie doit donc permettre de dessiner une géographie didactique de la francophonie où sont mesurables les tensions entre la recherche linguistique et sociolinguistique d'une part et les réalités souvent contraignantes des situations d'enseignement/apprentissage du français d'autre part. Les enjeux liés au statut spécifique du français comme langue seconde occupent donc à ce titre la première place dans l'ordre des préoccupations didactiques. Sa fonction transversale de langue d'enseignement repérable dans diverses configurations de FLS peut constituer un point d'étude favorisant une rationalisation didactique.

Si l'enseignement du français des colonies au français langue seconde sur la séquence XIX^e-XX^e siècles a constitué l'objet central de ma recherche dont on a lu ici la « synthèse », il m'a semblé que cette investigation devait retenir pour mots-clés « théories », « politiques » et « pratiques » qu'on retrouve dans l'intitulé général du dossier. Qu'il s'agisse des théories du langage, des approches anthropologiques ou des modèles historiographiques requis pour penser ruptures et continuités, la part dévolue à la dimension conceptuelle m'a semblé primordiale ; celle-ci a été constamment mise en relation avec les idéologies et politiques linguistiques dans le cadre des contextes géographiques et culturels divers soumis à exploration ; enfin, on revendique une place

pour ce travail dans l'aire des recherches en didactique du français et des langues s'il est vrai que les mises en perspective théoriques et politiques viennent soutenir l'attention effective portée aux pratiques linguistiques-éducatives, aux méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, dans une interaction complexe dont on espère avoir montré la productivité.

PERSPECTIVES DE RECHERCHES

La synthèse que j'ai présentée dans ce volume retrace au final les axes principaux dans lesquels j'orienterai mes directions de recherche dans les prochaines années. Je rappelle ici les trois grandes directions qui inspirent déjà mon travail et qui donneront lieu à développement et à encadrement de travaux :

- La recherche effectuée sur les relations entre l'histoire des théories du langage et l'histoire de la didactique des langues va se poursuivre avec la publication de mon ouvrage *Les institutions de diffusion du français....* Je compte continuer à réfléchir aux modalités épistémologiques du rapprochement des histoires sociales, linguistiques et didactiques, notamment aux conditions de transposition des différentes méthodologies repérables dans le champ.
- La recherche sur la didactique du français dans la diversité des contextes linguistiques et éducatifs, particulièrement dans ses dimensions liées à la langue d'enseignement va se poursuivre dans l'exploration affinée des contextes africains et dans celle du contexte franco-français. L'objectif est à termes, de faire émerger les variations et les invariants afin de contribuer efficacement à l'élaboration d'une didactique différenciée du FLS fondée en partie sur une didactique du contact des langues. Le colloque « Transmission/appropriation des langues et construction des identités plurilingues » que je co-organise avec Pierre Martinez et Danièle Moore et qui aura lieu du 6 au 8 juin 2007 en Sorbonne, devrait contribuer à cette élaboration.
- La recherche sur les discours disciplinaires va se développer en continuant à s'appuyer sur une exploration des manuels scolaires français, dépositaires

des savoirs. L'objectif est de pouvoir réfléchir à terme, sur la possibilité d'une grammaire du français comme langue d'enseignement, destinée aux enseignants de FLS. Le chapitre intitulé « La langue de scolarisation et la relation entre le français et les disciplines scolaires » (*Didactique du français et immigration*, J.-L. Chiss dir., col. « Langues et didactique », Didier, à paraître 2008) constituera une étape importante de cette perspective.

Une activité de recherche se construit dans le subtil mélange de la solitude, du travail d'équipe et de l'enseignement. Le travail en didactique des langues engage des collaborations, des projets et des conventions où la question de l'Autre ne cesse d'être retravaillée. Il est de la responsabilité des chercheurs en ce domaine de veiller à ce qu'elle continue de l'être inlassablement.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ABOU, Sélim et HADDAD, Katia édés (1991), *Francophonie différentielle*, Paris : L'Harmattan.

Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) (1994), *Programme minimum commun de français langue seconde pour l'école élémentaire*, Paris.

Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) (2002), *Réunions régionales des pays d'Afrique centrale et de l'Ouest sur l'enseignement du français en Afrique francophone*, Paris : Document multigraphié.

Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF), FIPF, AUF (2003), *Rapport général*, Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone ?

Agence Universitaire de la Francophonie dir. (2000), *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus*, Paris : Edicef/AUF.

AMÉRY, Jean (1995, trad.fr.) *Par-delà le crime et le chatiment. Essai pour surmonter l'insurmontable*, Paris : Actes Sud.

ALEXANDRE, Pierre (1967), *Langues et langage en Afrique noire*, Paris : Payot.

ALI BOUACHA, Abdelmadjid éd.(1978), *La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe*, Paris : Hachette.

ANDERSON, Benedict (2002 trad.fr.), *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris : La Découverte & Syros.

AUSTIN, John Langshaw. (1962), *How to do things with words*, London : Oxford University Press.

BABAULT, Sophie (2005), « Quelle didactique pour le français langue d'enseignement à Madagascar ? », *Le français dans le monde*, n° spécial *Recherches et applications*, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », F. Lallement, P. Martínez et V. Spaëth coord., FIPF, p. 113-122.

BACHELARD, Gaston (1970), [1938] *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.

BALIBAR, Renée (1985) *L'institution du français*, Paris : PUF

BALLY, Charles (1965) [1913], *Le langage et la vie*, Genève : Droz.

BANETH-NOUAILHETAS, Émilienne (2006), « Le postcolonial : histoires de langues », *Hérodote*, 120 « La question postcoloniale », p. 48-76.

BANGE, Pierre (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE*, 1, p. 53-85.

BATIANA, André et PRIGNITZ, Gisèle (éds) (1998), *Francophonies africaines*, Université de Rouen : Dyalang.

BATIANA, André (1998) ; « La dynamique du français populaire à Ouagadougou », in Batiana & Prignitz éds, *Francophonies africaines*, Université de Rouen : Dyalang, p. 21-33.

BEACCO, Jean-Claude et LEHMANN, Denis dir. (1990), « Publics spécifiques et communication spécialisée », n° spécial *Le français dans le monde, Recherches et applications*.

BEACCO, Jean-Claude (2001), « Présentation de l'atelier : Pour une didactique critique », *Cahiers Forell* « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère), M. Marquilló Larruy éd., DFLM, Université de Poitiers, p. 39-43 .

BEACCO, Jean-Claude (2005), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BEACCO, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences*, Paris : Didier.

BENAÏSSA, Zinelabidine (2003), « La Francophonie dans le Monde arabe », communication faite au colloque : *Vers des stratégies diversifiées pour la pratique et l'enseignement du français*, RIFRAM, 4-5 Novembre, Paris, AIF.

BENJAMIN, Walter (1980), « Sociologie du langage » et « Philosophie de l'histoire », *Essais II. 1935-1940*. Paris : Denoël/Gonthier, p. 30-36 et p.195-200.

BEN-RAFAEL, Miriam (2001), *Contacts de langues, le français parlé des francophones israéliens*, thèse de doctorat de philosophie, G.-E Sarfati directeur, Université de Tel Aviv.

BEN YEHOUDA, Eliezer, (1988 trad. fr.), *Le rêve traversé*, Paris : Éditions du scribe.

BERTAUX, Daniel (1997), *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris : Nathan.

BERTHOUD, Anne-Claude ; GAJO, Laurent et SERRA, Cécilia (2004), « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques », in J.-C. Beacco ; J.-L.

Chiss ; F. Cicurel et D. Véronique dir., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, p. 90-106.

BERTRAND, Denis ; VIALA, Alain et VIGNER, Gérard, dir. (2000), *Le français langue seconde*, collège-série Repères, Paris : CNDP/Ministère de l'Éducation nationale.

BERTUCCI, Marie-Madeleine (2001), « Les parlers jeunes en classe de français », *Le français aujourd'hui*, 143, « Les langues des élèves », Paris : AFEF, p. 25-34.

BESSE, Henri (1998), « Contribution à l'histoire du mot 'didactique' », Jacqueline Billiez éd., *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Université Stendhal-Grenoble 3 : Publication du CDL-LIDILEM, p. 19-30.

BILLIEZ, Jacqueline (2000), « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? », *Notions en questions*, 4, « La notion de contact de langues en didactique » P. Martinez et S. Pekarek Doehler éd., p. 21-39.

BILLIEZ, Jacqueline et alii (2005a), *Les parlers jeunes. Ici et là-bas*. Paris : L'Harmattan.

BILLIEZ, Jacqueline (2005b), « Plurilinguisme et migrations : de la connaissance à la reconnaissance », *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS, p. 169-182.

BLANCHET, Philippe (2006), « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilinguisme de fait à un plurilinguisme didactisé », « Dossier L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistique », *La lettre de la DFLM*, 38, p. 31-36.

BLANCPAIN, Marc (1967), *Lumières de la France. Le français dans le monde*, Paris : Calmann-Lévy.

BLUMENBERG, Hans (1999, trad. fr.), *La légitimité des temps modernes*, Paris : Gallimard.

BONNY, Elizabeth-Sara (2006), « L'apartheid linguistique en Afrique du Sud : quand une langue étrangère s'impose (1948-2000) », *De Babel à la mondialisation. Apport des sciences humaines à la didactique des langues*, CNDP, CRDP de Bourgogne, p. 211-218.

BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris : Fayard.

BOYZON-FRADET, Danielle et CHISS Jean-Louis, dir. (1997), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, Paris : Nathan.

BRONCKART, Jean-Paul et CHISS Jean-Louis (2002), article « Didactique des disciplines », *Encyclopaedia Universalis*, version 10.

BRONCKART, Jean-Paul ; BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle éd. (2005), « Introduction », *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq : Éditions du Septentrion, p. 7-40.

CAHIERS de L'Asdifle, 8 (1997), « Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités », Paris.

CALVET, Louis-Jean (1974), *Linguistique et colonialisme*, Paris : Payot.

CALVET, Maurice-Jean (1969) « Pour parler français », *Le Français Dans le Monde*, 66, p. 30-35.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle (2006), « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège », n° spécial *Recherches et applications*, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue, M. Molinié éd., *Le Français dans le monde*, p. 54-69.

CAVALLI, Marisa (2005), *Bilinguisme et éducation bi-/plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*, LAL, Paris : CREDIF/Didier.

CAVALLI, Marisa (2007), « Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques », *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, M. Causa coord., *Recherches et applications*, 41, Le français dans le monde/CLE international/FIPF, p. 126-135.

CERTEAU, de Michel (1974), « L'opération historique », *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes*, J. Le Goff et P. Nora éd., Paris : Le Seuil.

CERVONI, Brigitte, CHNANE-DAVIN, Fatima et FERREIRA-PINTO Manuela (2006), *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Paris : Hachette.

CHARCONNET, Jean (2005), « Frontières mouvantes dans les sables et sur la toile ou le français et l'internet en Mauritanie », *Synergies-France*, 4, « Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme », S. Galligani et V. Spaëth éd., GERFLINT, p. 147-154.

CHAMPION, Jacques (1974), *Les langues africaines et la francophonie*, Paris/La Haye : Mouton.

CHAUDENSON, Robert (1991), *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, col. « Langues, économie et développement », Aix-en-Provence : Institut d'études créoles et francophones.

CHEVALIER, Jean-Claude et ENCREVÉ Pierre (2006), *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva. Essai de dramaturgie épistémologique*, Lyon : ENS Éditions.

CHEVALLARD, Yves (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage.

CHISS, Jean-Louis coord. (1985), *Pratiques*, 45, « Les récits de vie ».

CHISS, Jean-Louis (2006), « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques », *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, V. Castellotti et H. Chalabi dir., Paris : L'Harmattan, p. 103-110.

CHISS, Jean-Louis (2005), « La didactique du français entre conceptualisation et contextualisation » in Cdrom *Dialogues et Cultures*, 50, « Le français : le défi de la diversité », Paris : FIPF, p 182-187.

CHISS, Jean-Louis et COSTE, Daniel (1995), « Théories du langage et enseignement/apprentissage des langues (fin du XIXe siècle/début du XXe siècle », *Histoire Épistémologie Langage*, vol 17, fasc. 1.

CHISS, Jean-Louis et PUECH, Christian (1999), *Le langage et ses disciplines. XIXe-XXe siècles*, Paris : Duculot.

CHISS, Jean-Louis ; DAVID, Jacques et REUTER, Yves (2005), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Paris : de Boeck.

CICUREL, Francine et VÉRONIQUE Daniel (2004), « Discours, action et appropriation des langues. Une introduction », *Discours, action et appropriation des langues*, F. Cicurel et D. Véronique coord., Paris : Presses Sorbonne nouvelle, p. 9-20.

COIANIZ Alain ; FIOUX, Paule et LEBRANCHU, Jean-François (2002), « Avant – propos », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 48, « Français langue seconde : un masque pour la diversité d'usage et d'apprentissage », A. Coianiz ; P. Fioux et J.-F. Lebranchu éd., p. 3-5.

COLLÈS, Luc et DUFAYS, Jean-Louis (2003), « Les didactiques du français, un singulier pluriel », *Les didactiques du français. Un prisme irisé*, J.-M. Defays-B. Delcominette- J.-L. Mortier et L. Vincent éd., Proximités, EME, p. 17-34.

COMÉNIUS, Jan Amos (2005 éd. bilingue), *Novissima Linguarum Methodus. La toute nouvelle méthode des langues*, sous la direction de G. Bibeau, J. Caravolas et Cl.

Lebrun-Gouanvic, Paris-Genève : Droz.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES (2002), *Qu'apprend-on au collège ?* Paris : MEN/CNDP.

CORNEVIN, Robert, (1973), « Notes sur l'enseignement en Afrique. L'enseignement primaire dans les pays d'Afrique noire où le français est langue nationale, langue officielle ou langue de culture », *Afrique contemporaine*, 68, p.2-9.

COSTE, Daniel (1976), « Un niveau-seuil », *Le français dans le monde*, 126, p. 17-22.

COSTE, Daniel éd. (1983), *Vingt-cinq ans dans l'évolution d'une politique de diffusion du français langue étrangère, 1945-1970*, Colloques du centenaire, ENS St-Cloud, Brochure multigraphiée.

COSTE, Daniel éd. (1984), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier.

COSTE, Daniel (1987), *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975*, thèse de doctorat d'État, Université Paris 8.

COSTE, Daniel (1989), « Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations », *Langue française*, 82, « Vers une didactique du français ? », p. 20-27.

COSTE, Daniel éd. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris : coll. LAL, Crédif/Hatier.

COSTE, Daniel (1998), « Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère. À propos d'une rencontre de 1961 », *Langue française* 117, « La linguistique comme discipline en France », J.-L. Chiss et Ch. Puech éds, p. 82-98.

COSTE, Daniel et CHRIST, Herbert éds (1993), « Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914 » *Études de linguistique appliquée*, 90.

COSTE, Daniel ; COURTILLON, Janine ; FERENCZI, Victor ; MARTIN-BALTAR, Michel ; PAPO, Eliane et ROULET, Eddy (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe : Hatier.

CRÉPON, Marc (2005), *Langues sans demeures*, Paris : Galilée.

CUQ, Jean-Pierre (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris : Hachette.

CUQ, Jean-Pierre. (1992), « Français langue seconde. Un point sur la question », *Études de linguistique appliquée* 88, p. 5-26.

CUQ, Jean-Pierre (1995), « Français langue seconde : un concept en question », *Trema* 7, Montpellier : IUFM de Montpellier, p. 3-11.

CUQ, Jean-Pierre (2000), « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues », *Le Français dans le Monde*, n° spécial *Recherches et Applications, Une didactique des langues pour demain*, juillet, p. 12-20.

CUQ, Jean-Pierre (2002), « Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de Mayotte », *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, P. Martinez dir., Paris : Maisonneuve & Larose, p. 71-86.

CUQ, Jean-Pierre dir. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris : CLE international.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

DABÈNE, Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.

DAVESNE, André (1931), *Mamadou et Bineta apprennent à parler français, cours de langage à l'usage des écoles africaines*, préfacé par A. Charton, Paris : Istra.

DAVESNE, André (1957), « Enseignement en français ou dans les langues vernaculaires ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° spécial : « Le français, langue étrangère », p. 153-156.

DELAS, Daniel (2007), *Léopold Sédar Senghor. Le maître de langue*, Paris : Editions Aden.

DEFAYS, Jean-Michel ; DELCOMINETTE Bernadette ; DUMORTIER et Jean-Louis ; VINCENT, Louis édés (2003), *Didactique du français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* Proximités, EME.

DELAFOSSE, Maurice (1904), *Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes avec des notes linguistiques et ethnologiques*, Paris : Ernest Leroux.

DERRIDA, Jacques (1996), *Le monolinguisme de l'autre*, Paris : Galilée.

- DETIENNE, Marcel (2000), *Comparer l'incomparable*, Paris : Le Seuil.
- DREYFUS, Martine et JUILLARD, Caroline (2004), *Le plurilinguisme au Sénégal. Langues et identités en devenir*, Paris : Karthala.
- DREYFUS, Martine (2006), « Enseignement du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherche », *Revue française de linguistique appliquée*, XI-1, p. 73-83.
- DREYFUS, Martine (à paraître 2008), « Les contenus de formation en français langue seconde (FLS) dans les universités : entre 'universalisation' et professionnalisation », M. Verdelhan dir., *Le français langue seconde, français langue de scolarisation*, Paris : De Boeck.
- DUBUISSON, Michel (2004), « Le pouvoir et la langue : le cas du latin 'classique' », in « Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires », P. Sériot et A. Tabouret-Keller éd., *Cahiers de l'ILSL*, 17, Université de Lausanne, p. 33-44.
- DUVERGER, Jean (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris : Hachette.
- DUMONT, Pierre (2003), « Rapport de synthèse », *Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, Paris : AIF, p. 69-81.
- ELIAS, Norbert (1985), [1969] « Sociologie et histoire », Avant-propos à *La société de cour*, Paris : Champs Flammarion.
- ELOY, Jean-Michel, ENCREVÉ, Pierre et MOUNIN, Georges (2003), « Sociolinguistique », *Encyclopaedia Universalis*, Version 9.
- ESPAGNE Michel., LAGIER Françoise et WERNER Michaël, éd., (1991), *Philologiques II, Les maîtres de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- ÉTOUNDI ATEBA, Jacques (2005), *Synergies-France*, 4, « Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme », S. Galligani et V. Spaëth éd., GERFLINT, p. 138-146.
- FAIDHERBE, Général (1880), *Notice sur les travaux du Général Faidherbe. Linguistique, ethnographie et épigraphie africaine*, Paris : Maisonneuve.
- FAIDHERBE, Général (1889), *Le Sénégal. La France dans l'Afrique occidentale*, Paris : Hachette.
- FAUJAS, Alain (2006), « Aide aux pays pauvres : la France est épinglée pour sa politique migratoire et ses ventes d'armes », *Le Monde*, 16 août 2006, p.9.

FERHANI, Fatiha Fatma (2006), « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », in *Le Français aujourd'hui*, 154, « Former au français dans le Maghreb », J. David ; M. Hammami et L. Le Pesant coord., AFEF, A. Colin, p. 11-18.

FISHMAN, Josuah (1972) *Language and Nationalism. Two Integrative Essays*, Rowley, MA : Newbury House.

FOUCAULT, Michel, (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris : Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.

FRANCARD, Michel ; GÉRON, Geneviève et WILMET, Régine (2001), *Le français de référence. Construction et appropriation d'un concept*, Volume II, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27.

GAJO, Laurent (2000), « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique », *TRANEL*, 32, « Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme, B. Py éd., p. 39-53.

GAJO, Laurent (2005), « Le français langue seconde d'enseignement : choix de modèles, de langues et de disciplines », *Recherches et applications*, n° spécial, F. Lallement ; P. Martinez et V. Spaëth coord., *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Paris : CLE International/FIPF, p. 47-57.

GALISSON, Robert (1989), « Problématique de l'autonomie en didactique des langues », *Langue Française* 82, « Vers une didactique du français ? », p. 95-116.

GALISSON, Robert et COSTE, Daniel dir. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.

GALISSON, Robert et ROULET, Eddy (1989) éds, *Langue française* 82, « Vers une didactique du français ? ».

GARCIA-DEBANC, Claudine (1990), « Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences et spécificités », *Perspectives didactiques en français*. Actes du colloque de Cerisy « Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles », Université de Metz : Didactique des textes, p. 41-74.

GAUCHET, Marcel (2003), *La condition historique*, Paris : Stock.

GINZBURG, Carlo, (1980, trad. fr.), *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Paris : Flammarion.

GOODY, Jack (2003, trad.fr.), *La peur des représentations. L'ambivalence à l'égard des images, du théâtre, de la fiction, des reliques et de la sexualité*, Paris : La Découverte.

GOODY, Jack et WATT, Ian (2006 trad. fr.) [1968], « Les conséquences de la littératie », *Pratiques*, 131, J.-M. Privat et M. Kara coord. « La littératie. Autour de Jack Goody », p. 31-68.

GOUGENHEIM, Georges (1955), « Le français élémentaire », *Bulletin de l'Alliance française*, 59, « L'enseignement du français aux étrangers », p.1-2.

GRIGGS, Peter (1999), « Marques transcodiques, communication et acquisition dans les interactions entre apprenants partageant la même L1 », *Cahiers du français contemporain*, 5, « Alternances des langues et construction des savoirs », V. Castellotti et D. Moore coord., ENS Éditions, p. 53-68.

GRUZINSKI, Serge (2004), *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Paris : La Martinière.

GUMPERZ, John (1989, trad. fr.), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Éditions de Minuit.

HAGÈGE, Claude (2006), *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Paris : Odile Jacob.

H Aidara, Youssouf (2002), « Contribution du Mali à la réunion préparatoire des États généraux de l'enseignement du français », document multigraphié.

HALBWACHS, Maurice (1952), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris : PUF.

HAMAD, Nazir (2004), *La langue et la frontière*, Paris : Denoël.

HARMAND, Jacques, (1910), *Domination et colonisation*, Paris : A. Colin.

HARTOG, François (2003), *Régimes d'historicités. Présentisme et expériences du temps*, Paris : Le Seuil.

HOBBSAWM, Eric J., (1989, trad. fr.), *L'ère des empires. 1875-1914*, Paris : Hachette.

HOUIS, Maurice (1971), *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris : PUF.

HOUIS, Maurice (1973), « La francophonie africaine. En quoi est-elle spécifique ? », *Le Français dans le monde*, 95, p.5-10.

HOUIS, Maurice (1974), « Propos sur une analyse des situations de bilinguisme », *Dossiers pédagogiques*, 13. p. 22-30.

HYMES, Dell H. (1972), « On communicative competence » in J.B. Pride & J. Holmes (ed.) *Sociolinguistics*, London : Penguin.

HYMES, Dell H. (1984, trad.fr.), *Vers la compétence de communication*, LAL, Paris : Crédif/Hatier.

JOUBERT, Martine ; REBIÈRE, Maryse et BERNIÉ Jean-Paul éds (2003), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Actes numérisés du colloque pluridisciplinaire international, IUFM d'Aquitaine-Université Bordeaux 2.

JUDET DE LA COMBE, Pierre et WISMANN, Heinz (2004), *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris : Les Éditions du Cerf.

KLEMPERER, Victor (1996, trad. fr.), [1947] *LTI. La langue du Troisième Reich. Carnets d'un philologue*, Paris : Albin Michel.

KOUROUMA, Ahmadou (1970), « Sur *Le soleil des indépendances* », *Afrique littéraire et artistique*, 10, p. 9-13.

KUHN, Thomas S. (1983, trad.fr), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris : Champs Flammarion.

LABOV, William (1976 trad.fr.), *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.

La Lettre de la DFLM (2006), n° 38 « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques ».

LAHIRE, Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Paris : PUL.

LAHIRE, Bernard (2006), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte/Poche.

LALLEMENT, Fabienne (2005), « Les enjeux de l'harmonisation des didactiques pour l'enseignement en contexte scolaire plurilingue », *Synergies-France*, 4, « Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme », S. Galligani et V. Spaëth éds, GERFLINT, p. 132-137.

Langues et Cité (septembre 2003), *Les pratiques langagières des jeunes*, Paris : Observatoire des pratiques linguistiques/DGLFF.

LE CUNFF, Solène (2006), *Les politiques d'aménagement linguistique en Afrique francophone. L'aménagement d'un enseignement bilingue à l'école primaire : le cas du Sénégal*, Mémoire de M2 Professionnel sous la direction de V. Spaëth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

LEGENBRE, Pierre (1999), *Sur la question dogmatique en Occident*, Paris : Fayard.

LEROY, Denis et COLLEGIA, Jean-Pascal coord. (2004), *La langue des apprentissages. Premiers pas dans le français à l'école*, VEF, Les cahiers, Paris : CNDP.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1987), [1952] *Race et histoire*, Paris : Folio essais.

LÜDI, Georges (2004), Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. IX-2, « Plurilinguisme et politique européenne », p. 125-136.

MAALOUF, Amin (2006), « Contre 'la littérature francophone' », *Le Monde des livres*, 10 mars.

MACHUEL, Louis (1885), *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies*, premier livret, Paris : A. Colin.

MACHUEL, Louis (1896), *Leçons de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies*, Paris : A. Colin.

MAM LAM FOUCK, Serge (2006), *Histoire de l'assimilation. Des « vieilles colonies » françaises aux départements d'outre-mer*, Paris : Ibis Rouge Éditions.

MARC, Edmond (1983), « Le récit de vie ou la culture vivante », *Le français dans le monde*, 181, G. Zarate coord., « D'une culture à l'autre. Soi et les autres », p. 72-83.

MARQUILLÓ LARRUY, Martine éd. (2001), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Les cahiers FORELL, DFLM et Université de Poitiers.

MARQUILLÓ LARRUY, Martine (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris : CLE international.

MARQUILLÓ LARRUY, Martine (2005), « 'L'écrit-roi', le retour ? Réflexions sur la réécriture : une expérience canadienne », in Mochet ; Barbot ; Castellotti, Chiss, Develotte et Moore éd., *Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS, p. 255-272.

MARTINEZ, Pierre et PEKAREK DOEHLER, Simona (2000), « Introduction : une notion en question », *Notions En Questions*, 4, « La notion de contact de langues en didactique », Martinez et Pekarek Doehler éd., ENS Éditions, p. 9-20.

MARTINEZ, Pierre (2002), « Apprentissage et curriculum en Français Langue seconde : une introduction », *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, P. Martinez dir., Paris : Maisonneuve & Larose, p. 9-20.

MARTINEZ, Pierre (2003), « Contextes sociaux d'enseignement/apprentissage et politiques linguistiques », *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, J.-M. Defays-B. Delcominette- J.-L. Mortier et L. Vincent édts, Proximités, EME, p. 113-117.

MARTINEZ, Pierre (2005), « Des invariants en ingénierie linguistique. Le cas du curriculum universitaire », *Le français dans le monde*, n° spécial *Recherches et applications*, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », F. Lallement, P. Martinez et V. Spaëth coord., FIPF, p. 183-192.

MARTINEZ, Pierre (2005b), « Contacts de langues et de cultures dans la corne de l'Afrique », *Synergies-France*, 4, « Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme », S. Galligani et V. Spaëth édts, GERFLINT, p. 46-57.

MASSON, Michel (1981), « La renaissance de l'hébreu », *La réforme des langues*, I. Fodor et C. Hagège dir., Hambourg : Éditions Helmut Buske, p.117-143.

MAURER, Bruno (2002), « Un point de vue de concepteur : le curriculum de français langue seconde de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) », *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, P. Martinez dir., Paris : Maisonneuve & Larose, p. 93-100.

MEILLET, Antoine (1928), [1918] *Les langues dans l'Europe nouvelle*, avec un appendice de Louis Tesnière, Paris : Payot.

MEMMI, Albert, (1985), [1957] *Portrait du colonisé*, précédé du *Portrait du colonisateur*, préface de J.-P. Sartre, Paris : Gallimard.

MILED, Mohamed (1998), *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris : Didier Érudition.

MILED, Mohamed (2005), « Vers une didactique intégrée. Arabe langue maternelle et français langue seconde », *Le français dans le monde*, n° spécial *Recherches et applications*, « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », F. Lallement, P. Martinez et V. Spaëth coord., FIPF, p. 37-46.

MILNER, Jean-Claude (1978), *L'amour de la langue*, Paris : Le Seuil.

MOCHET, Marie-Anne ; BARBOT, Marie-José ; CASTRELLOTTI, Véronique, CHISS, Jean-Louis, DEVELOTTE, Christine et MOORE Danièle édts (2005), *Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS.LSH.

MOLINIÉ, Muriel (2006), « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », n° spécial *Recherches et applications*, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue, M. Molinié éd., *Le Français dans le monde*, p. 6-10.

MOORE, Danièle (2005), « Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés », *Synergies France*, 4, « Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme » S. Galligani et V. Spaëth éd., p. 58-75.

MOORE, Danièle (2006), *Plurilinguismes et école*, LAL, Paris : Didier.

MORO, Marie-Rose (2002), *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, Paris : La Découverte.

NDAO, Alioune (1998), « Les phénomènes de code switching au Sénégal, une question de compétence ? » in Batiana & Prignitz éd., *Francophonies africaines*, Université de Rouen : Dyalang, p. 81-91.

NELDE, Peter Hans (2004), « Le nouveau plurilinguisme de l'Union Européenne et la linguistique de contact ? », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. IX-2, « Plurilinguisme et politique européenne », p. 31-46.

NISHIYAMA, Noyiruki (2001), « Enseignement du FLE et politique extérieure au Japon : comment faire en sorte que le FLE survive au Japon ? », *L'enseignement du français au Japon*, 29, p. 29-38.

NISUBIRE Protais et NTAMWANA, Gaspard (2003), « Problématique sociolinguistique et didactique du français langue seconde en Afrique », in *L'enseignement du français aux non francophones, Le poids des situations et des politiques linguistiques*, J.-M. Defays - B. Delcominette- J.-L. Mortier et L. Vincent éd., Proximités, EME, p. 209-231.

NORA, Pierre (2006), « La France est malade de sa mémoire », entretien au journal *Le Monde* 2, 18 février 06, p. 21-27.

NOUS, Alexis (2005), *Plaidoyer pour un monde métis*, Paris : Textuel.

NOYAU, Colette et QUASHIE, Maryse (2003), « L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest » in *Les didactique du français. Un prisme irisé*, J.-M. Defays - B. Delcominette- J.-L. Mortier et L. Vincent éd., Proximités, EME, p. 205-228.

NOYAU, Colette et VELLARD, Dominique (2004), « Construction des connaissances mathématiques dans la scolarisation en français langue seconde », *Cahiers du français contemporain*, 9, Lyon, ENS Éditions, p. 57-76.

OLSON, David (1998, trad.fr.), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.

OLSON, David (2006, trad.fr.), « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody » in *Pratiques*, 131-32, « La littératie. Autour de Jack Goody », J.M. Privat et M. Kara coord., p. 83-94.

ORIOLES, Vincenzo (2004), « Plurilinguisme : modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. IX-2, « Plurilinguisme et politique européenne », p. 11-30.

PÊCHEUR, Jacques (1987), « Éditorial », *Diagonales*, 1.

PEKAREK DOEHLER, Simona (2005), « De la nature située des compétences en langue », *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, J.-P. Bronckart ; E. Bulea, et M. Pouliot, eds., Villeneuve d'Ascq : Éditions du Septentrion, p. 41-68.

PERRENOUD, Philippe (1988), « 'Parle comme il faut !'. Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique », in *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*, G. Schoent ; J.-P. Bronckart et Ph. Perrenoud dir., Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, p. 79-105.

PLANE, Sylvie et RISPAIL, Marielle coord. (2006), « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques », *La lettre de la DFLM*, 38, p. 4-36.

POCHARD, Jean-Charles (2002), « Le Français Langue Seconde hôte. Un cas limite de FLS », *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, P. Martinez dir., Paris : Maisonneuve & Larose, p. 101-132.

PORCHER, Louis éd. (1976), *Études de linguistique appliquée* 23, « Approches d'un français fonctionnel ».

PORCHER, Louis (1995), *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette Éducation.

POTH, Joseph (1979), « Langues nationales et formation des maîtres en Afrique. Guide méthodologique à l'usage des instituts de formation », *Études et documents d'Éducation*, 32, Paris : Unesco.

POTH, Joseph (1984), « Langues nationales et formation des maîtres en Afrique Guide n°2 », *Études et documents d'Éducation*, 47, Paris : Unesco.

POTH, Joseph (1987), « Langues nationales et formation des maîtres. Guide n°3 », *Études et documents d'Éducation*, 54, Paris : Unesco.

POTH, Joseph (1997), « L'enseignement des langues non maternelles : une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif multilingue des pays africains », *Guide Linguapax*, 3, Paris : Unesco.

POTH, Joseph (1999), « Une sensibilisation des enseignants et des parents d'élèves à l'utilisation des langues nationales en contexte scolaire bilingue ou plurilingue (Afrique) », *Guide Linguapax*, 6, Paris : Unesco.

PRUDENT, Lambert-Félix (1981) « Diglossie et interlecte », *Langages*, 61, Paris : Larousse, p. 13-38.

PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Clé International.

PUREN, Christian (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF/Didier.

PUREN, Christian (2003), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle » *Synergies Brésil*, 4, p. 92-101.

PY, Bernard (1994), « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? », *Babylonia*, 1-2, p. 6-17.

PY, Bernard (2004), [1992], « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, L. Gajo ; M. Matthez ; D. Moore C. Serra édés, LAL, Paris : Crédif/Didier, p. 95-106.

PY, Bernard (2004 b), [1993], « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, L. Gajo ; M. Matthez ; D. Moore C. Serra édés, LAL, Paris : Crédif/Didier, p. 41-54.

RABINOW, Paul (2006 trad.fr.), *Une France si moderne. Naissance du social 1800-1950*, Paris : Buchet/Chastel.

REBOULLET, André (1961), « Éditorial », *Le français dans le monde*, 1, p.2-3.

REBOULLET, André (1966), « De Namur à Québec », *Le français dans le monde*, 38, p. 6-11.

RECLUS, Onésime (1886), *France, Algérie, Colonies*, Paris : Hachette.

RICOEUR, Paul (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris : Le Seuil.

RISPAIL, Marielle (2006) « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de

langues », *La lettre de l'association*, 38, « L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques », p. 5-12.

RODRIGUEZ-ALCALÁ, Carolina (2004) « La construction imaginaire de la nation paraguayenne par le discours sur le guarani langue nationale », *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, P. Sériot et A. Tabouret-Keller éd., *Cahiers de l'ILSL*, 17, Université de Lausanne, p. 171-190.

ROLLAND, Dominique (2006), « Exploration de la mémoire et de l'identité collective en français langue seconde », n° spécial *Recherches et applications*, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », M. Molinié éd., *Le Français dans le monde*, p. 134-145.

ROULET, Eddy (1980), *Langues maternelles et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris : Didier.

SARREMEJANE, Philippe (2001), *Histoire des didactiques disciplinaires. 1960-1995*, Paris : L'Harmattan.

SAVATOVSKY, Dan (2004), « Philologie d'une nov-langue, La LTI de Victor Klemperer », in *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, P. Sériot et A. Tabouret-Keller éd., *Cahiers de l'ILSL*, 17, Université de Lausanne, p. 205-218.

SCHNEUWLY, Bernard (2003), « Enseigner la parole publique : une approche socio-historique », in Maurer, B., *Didactiques de l'oral*, « Les Actes de la DESCO » : CRDP de Basse-Normandie, p. 58-67.

SEKSIG, Alain (2000), « Comment valoriser langues et cultures d'origine ? Réaction à l'intervention de Jacqueline Billiez », *Notions en questions*, 4, « La notion de contact de langues en didactique » P. Martinez et S. Pekarek Doehler éd., p. 41-49.

SENGHOR, Léopold-Sédar (1962), « Le français langue de culture », *Esprit*, novembre, « Le français langue vivante », p.837-844.

SENGHOR, Léopold-Sédar (1964), *Liberté I. Négritude et humanisme*, Paris : Le Seuil.

SIMMEL, Georg (1999 trad.fr.), [1907] *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, Paris : PUF.

SPAËTH, Valérie (1997), *La formation du français langue étrangère. Le paradigme africain et ses enjeux*. 3 vol, Thèse de doctorat, Université Paris 3.

TABI MANGA, Jean (2003), « Prolégomènes à une théorie de la refondation de l'enseignement du français en Afrique noire francophone », Conférence introductive, *Rapport général des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone*, Paris : OIF, p. 47-55.

TEMIM, Dalida (2006), « Politiques scolaires et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ? » *Le Français aujourd'hui*, 154, « Former au français dans le Maghreb », J. David ; M. Hammami & L. Le Pesant coord., AFEF, A. Colin, p. 19-24.

TIZGIRI, Noura (2004), « Les langues dans les constitutions algériennes », in *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, P. Sériot et A. Tabouret-Keller éd., *Cahiers de l'ILSL*, 17, Université de Lausanne, p. 289-300.

TURPIN, Béatrice (2006), « Le terme *francophonie* dans les dictionnaires de langue », *Convergences francophones*, Ch. Chaulet Achour coord., CRTF : Université de Cergy-Pontoise, p. 111-122.

TRABANT, Jürgen (2007), « De la langue allemande : un avenir lourd de passé », *Le français aujourd'hui*, 156, J.-L. Chiss et D. Manesse coord., « Enseignement de la langue. Crise, tension ? », p. 69-78.

TRÉFAULT, Thierry (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme. Deux écoles rurales de la région de Ségou*, ACCT, Paris.

UNESCO (1947-1950), *Éducation-Documents*, Paris.

UNESCO (1953), *Monographies sur l'éducation de base*, VIII, « L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement », Paris.

UNESCO (1976), « Scolarisation en langue maternelle en milieu multilingue. Perspectives. » *Revue trimestrielle de l'éducation*.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris : PUF.

VÉRIN, Anne (2003), « Écriture et apprentissage scientifique », *Continuités de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège*, Les Journées de l'observatoire, Paris : Observatoire national de la lecture, p. 53-71.

VÉRONIQUE, Georges Daniel (1992), « Sweet et Palmer, précurseur de la didactique des langues », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 46, Genève : Droz, p. 173-190.

VÉRONIQUE, Georges Daniel (2005), « Questions à une didactique de la pluralité des langues », *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS, p. 49-58.

VÉRONIQUE, Georges Daniel (2005b), « L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique et éducative », *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages*

scolaires, *Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, N. Ramognino et P. Vergès éd., col. « Langues et écritures », Publications de l'Université de Provence, p. 151-170.

VÉRONIQUE, Georges Daniel (2007), « L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères », *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, M. Causa coord., *Recherches et applications*, 41, Le français dans le monde/CLE international/FIPF, p. 97-105.

VIGNER, Gérard (1987), « Français langue seconde, une discipline spécifique », *Diagonales*, 4, p. 40-44.

VIGNER, Gérard (1992), « Le français langue de scolarisation », *Études de linguistique appliquée*, 88, « Le français langue seconde », p. 39-54.

VIGNER, Gérard (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International.

VIGNER, Gérard (2003), « Communiquer/transmettre. Pour un cadre de référence commun à l'enseignement du français », in *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* J.-M. Defays - B. Delcominette- J.-L. Mortier et L. Vincent éd., Proximités, EME, p. 47-62.

Ville, École, Intégration. Enjeux (2001), « Actes des journées nationales de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », hors série, 3, Paris : CNDP.

VINOT, Julie (2006), *Togo : le statut du français langue seconde*, Mémoire M2 professionnel, sous la direction de V. Spaëth, Université de Poitiers.

WIEVIORKA, Annette (1998), *L'ère du témoin*, Paris : Plon.

WHARTON, Sylvie (2006), « La Réunion, un 'laboratoire' didactique ? », *La lettre de la DFLM*, 38, p. 20-23.

WINKIN, Yves (1988), « Erving Goffman : portrait du sociologue en jeune homme » in Erving Goffman, *Les moments et leurs hommes*, Textes recueillis et présentés par Yves Winkin, Paris : Seuil/Minuit.

ZARATE, Geneviève éd. (1983), « D'une culture à l'autre. Soi et les autres », *Le Français dans le monde*, 181, Paris : Hachette/Larousse.

Manuels et usuels cités

Alors, Méthode de français fondée sur l'approche par compétences, J.-C. Beacco et M. Di Giura, Paris : Didier, 2007.

Dictionnaire de didactique des langues, R. Galisson et D. Coste dir., Paris : Hachette, 1976.

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, J.-P. Cuq dir., Asdifle, Paris : CLE international, 2003.

Dictionnaire universel francophone, AUF-Hachette-Edicef, 2002.

Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés, B. Cervoni, F. Chnane-Davin et M. Ferreira-Pinto, Paris : Hachette, 2006.

Inventaire des particularités lexicales du français d'Afrique noire, Paris : Aupelf-Edicef, 1988.

Mamadou et Bineta apprennent à parler français, cours de langage à l'usage des écoles africaines, A. Davesne, préfacé par A. Charton, Paris : Istra, 1931.

Rama et Sidi. Lecture CE1, Dakar : ÉÉNAS, 2005.

rama ak siidi, dawal, wolof CE1, Dakar : ÉÉNAS, 2005.

Soleils du monde, Français CP1 et CP2, Paris : Hatier international, 2001.

INDEX DES NOTIONS

A.

Acculturation linguistique 82-106
Adaptation 125
Aliénation/désaliénation culturelle 134
Altérité 51-56-69-106-129
Apprivoisement 86
Assimilation 24-25-80-93
linguistique 81-92-115
politique 81

B.

Besoins
(d')apprentissage 129
langagiers 115
Bifocalisation 139
Bilinguisme 41-50-117-130-133-157
eurafricain 51-99
franco-africain 107
fonctionnel 138-139
colonial 75
scolaire 135-137
Biographie langagière 54-58-60
Bricolage 86-128-148

C.

Changement linguistique 43
Cognition située 128
Colonisation 70-75
française 24-80
Communication 44-64-141
scolaire 137-155
Communauté
imaginée 55
(de) parole 66
Comparatisme linguistique 67
Compétence
Approche (par) 127-128-129-148
(de) communication 60-113-140
grammaticale 140
(de) lecture-écriture 117-152-163
lexicale 115
linguistique 44-140
métalinguistique 158
transversales 153
Conceptualisation 108
Conflit 103
linguistique 49-67
zone (de) 107
Contact
de langues 45-52-106-112
des langues et des cultures 103
Contexte 32-43-46-47-101-117-119-140-147-
149-151-153
Contextualisation 47-51-52-108

faible 20-30-110
forte 25
Continuum 110-144-151
linguistique 63-67-103
Cosmopolitisme 59
Corpus
oral 131-155
écrit 131-155
Coupure /rupture 151-152-158
interlinguistique 67
linguistique 67
Culture 28
franco-africaine 80-82
Curriculum/a 100-104-120-125-126-127-130-
136-147-162

D.

Darwinisme social 24
Décontextualisation linguistique 36
Démocratisation politique 23
Désassimilation linguistique 40
Diachronique (approche/point de vue) 43-52
Didactique
ascendante 32-111
bricolage- 41
coloniale 41
comparative 86-101
(du) contact des langues 101
critique 62
descendante 32-111
différenciée 120
(du) FLE 31-45- 97
(du) FLS 114
(du) français 105-115
intégrée 133-139
(des) langues 46-89
modèles 129
modélisation 137-138-158
(du) plurilinguisme 66-69
universaliste 26
Diglossie 29-48-139
Disciplinarisation 43-47
Disciplines non linguistiques 114-139-156
Discours
acte de 45
bilingue 91
disciplinaires 114-151-158-159-162-163
ordinaire 158-160
scolaires 129
Diversité
(des) contextes 95
(des) cultures 45
linguistique 43-45-48-101
Domaine de mémoire 20-26-
Domestication 86

première 65
pureté (de la) 143
(de) référence 53-132-157
réforme (des) 85
(de) service 67-99
(de) scolarisation 61-111-112-113-116-120-149
seconde 49-106-107-112-113-135-139
spécialisée 156
statut (des) 37
transmise 76-111
universelle 27-38-39
utile 78
valeur (des) 67
véhiculaire 66-84-131
vernaculaire 29-65-66-87-142

Linguistique

anthropologique 36-78
(de) contact 138
contrastive 39-122
Littérature 100-112-122-130-141
entrée (dans la) 111

M.

Manuel 142-145
Mémoire 54-55-57-58-80-133
collective 89
individuelle 89
lieu (de) 80
travail (de) 56
Mentalité 55
Messianisme 93
Métalangage 139
Métalangue : 98
Métissage 51
Méthodologie/méthode/approche
actionnelle 64
communicative 51-64-140-141-148
directe 25-30-34-35-36-41-44-59-62-79-83-84-
85-88-141-155
expéditive 25-83
naturelle 34-85
maternelle 85
ordinaire 15
traditionnelle 35-85
Migrant/immigration: 89-108-150
Mondialisation 44-70-97
Monolinguisme 110-116-137
Multilinguisme 50-117
Multiculturalisme 89

N.

Négritude 81
Norme 99-107-110-142-144-146
endogène 121-124-142-143-144-148
exogène 123

O.

Opérations intellectuelles 115-151

P.

Pacification 82
Parler
bilingue 100-137
jeune 61-150
nègre 86
Parole 45-65
acte (de) 51
indigène 86
Patois 85
Pédagogie 94
coloniale 77-89
convergente 136-137
différenciée 128
missionnaire 78
Petit nègre 38-83
Planification éducative 30
Plurilinguisme 44-57-59-60-62-65-68-69-91-
101-110-117-137
Point de vue
archéologique 73
diachronique 43-52
généalogique 72
naturalisant 54
synchronique 28
Politique linguistique 30-41-44-75-77-115-
118-133-134-147
Polyphonie 65

R.

Récit de vie 54-60
Reformulation 157
Relativisme culturel 39-50-67
Répertoire 120-121
linguistique 96-131
plurilingue 50
Représentations 58-66-105-121-123-125-140-
148-156-157-159
collectives 61
conflictuelles 61
(des) langues 48-49
partagées 71
système (de) 55
Rhétorique
contrastive 115

S.

Savoirs 125
enseignés 125
savants 125
scolaires/disciplinaires 114-151-154-155
statut (des) 69
Situation 43-46
(d')enseignement/apprentissage 44-115

formelle 116
informelle 116-137
post-coloniale 107
sociolinguistique 113
Sociolinguistique 37-44-46-49-54-55-107
Stratégie
discursive 47-
langagière 123
Standardisation des langues 39
Sujet parlant 63-65
Synchronique (point de vue) 28

T.

Témoignage 56
Transposition didactique 105-111-124

U.

Usages linguistiques 46
Utopie éducative 39

V.

Variation 65
diatopique 144
intralinguistique 15
linguistique 43-45
Variété
endogène 130
exogène 130
(de) français 123
linguistique 15
Vigilance épistémologique 124
Vocabulaire fondamental 41