

**MOUSSA MAMADOU DIALLO**  
Centre Universitaire d'Etudes Françaises  
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody  
- Abidjan Côte d'Ivoire  
[dialomma@yahoo.fr](mailto:dialomma@yahoo.fr)

---

## **PLURALITE DE(S) DIDACTIQUE(S) DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS DES ENVIRONNEMENTS MULTILINGUES D'APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) : CAS DU CUEF<sup>1</sup>**

*Revue Africaine d'Anthropologie, Nyansa-Pô, n° 15- 2013*

---

### **RÉSUMÉ**

La présente réflexion s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues. Elle a trait principalement aux environnements multilingues et à leur(s) relation(s) avec la mise en œuvre de méthode(s)/approche(s) didactique(s) spécifique(s) dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Aussi, notre réflexion s'articule-t-elle autour des axes majeurs que sont l'instabilité des enseignements/apprentissages du français langue étrangère (FLE), le plaidoyer pour une didactique des langues adaptées à chaque groupe d'apprenants et une hypothèse forte sur la possibilité de l'unicité des didactiques de langue.

**Mots-clés** : Didactique, Langue, Environnement, Multilingue, FLE

### **ABSTRACT**

*This reflexion is include of didactic of languages. She tells about multilingual environment and their relationship with approaches and methods of specifical didactic in teaching/learning of french foreign language (FFL).*

**Key words** : Didactic, Languages, Multilingual, Environment, FFL

---

1- CUEF : Centre universitaire d'études françaises (UFR Langues, Littératures et Civilisations, Université de Cocody-Abidjan).

## **INTRODUCTION**

La présente réflexion s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues qui se présente comme « l'ensemble des discours tenus sur l'enseignement/apprentissage de ce complexe de savoirs et de savoir-faire qu'est la connaissance/maîtrise d'une langue » (COSTE, D. 1986 : 53). Cette réflexion s'intéresse aux environnements multilingues et vise surtout à participer au débat sur la description de pratiques actuelles des didacticiens dans les universités et autres instituts/centres de recherches en sciences du langage. Généralement, les sujets invoqués tournent autour des questions que sont :

- comment les didacticiens interviennent sur le terrain pédagogique dans des environnements multilingues ?
- quelles sont leurs méthodes d'expérimentation et leurs instruments d'évaluation ?
- quels sont leurs modes de critique et d'argumentation ? ...

Quelques raisons de commodité dans la rédaction (nombre de pages limités dans la présentation d'un article scientifique) ne nous permettront pas d'aborder toutes les questions supra. Autrement dit, le caractère de la réflexion est forcément limité : il ne s'agit pas d'embrasser la totalité des problèmes soulevés par l'enseignement/apprentissage du FLE - cela est-il possible ? - mais de partir d'une première expérience d'enseignement pour traiter des questions choisies subjectivement comme pouvant poser problème.

Aussi, aborderons-nous la réflexion autour des axes majeurs que sont l'instabilité des enseignements/apprentissages du FLE, le plaidoyer pour une didactique des langues adaptée à chaque groupe d'apprenants et une interrogation sur la possibilité de l'unicité des didactiques de langue.

### **1. L'INSTABILITÉ DES ENSEIGNEMENTS/APPRENTISSAGES DU FLE**

« ... Plus il y a de conceptions initiales différentes de l'enseignement-apprentissage dans l'espace d'une classe, plus cela pourra être profitable à tous puisque cela permettra à l'enseignant et aux

apprenants de se mettre d'accord sur une co-culture d'enseignement-apprentissage plus diversifiée, et de ce fait mieux à même de répondre à la complexité inhérente à la situation » (PUREN, C. 2010 : 85).

En d'autres termes, la synthèse de méthodes d'enseignement doit être une priorité pour l'enseignant qui peut y coupler la contribution de son groupe-classe multilingue. Ainsi, accepter la langue maternelle des apprenants du FLE, c'est prendre en compte le lien existant entre la langue et la culture dont elle est porteuse. L'intérêt pour le FLE est essentiellement un intérêt pragmatique, c'est-à-dire que les apprenants de ce « français » ne recherchent que la possibilité de communiquer avec des francophones dans un cadre strictement professionnel. Ils ne seront pas toujours intéressés par le métalangage (culturel) des expressions employées dans telle ou telle situation. Ce que ces apprenants recherchent, c'est une communication simple, rapide et efficace. À des degrés divers, il échoit aux langues nationales d'être l'un des pendants communicatifs de l'identité ou des identités culturelle(s) des peuples. Dans ce cas-là, la première langue (FLE) peut être utilisée pour traduire le contenu du programme d'études offert à la langue dominante pour les apprenants du CUEF<sup>2</sup> – c'est l'anglais, le portugais, le brésilien, le persan, le japonais, l'espagnol ou le chinois<sup>3</sup>.

Or la problématique dominante en méthodologie du FLE est maintenant axée sur la diversification, la variation, la différenciation et l'adaptation des modes d'enseignement/apprentissage aux apprenants. En effet, selon le lieu et le pays où se trouve l'apprenant, la manière d'enseigner le FLE va fondamentalement changer aussi bien dans la formation, le statut que dans le suivi pédagogique.

Les enseignements/apprentissages mettent en contact des répertoires linguistiques distincts et relèvent de mises à niveau circonstanciées (COSTE, D. 2009 : 163-170) : il y a une cohérence et une continuité entières, voire une intégration de tout le répertoire linguistique, pour hétérogène qu'il soit. Aussi, nous sommes-nous intéressé aux apprenants du CUEF (année académique 2010-2011)

2- Les méthodes utilisées au CUEF d'Abidjan sont celles de *Panorama de la langue française 1 – Méthode de français*, et, *Alter Ego + A1- Méthode de français*.

3- Les apprenants de la session d'Été 2010 et des deux sessions d'octobre 2010 à février 2011 (année académique 2010-2011) parlaient principalement ces langues, en dehors d'autres langues appartenant aux aires linguistiques de leurs pays d'origine.

dans le cadre des dispositifs expérimental et prospectif.

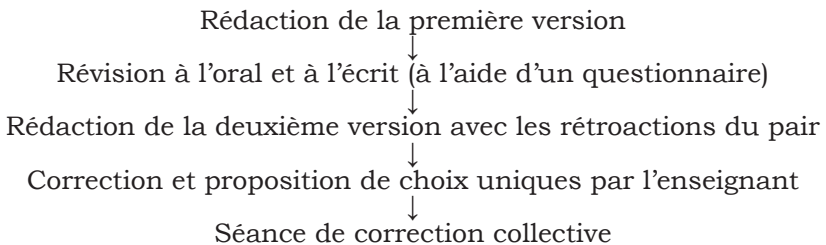
### **1.1. Le dispositif expérimental**

Le dispositif expérimental se compose d'une part de la classe d'expérimentation et de contrôle, et, d'autre part de l'analyse des données recueillies.

#### **1.1.1. Les classes d'expérimentation et de contrôle**

Ces deux classes (une trentaine d'inscrits pour le même niveau d'études) fonctionnent dans le même espace et ce, grâce au système d'inversion des rôles assignés à chaque groupe après l'accomplissement d'une tâche. Nous avons nous-même assumé le rôle de l'enseignant dans les deux classes pour contrôler la variable « enseignant ». Aucune distinction n'a été faite entre les apprenants : il n'y a pas de « bons apprenants », ou de « moins bons apprenants », ou bien de « faibles apprenants », ou encore de « très faibles apprenants » selon une quelconque classification. En outre, nous avons une grille personnelle pour les différentes remarques avant et après les modifications apportées aux textes proposés aux apprenants, sans oublier la mise en place de deux cycles comme suit :

#### **• le cycle d'écriture de la classe expérimentale :**

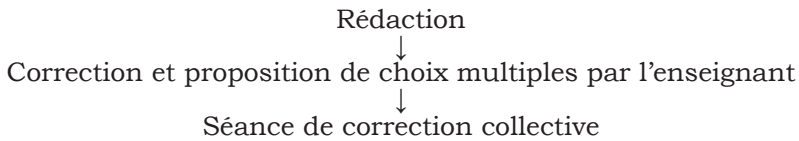


Pour ce cycle, il est possible de noter que les apprenants ont rédigé un premier travail à partir d'une consigne spécifique. Ensuite, ils ont été amenés à faire des propositions d'amélioration ou de redirection de leurs productions à partir d'un questionnaire donné. Une fois cela pris en compte, ce sont les voisins immédiats ou pairs qui ont pris le relais : les uns aidaient les autres à trouver les bonnes formulations et expressions idoine. Puis, ce fut au tour de l'enseignant de proposer

un cadre de résolution du travail demandé. Enfin, chaque apprenant a porté sa production à l'appréciation de la classe. Ici, l'enseignant a encore insisté sur les bonnes formulations des idées avec les mots et expressions justes.

Une seconde phase fut initiée : c'est la phase d'écriture de la classe de contrôle.

**• le cycle d'écriture de la classe de contrôle :**



Le cycle ci-dessus présente les apprenants issus du premier cycle et qui font des propositions d'écriture correcte de leur premier travail. Là, l'enseignant fait les corrections en offrant deux ou trois réponses possibles à l'apprenant. Pour achever cette deuxième phase, l'enseignant organise une séance de correction collective des différentes productions : les apprenants et l'enseignant sont sollicités, et, seule la meilleure proposition est retenue.

Très peu d'apprenants de notre groupe d'étude ont des contacts avec la langue française en dehors de l'institution universitaire et seulement un apprenant sur trois<sup>4</sup> a la possibilité (et peut-être la volonté) de regarder ou d'écouter une chaîne de télévision ou de radio francophones, de lire chez lui un journal ou un livre en français<sup>5</sup>. Ces deux informations signalent qu'une analyse de contexte isolant une langue ne rend pas assez compte de la réalité sociale qui, elle aussi, devrait faire partie du contexte d'enseignement/apprentissage. L'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas comme pour les autres disciplines : il exige une transposition sociolinguistique. L'apprenant va confronter ou comparer consciemment ou inconsciemment les systèmes linguistiques de sa langue maternelle/première avec ceux de la langue étrangère. La structure syntaxique ou la notion sémantique qui trouve son équivalent dans sa langue

4- Retour d'expériences d'enseignement au CUEF, deux premières sessions de l'année académique 2010-2011.

5- Idem.

maternelle ne posera pas de problème d'assimilation ni de restitution (le phénomène des transferts). Par contre, celles qui sont spécifiques à la langue étrangère demanderont réflexion et provoqueront des difficultés supplémentaires (le phénomène des interférences).

Ainsi, l'accès à la langue apprise (le français) ne devrait pas se faire dans l'ignorance des langues préexistantes, tant en termes de stratégie que de statut. Dans la même logique, les enseignants ne devraient pas mettre exclusivement l'accent sur les erreurs de leurs apprenants. Mais ils gagneraient à chercher davantage à les mettre en confiance et ce, parce que l'exactitude linguistique peut ne pas être leur premier objectif : ils ont à dispenser un enseignement qui accorde une place à toutes les activités langagières, y compris les erreurs qui doivent être dédramatisées parce qu'elles font partie de tout apprentissage. Dès lors, cela amène à se demander si la prise en compte de tous ces facteurs n'entraîne ou n'entraînera pas une certaine instabilité dans la dispensation des enseignements/apprentissages.

Au regard de la pluralité des méthodes, de la formation d'enseignants de FLE issus de différentes disciplines (les sciences du langage, les lettres modernes, la sociologie...) dont les incidences sur les enseignements dispensés aux apprenants, se pose avec acuité la question du choix de méthodes « crédibles », « efficaces » et « reconnues » comme telles par les didacticiens. Mais qu'entend-on par « crédibles », « efficaces » et « reconnues » ? Là, apparaît toute la complexité et la difficulté à harmoniser les diverses positions dans une approche définitionnelle pour aboutir à une position moyenne. Nous ne voudrions pas nous risquer à avancer tel argument plutôt que tel autre pour soutenir telle position plutôt que telle autre. D'ailleurs, en vertu de quoi le ferions-nous ? Comment pourrions-nous évaluer objectivement toutes ces méthodes<sup>6</sup> selon les critères supra ? Pourtant, toutes ces méthodes et approches ont permis aux didacticiens et aux enseignants de former valablement de nombreuses générations d'apprenants. Ainsi, il serait judicieux de voir dans quelle mesure nous pourrions traiter les données recueillies.

---

6- Nous citons ici quelques-unes d'entre elles : la méthode audio-orale, la méthode structuro-globale audiovisuelle ou SGAV, l'approche éclectique, l'approche communicative, la pédagogie par objectifs, la pédagogie actualisante, la formation par compétences, l'approche interculturelle, ...

### 1.1.2. *L'analyse des données recueillies*

Partant de l'hypothèse que pour les apprenants, l'apprentissage du FLE correspond à une nécessité explicite ou implicite. Cette nécessité s'inscrit dans une orientation soit professionnelle pour les avantages directs tirés d'une activité socioprofessionnelle<sup>7</sup>, soit hédoniste pour le simple plaisir d'apprendre une autre langue<sup>8</sup>. Nonobstant cela, l'apprentissage du FLE peut être également motivé par un besoin esthétique pour accéder à « de beaux textes »<sup>9</sup>. Il serait donc pertinent de prendre en compte les besoins de chacun. Toutefois, la base commune de formation des apprenants s'est effectuée avec les activités ci-dessous.

D'abord, le jeu de rôles ou la théâtralisation des enseignements/ apprentissages qui a eu pour fonction première de faire apparaître un vrai questionnement sur les attitudes, les savoirs et les savoir-faire des apprenants. L'idée sous-jacente était de leur faire franchir un obstacle pour permettre la découverte de leurs représentations et solliciter leur concours. Nous avons pour seconde intention de raviver les représentations acquises pour les transformer progressivement en savoirs et savoir-faire. Concrètement, les apprenants peuvent suivre et comprendre une histoire grâce aux mots et aux gestes, aux mimiques d'interprétation. Certains apprenants vont jusqu'à une dramatisation de l'histoire et font « des improvisations de textes ». Il y a des interactions entre les apprenants et l'enseignant qui suscite leur curiosité en leur posant des questions et en les motivant. Ainsi, les apprenants peuvent prendre conscience de l'importance de la discrimination des (nouveaux) sons, des gestes et des mimiques qui accompagnent l'énoncé, des éléments épitoniques propres à chaque langue.

Ensuite, en tenant toujours compte de la place de l'apprenant et du rôle qu'il joue ou est susceptible de jouer lors de ses apprentissages, nous pouvons ajouter une autre activité issue de la pédagogie par objectifs (ZINSOU, E. M. 1996-1998). Cette activité concerne le mode de travail de type incitatif à orientation personnelle. Sera

---

7- Les étudiants, les diplomates, les religieux, les écrivains, les chercheurs, ...

8- Les personnes retraitées ou du troisième âge voulant effectuer des voyages dans des pays francophones sans s'adresser systématiquement à des locuteurs natifs desdits pays visités pour avoir telle ou telle information.

9- Les poètes, ...

donc convoquée la discussion de groupe. Elle consiste à amener les apprenants à échanger sur divers sujets en rapport avec les thèmes au programme ou qui les intéressent. Le plus important ici, ce sont les interactions entre apprenants : les informations sur le FLE que chacun réussira à assimiler, la stimulation de leur esprit critique, la clarification de notions anciennement ou nouvellement acquises et le travail en groupe.

Puis, des exercices de révision ou de relecture par les pairs peuvent être envisagés dans le cadre des activités d'enseignement/apprentissage. Là, l'enseignant constitue deux grands groupes dans sa classe : l'un dont la tâche est de produire un court texte à partir des indications de l'enseignant sur divers sujets et/ou thèmes déjà abordés, l'autre dont la tâche est de lire et de corriger éventuellement le texte produit sans y ajouter de nouvelles idées - on peut parler d'évaluation. Après chaque évaluation, les rôles sont intervertis et une nouvelle tâche est proposée. Nonobstant cela, une autre formule de travail peut être définie : avec les mêmes groupes d'apprenants et les mêmes tâches, sont exigés une amélioration de la qualité du texte produit aux niveaux syntaxique, lexical et un ajout d'idées susceptibles d'améliorer le contenu dudit texte. Comme précédemment, les rôles sont inversés. De même que les groupes de travail peuvent être au nombre de deux, de même des petits groupes de deux à trois apprenants peuvent être mis en place et se voir proposer diverses tâches, afin d'aboutir à la production d'un plus grand nombre de textes et de susciter différentes stratégies pour la résolution de problèmes apparemment ou réellement identiques. Pour l'évaluation des tâches, l'enseignant peut soit d'autorité proposer une grille d'analyse (HANSEN, L. 2005 : 31-38 ; BERG, C. 1999 : 215-241), soit la construire avec les apprenants en les interrogeant sur la pertinence - qu'est-ce qui les motive à accepter tel critère plutôt que tel autre ? - de leurs choix. L'objectif est toujours de les amener à conceptualiser la démarche adoptée pour en faire profiter ceux qui sont « à la traîne ».

L'enseignant pourra toujours insister sur les comportements en salles de classe, les pratiques d'études personnelles, la nécessité des interactions langagières en français à l'extérieur de la salle de classe, les bonnes stratégies employées par les apprenants dans le traitement des différentes activités en en faisant ressortir les fréquences. Mais, il n'oubliera pas de les informer aussi sur le fait

qu'une stratégie peut être utilisée à un moment donné pour résoudre un problème précis. Par contre, à d'autres moments, l'utilisation de cette même stratégie s'avèrera non appropriée. L'apprenant n'ayant pas a priori l'expertise nécessaire pour l'accomplissement d'une activité inédite, l'enseignant pourra par exemple demander à l'apprenant en difficulté de collaborer avec ses condisciples, ou, de les observer et de s'inspirer de leur(s) stratégie(s). Autant que faire se peut, l'enseignant doit rappeler régulièrement aux apprenants qu'il a pour objectif principal de les aider à apprendre, à acquérir des connaissances et une compétence à communiquer en FLE. Par ricochet, les apprenants seront plus détendus, n'hésiteront pas à poser et/ou à reposer des questions sur ce qu'ils n'ont pas suffisamment compris, ou, sur ce qui les intéresse en FLE et qui n'est pas forcément « prévu » au programme officiel – par exemple des points de grammaire particuliers, des expressions idiomatiques, des comparaisons de formules de bienséance, de galanterie entre leur langue et le français<sup>10</sup>. Aussi, l'enseignant doit-il profiter de toutes les demandes spontanées pour répondre aux interrogations des apprenants. De plus, l'enseignant doit amener l'apprenant à relativiser les jugements formulés à son encontre. Ceux-ci ne sont pas définitifs parce « (...) qu'il s'agit de stratégies cognitives et métacognitives qu'il faut appliquer, d'efforts qu'il faut déployer, et d'engagement, de participation et de persistance qu'il faut gérer » (TARDIFF, J. 1992 : 307). En tout état de cause, c'est cette approche que nous pratiquons avec les apprenants. Cela est susceptible d'avoir un impact avéré sur la mise en place d'un dispositif prospectif.

## 1.2. Le dispositif prospectif

Les enseignants pourraient faire intervenir souvent le contenu de différents domaines de connaissances dans l'optique de ne pas « rompre la chaîne de connaissances des apprenants » (GAUTHIER, C. 1997). Désormais, cela suppose que les enseignants sont appelés à prendre en compte deux exigences fondamentales. D'abord, en se focalisant sur le contenu durant leur planification, les enseignants se posent certaines questions spécifiques qui les amèneront à se centrer sur le contenu en classe lors de la dispensation des enseignements/apprentissages. Ensuite, en se focalisant sur le processus d'enseignement dans leur planification, ils se centreront

---

10- Ce sont quelques-unes des préoccupations que nous soumettent régulièrement les apprenants.

sur le groupe d'apprenants concernés par lesdits enseignements/apprentissages. Ainsi, les enseignants ayant planifié les différentes séquences en se centrant sur les apprenants sont susceptibles de produire des leçons plus riches et de meilleure qualité (DESSUS, P. 2002 : 19-33). Depuis les célèbres travaux de deux chercheurs (Rosenthal, Jacobson, 1968), les appréciations des enseignants sur les travaux des apprenants peuvent fonctionner comme des « prophéties auto-réalisatrices » (self-full filling prophecy) qui peuvent influencer les performances desdits apprenants. Ceci s'explique par le fait que ces prophéties passent par des comportements et attitudes de l'enseignant que les « bons » apprenants perçoivent et qui jouent sur les occasions d'apprendre ATTALI, A., BRESSOUX, P.2002).

Inversement, les apprenants perçus comme faibles reçoivent moins de feedbacks, d'attentions, mais davantage de critiques que les autres (GOOD, T. L. BROPHY, J. E. 2000). Or, ce qui importe, c'est d'amener l'apprenant à exprimer son point de vue et ce, quel qu'il soit. Après, il est toujours possible de lui montrer la part de vérité et la part d'erreurs que comporte son point de vue. Mais il ne pourra le faire que si l'enseignant l'amène progressivement, par des encouragements, des réorientations d'idées à avoir ou à reprendre confiance en lui. Ce qu'il faut en plus, c'est peut-être la mise en place d'un ensemble commun de techniques et de méthodes à même d'aider les apprenants quels qu'ils soient.

## **2. POUR UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ADAPTÉE À CHAQUE GROUPE D'APPRENANTS**

L'enseignant peut conseiller aux apprenants d'exploiter des moments de distraction à travers les médias (les journaux, la télévision, la radio, le web) pour améliorer leurs acquis ou les pratiquer, voire les consolider. En effet, avec l'écoute et/ou la vision des émissions, l'apprenant est confronté à une pratique de la langue étrangère dans diverses situations de communication réelles et inscrites dans une dynamique, contrairement par exemple à ce qui se fait dans les salles de classe avec des situations standardisées et figées appelant toujours aux mêmes réponses linguistiques (BESSE, H. 1985 : 42-43). Or, la langue n'est pas que « linguistique », fût-elle une langue étrangère à apprendre ! Il y a des gestes, des mimiques, des variations de réponses dans les échanges linguistiques. Outre

les idées et les mots auxquels elle fait allusion lors des échanges, la stratégie communicative convoque aussi une certaine construction des idées et des mots (d'où la cohérence dans les propos), une prise en compte de la situation de communication (qui variera en fonction des interlocuteurs, de la solennité du moment, de la présence ou non d'un modérateur) ... (RIVENC, P. 2004).

L'apprenant peut et doit également effectuer des recherches dans des ouvrages qui ne sont pas nécessairement inscrits au programme d'études et ce, par une fréquentation des bibliothèques, des cinémathèques, des sites Internet dédiés au FLE. Tout ceci est fait pour amener l'apprenant à une prise en charge personnelle le plus tôt possible en édifiant souvent ses apprentissages sur des structures de sa L1<sup>11</sup> et en y faisant des comparaisons pertinentes. Dès lors, il pourra par exemple mettre à jour des inférences, se préoccuper du sens des idées et syntagmes contenus dans les propos, mettre en place des stratégies (PUREN, C. 1994 : 20-24 ; BOYER, H. *et alii*, 1990 : 12) de contrepois telles qu'utiliser des paraphrases, des synonymes ou des emprunts, ne pas avoir peur du ridicule<sup>12</sup> ou de l'ambiguïté, tenter d'imiter et/ou d'employer les expressions déjà entendues ou vues, faire des gestes de description de ce qu'il veut dire. L'enseignant doit amener l'apprenant à utiliser la langue (FLE) comme un second outil de pensée, l'amener à conceptualiser dans cette autre langue, à y réfléchir de façon critique et à y expliquer des raisonnements.

Souvent, les programmes et objectifs définis pour chaque niveau ne permettent pas à l'enseignant de se contenter d'une seule méthode, mais d'en recourir à une multitude pour répondre aux besoins identifiés réellement en salle de classe. La didactique des langues doit être créatrice pour que l'enseignement/apprentissage soit équitable. En effet, « le public global d'apprenants » existe et répond plus généralement à des « raisons commerciales »<sup>13</sup> qu'à des « raisons didactiques »<sup>14</sup> : tout

11- La langue qui la première lui a permis de communiquer par des signes vocaux et articulés avec ses semblables, soit sa langue maternelle quand il s'agit de sa communauté linguistique d'origine, soit sa langue première quand il s'agit d'une communauté linguistique autre que la sienne.

12- Oser employer des expressions ou structures, même si l'on n'est pas sûr de leur existence dans la langue étrangère d'apprentissage.

13- Il s'agit de la vente à outrance d'ouvrages vantant les mérites supposés ou réels de telle méthode couplée à telle approche.

14- Il s'agit de la scientificité avérée des ouvrages conformément aux critères en vigueur dans la discipline et suite à des tests, à des évaluations en salle de classe.

enseignement du FLE doit pouvoir s'adapter aux conditions locales de son exercice pratique. Par conséquent, au lieu d'accorder un quelconque privilège à la didactique qui a servi à sa propre formation, l'enseignant pourrait s'orienter vers celles qui sont en symbiose avec les expériences et les dispositions des apprenants. Aussi, ne devrions-nous pas oublier que des pratiques pédagogiques très utiles en apprentissage d'une langue première peuvent servir valablement dans le cadre du FLE. Au nombre de celles-ci, nous pouvons citer la résolution de problème. Il s'agit d'une méthode qui permet de faire parler les apprenants plus facilement de leurs loisirs, de leur famille, de leurs études ... Ainsi, sont abordées généralement des questions sur la vie des gens, sur la stimulation des apprenants à acquérir une vue critique de leur vie et de la façon d'améliorer leur estime de soi (FORD, E. 1991 : 45-63).

### **3. VERS UNE UNICITÉ DES DIDACTIQUES DE LANGUE ?**

L'appréhension des situations d'enseignement/apprentissage s'est modifiée avec les études portant notamment sur les disciplines à enseigner, sur l'intérêt à considérer les références et les savoirs des apprenants, sur le questionnement socioculturel prenant en compte l'hétérogénéité sociale, linguistique et culturelle desdits apprenants. Ces modifications n'ont pas été étrangères à la réflexion qui se mène au sein de la didactique des langues et dans les approches interculturelles.

Ayant abordé les deux domaines, M. Dabène se demande quelle est la pertinence de la distinction fondamentale, dans les diverses situations d'enseignement/apprentissage du français, entre langue maternelle et langue étrangère. Le constat est que « l'opposition externe entre langue maternelle et langue étrangère qui structure institutionnellement les deux domaines est réductrice et floue (...). La prolifération actuelle des qualificatifs en usage (langue seconde, langue d'enseignement, langue vernaculaire, etc.) montre la complexité des statuts à prendre en compte tant pour l'apprenant que pour l'enseignant (...) » (DABENE, M. 1995 : 25-34). Ses propos rejoignent les préoccupations interculturelles dans la mesure où, pour l'enseignement/apprentissage du français, il s'intéresse à l'hétérogénéité des savoirs des apprenants ; ces savoirs étant à la fois linguistiques et culturels. M. Dabène fait le choix d'un dépassement des cloisonnements pour une problématique plus convergente, « (...) donc d'une didactique unifiée du français de nature variationniste » (Idem : 25) qui s'appuie sur la notion de situations d'enseignement/apprentissage.

Quant à L. PORQUIER (1995 : 92-102), il s'intéresse à l'hétérogénéité des expériences d'apprentissage et note que l'apprentissage d'une langue n'est pas indépendant de l'apprentissage antérieur ou simultané d'au moins une autre langue. Mieux, S. G. CHARTRAND et M-L. PARET (1995 : 197-208) posent la question d'un champ de didactique unifié en argumentant des changements de la population scolaire et plus précisément du fait que le français scolaire considéré comme langue maternelle en France dans l'enseignement/apprentissage est presque une nouvelle langue pour plusieurs apprenants au regard de leurs origines linguistique, sociale et culturelle. Ces deux auteurs soulignent également l'importance de deux faits: le contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage a lieu – le français langue maternelle n'est pas enseigné de la même façon à Dakar (Sénégal), à Marseille (France) ou à Montréal (Canada) que le français langue seconde à Bruxelles (Belgique), à Berne (Suisse) ou à Anvers (Pays-Bas) – et, les distinctions entre didactique du français langue maternelle, didactique du français langue seconde et didactique du français langue étrangère qui imposent de différencier les interventions didactiques selon les apprenants.

Pour ce qui nous concerne, nous observons que l'enseignement/apprentissage des langues ne devrait pas toujours s'arrêter à des considérations théoriques. Certes, celles-ci sont nécessaires pour l'évaluation à mi-chemin des différentes approches et/ou méthodes mises en œuvre, et, pour savoir comment en envisager la poursuite ou l'arrêt. Mais, de quoi s'agit-il et pour quel public effectuons-nous les recherches ? Telles devraient être les préoccupations universitaires des didacticiens et autres méthodologues. Car, en définitive, ce qui est le lieu de convergence, c'est-à-dire la formation de l'apprenant ne devrait pas souffrir d'autant d'opinions contradictoires. Il y a lieu de repenser les différentes théories afin de prendre en compte cet « impératif catégorique » selon le mot du philosophe Emmanuel Kant. Toutefois, le disant, nous nous retrouvons dans le même schéma de dénonciation.

## CONCLUSION

La multiplicité des dispositifs d'enseignement/apprentissage rend périlleux toute généralisation des résultats des recherches. Les questions que nous venons d'aborder très rapidement s'illustrent avec clarté dans le domaine de la didactique des langues.

Nonobstant cela, il nous appartient d'ores et déjà prendre en compte le fait que, tout être est un sujet pour l'autre (étranger par hypothèse) qui en est un pour moi. Je suis un ego et lui aussi, mais nous sommes aussi l'alter l'un pour l'autre. Nous sommes donc des alter ego. La première partie du chemin est relativement facile : dans l'ensemble, la plupart des personnes admettent que l'autre est un ego. Mais, lorsqu'il s'agit d'admettre que je suis moi-même un alter pour l'autre, un autre pour l'autre, donc, la difficulté devient beaucoup plus grande. Telle est pourtant l'ouverture à l'altérité. À quoi servirait que j'apprenne une langue étrangère, c'est-à-dire la capacité à communiquer avec un étranger, si je ne considère celui-ci que comme un autre exactement égal à moi et réciproquement ?

Aussi, apparaît-il important d'œuvrer de plus en plus pour une didactique des langues soucieuse de l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture. D'ailleurs, R. GALISSON parle de « didactologie des langues et cultures » pour mettre en relief le binôme indissociable langue-culture.

## BIBLIOGRAPHIE

- ATTALI, A., BRESSOUX, P., 2002, « L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés », *Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE)*, HCEE, Paris.
- BERG, C., 1999, « The effects of trained peer response on ESL students revision types and writing quality », *Journal of second language writing*, vol. 8, n°3, p.215-241.
- BERTHET, A. *et alii*, *Alter Ego + A1- Méthode de français*, Hachette, Coll. Français langue étrangère, Paris, 224p.
- BERTHET, A. *et alii*, *Alter Ego + A1- Cahier d'activités*, Hachette, Coll. Français langue étrangère, Paris, 128p.
- BESSE, H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, CREDIF - Didier, Paris, p.42-43.
- BOYER, H., BUTZBACH-RIVERA, M., PENDANX, M., 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, p.12.
- CHARTRAND, S. G., PARET, M-L., 1995, « Langue maternelle, étrangère, seconde, une didactique unifiée ? », *Didactique du français - état d'une discipline*, Nathan, Paris, p.197-208.
- COSTE, D., 1986, « Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, n°61, Didier Érudition, Nouvelle série, Paris, p.53.

- COSTE, D., 2009, « Médiation et altérité », *LIDIL (Revue de linguistique et de didactique des langues)*, Université Stendhal, Grenoble III, n°39, Grenoble, p.163-170.
- DABÈNE, M., 1995, « Quelques étapes dans la construction des modèles », *Didactique du français - état d'une discipline*, Nathan, Paris, p.25-34.
- DESSUS, P., 2002, « Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe », *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction : rapport pour Cognitique*, p.19-33.
- FORD, E., 1991, « Criteria for Developing an Observation Scheme for Cooperative Language Learning », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, n°1, Canada, p.45-63.
- GAUTHIER, C., 1997, édit., *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant*, De Boeck, Bruxelles.
- GIRARDET, J., CRIDLIG, J-M., 2004, *Panorama de la langue française 1. Méthode de français*, CLE International / SEJER, Édition actualisée, Paris, 191p.
- GIRARDET, J., CRIDLIG, J-M., 2002, *Panorama de la langue française 1. Méthode de français, Cahier d'exercices*, CLE International / SEJER, Paris, 129p.
- GOOD, T. L., BROPHY, J. E., 2000, *Looking in classrooms*, Longman, 8<sup>ème</sup> édition, New-York.
- HANSEN, J., LIU, J., 2005, « Guiding principles for effective peer response », *ELT Journal*, n°59, p.31-38.
- PORQUIER, L., 1995, « Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours », *Études de linguistique appliquée*, n°98, Didier Erudition, Paris, p.92-102.
- PUREN, C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, CREDIF - Didier, Paris, p.20-24.
- PUREN, C., 2010, *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010*, intervention de Christian PUREN, <http://www.christianpuren.com> (p.73-87).
- RIVENC, P., 2004, *Brève histoire de la problématique SGAV. Étapes de la construction d'une méthodologie*, 42p. [http://www.sgav.org/sgav5/documents/rivenc\\_histoire\\_sgav.doc](http://www.sgav.org/sgav5/documents/rivenc_histoire_sgav.doc) 30/12/2004.
- ROSENTHAL, R.-A., JACOBSON, L., 1968, *Pygmalion in the Classroom*, Rinehart et Winston, New York.
- TARDIFF, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions Logiques, Montréal, p.307.
- ZINSOU, E. M., 1996-1998, *Séminaire de Maîtrise : Pédagogie de la formation (UVSL 444)*, Université de Cocody, IREEP, Inédit, Abidjan.