

DIDACTIQUES SCOLAIRES ET DIDACTIQUES NON SCOLAIRES, PEDO- ET ANDRO-DIDACTIQUES... : LE CAS DES DIDACTIQUES DES LANGUES ET DU FLS

Robert Bouchard

(Université Lumière-Lyon 2 & Laboratoire Icar (UMR 5191))

Résumé :

Les didactiques des disciplines sont souvent des didactiques scolaires. Pour élargir ses perspectives, la comparaison en didactique doit prendre en compte d'autres publics et d'autres institutions. C'est ce que peut favoriser la didactique des langues dont l'histoire est marquée par la juxtaposition de publics scolaires et non-scolaires, adultes et non-adultes, entretenant des rapports très différents avec la langue cible : langue maternelle, étrangère « seconde ». C'est sur ce dernier exemple, tel qu'il se manifeste à l'occasion de l'accueil des enfants migrants, que se conclura notre propos, puisqu'il illustre un phénomène didactique atypique mais à mon avis exemplaire : il se manifeste dans le cadre scolaire tout en étant centré sur une « non-discipline », sans corps enseignant institutionnel, sans programme et sans manuel mais surtout il vise à satisfaire, en s'appuyant sur l'environnement les besoins d'apprentissage urgents du public concerné.

5 MOTS-CLE : institutions, publics, histoire, besoins, compétence, environnements.

Introduction : penser le didactique scolaire à partir de ses « marches » ?

La comparaison synchronique en didactique pour être efficace nous semble demander de distinguer clairement les proximités et les distances existant a priori entre les projets et les fonctionnements didactiques. Cette mise en perspective permettrait de mieux discerner en particulier comment différentes didactiques partagent implicitement des aspects communs et évoluent donc ensemble, et comment d'autres sont de fait plus spécifiques et en cela se différencient des autres mais sont aussi susceptibles d'apporter un point de vue original dans les discussions et les problématiques partagées. C'est le cas, nous semble-t-il, pour la didactique des langues, un peu en marge des didactiques ici réunies.

La didactique en France s'entend en effet comme didactique des disciplines plus que comme didactique générale à la différence des pays anglo-saxons ou du Canada. Le postulat fondateur est que la nature des savoirs à apprendre différencie radicalement les projets didactiques. Dans ce cadre, l'épistémologie des disciplines apparaît comme essentielle. Les préoccupations externes – celle des contextes d'apprentissage – ou transversales, éducatives ou pédagogiques – les types d'élèves sinon d'apprenants – ou historiques – comment en est-on arrivé là ? - sont alors souvent marginalisées.

Pour développer ces quelques considérations sur les particularités de la didactique des langues et du FLS et l'intérêt de leur prise en compte dans notre travail commun, nous partirons nous aussi de cette hypothèse de l'existence d'une grande hétérogénéité dans les manifestations didactiques. Mais nous la repérerons autant à partir des publics des institutions et des contextes qu'en fonction des « savoirs ». La didactique des langues, sous ses différentes

allures, parce qu'elle a différentes allures – Im, le, ls, français, anglais... -, nous semble interroger les autres didactiques souvent plus homogènes. Les autres didactiques sont ainsi, classiquement, plus exclusivement ancrées sur l'école, la classe, les programmes officiels et la satisfaction des exigences propres à l'institution scolaire. Son implantation extra-scolaire a contribué à faire de la didactique des langues, une des didactiques les plus anciennes (C. Germain parle de 5000 ans d'enseignement des langues !) mais qui reste – de notre point de vue - l'une des plus foisonnantes, des plus « libérées », des plus utopiques, voire des plus... irresponsables quelquefois. Son dynamisme interne qui s'exprime plus volontiers sur le mode de la révolution que de l'évolution est intéressant à examiner. Nous ne voulons pas dire par là qu'elle peut prétendre jouer un rôle messianique mais que sa différence questionne l'implicite partagé par d'autres didactiques, peut permettre de lever un certain nombre de non-dits.

Nous illustrerons notre propos en examinant les caractéristiques particulières de la didactique des langues, son originalité en termes de publics et d'évaluation en les repérant et en les étudiant à travers leurs manifestations historiques, objectives en termes de clivages et de (r)évolutions internes à notre discipline. Il est sans doute significatif à ce propos qu'existe depuis 1987, dans notre champ un organisme spécialisé la « Sihfles », (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde), dont l'intérêt se porte, spécifiquement sur l'histoire de l'enseignement du français ... aux étrangers.

Nous étudierons d'abord à travers les notions de savoir et de compétence la séparation entre didactique de la langue « maternelle » et didactique des langues étrangères. Puis nous examinerons les publics et les institutions typiques de notre évolution didactique. Nous verrons plus tard comment les besoins de ces différents publics ont pu intervenir dans l'évolution méthodologique. Enfin nous insisterons spécifiquement sur le développement (relativement) récent d'une didactique des « langues secondes », intermédiaire entre les deux premières. Il nous semble en effet que la réflexion et les pratiques correspondant au Fls quand elles s'adressent par exemple au public des « Enfants nouvellement arrivés en France » (Ena) tendent à questionner un certain nombre de notions partagées par l'ensemble des didactiques des disciplines. C'est donc dans l'histoire institutionnelle de notre/nos(?) discipline(s) que nous chercherons les manifestations tangibles de questionnements qui semblent pouvoir intéresser les didactiques en général et en cela qui impliquent la comparaison en didactique.

-

II . Didactiques des langues, du Fls, du Fle ... savoirs et compétences :

Il est bien certain que la nature des « savoirs » en jeu différencie la didactique des langues d'autres didactiques. Un indice en serait la réception de l'ouvrage de Chevallard sur la « transposition didactique ». Il a soulevé dans les années 1980-90 des débats très différents chez les didacticiens des langues et chez les autres. C'est dans ce secteur qu'il a été d'abord le plus mal reçu. La notion de « savoirs » est en effet plus ambiguë pour les langues, manifestations naturelles », que pour d'autres disciplines. On a par exemple l'habitude d'opposer, en didactique des langues (Ddl dorénavant), « connaissance de la langue » et « connaissances sur la langue ». L'évolution méthodologique au sein de la discipline s'est opérée pour une part, historiquement, à partir de cette opposition (méthodologie grammaire-traduction vs. méthodologie « directe »). Les méthodologies « modernes », depuis la fin du XIXe siècle insistent sur les langues comme savoir-faire. Cette opposition se double d'une réponse différente à la question – toujours difficile – de la finalité de l'enseignement. Si le premier courant méthodologique mettait en avant, comme pour les langues anciennes explicitement et comme pour la langue maternelle plus implicitement, une finalité culturelle,

représentationnelle, formative... les secondes s'orientaient délibérément vers une finalité tout simplement pratique : être capable effectivement d'utiliser cette langue dans des situations variées. La notion de « compétence », très thématifiée aujourd'hui en Ddl, est un autre avatar de cette finalité pratique, sur laquelle nous reviendrons (cf. CCERL).

Il semble peu contestable que ce débat ainsi résolu – théoriquement sinon pratiquement (!) - en Ddl mérite d'être poursuivi dans d'autres disciplines. Il serait intéressant de voir aussi les conséquences de cette position par rapport à celles d'autres disciplines fondées sur l'opposition « monde du quotidien » vs « monde de la théorie » (Tiberghien 1994).

Mais revenons sinon à la didactique des langues du moins à celle du français. Le premier syntagme n'est en effet apparu que plus tard. Dans un premier temps, cette didactique du français s'est définie simplement, extensivement par la nature du savoir-faire social comme des savoirs savants correspondants (linguistique française, phonologie du français...). C'est dans les années 1980 qu'elle a éclaté entre didactique du français langue maternelle et didactique du français langue étrangère. Cette opposition s'est construite sur la prise en compte tardive de la nature de l'apprentissage plus que de l'objet d'apprentissage, et donc sur celle de l'apprenant et de ses connaissances préalables. Il est bien certain que l'élève « natif » sait faire (sans le savoir et sans l'avoir appris) avant d'entrer en classe beaucoup de choses que le non-natif ne sait pas et sait encore moins faire! Le flm est donc une discipline qui vise à compléter une maîtrise linguistique déjà existante, à accompagner son développement plus qu'à créer un apprentissage qui n'aurait pas lieu sans elle. Il s'agit surtout de doter l'élève d'un savoir faire complémentaire, l'écriture-lecture, et plus marginalement de le doter de la distance réflexive sur sa pratique langagière que celui-ci permet et ... réclame. Mais il s'agit surtout à travers cette langue écrite partagée et les textes culturels - choisis (les auteurs « classiques ») - auxquels elle donne accès de forger une identité nationale ! Il n'en est rien bien sûr (du moins jusqu'à une période très récente) pour l'enseignement des langues étrangères qui vise un apprentissage que l'environnement social ne permet pas, et par ailleurs, un apprentissage, a priori, ex nihilo. Cet apprentissage ne se fonde pas en particulier sur du « physiquement » connu. La langue maternelle est une manifestation corporelle qui engage l'individu tout entier dans un comportement communicatif à la fois conscient et non-conscient. Tout ce qui est production sonore est en particulier peu conscient. L'apprentissage d'une capacité du même type en langue étrangère est de plus en plus difficile à mesure que l'âge de l'individu avance et qu'il perd de sa souplesse phonatoire. Ce travail non intellectuel de repérage de sensations kinesthésiques nous semble poser des problèmes proches de ceux vécus lors de d'apprentissages d'autres disciplines « éducatives » comme la musique ou l'éducation physique et sportive.

En même temps, la symétrie est faussée par le fait de la fréquente différence d'âge entre les apprenants impliqués: on suit généralement un enseignement de langue « maternelle » bien avant de suivre un enseignement de langue étrangère et quand celui-ci survient, ont été appris, en langue maternelle, des savoir-faire (écriture-lecture, pratiques diversifiées de communication orales) qui rendent l'apprenant plus efficace dans ses apprentissages linguistiques ultérieurs.

Le savoir à enseigner, le « français », se voit donc configuré de manière très différente en LM et en LE. Si on postule une même réalité « floue » extra-didactique, les « bons usages » cultivés de la langue par des natifs, c'est bien deux transpositions complètement différentes que donnent à voir les manuels de Flm et de Fle. Il s'agit de plus de deux transpositions impliquant de manière très contrastée, tant les objets culturels (textes littéraires dans un cas, textes non littéraires dans l'autre) que les savoirs savants sur la langue (ex : la notion d' « acte de langage » déterminante – jusqu'à une date récente ? – en Fle et inexistante en Flm (cf. cependant Maurer 2005)).

Précisons d'ailleurs que c'est dans les institutions de fle, le Credif en particulier (cf. ci-dessous) que le terme de « didactique » a été proposé, de manière un peu polémique (sur le mode provocateur « didactics are beautiful ! »), par M. Dabène dans les années 1960. Jusque dans les années 1980 en Flm on s'est contenté - à l'Inrp par exemple - de parler plutôt de « pédagogie » du français. D'un point de vue historique, il n'est pas sans intérêt d'ajouter que, paradoxalement, l'enseignement du Fle à l'étranger est apparu bien avant celui du Flm en France! On enseignait le français en Angleterre à une période où celui-ci était considéré comme un idiome « vulgaire » en France et où lui préférait le latin, langue de culture, réservée à des usages intellectuels. C'est donc en Angleterre qu'on trouve la première grammaire du français, une grammaire d'enseignement, celle de Palsgrave en 1530. On peut ajouter que les « savoirs savants » grammaticaux en français et en latin y restent très proches et que cette première grammaire du français - où l'on trouve des déclinaisons - est pour une bonne part un décalque de la grammaire latine. Ce qui pose un autre problème intéressant de transposition !

On peut préciser encore le contraste en ajoutant que l'enseignement non scolaire des langues a aussi précédé de beaucoup tout enseignement scolaire. Un enseignement de langue n'apparaît pas ici ou là pour des raisons purement académiques. C'est la demande sociale, l'apparition d'un marché linguistique, qui suscite des manifestations didactiques d'abord hors de l'école puis à l'école. Le français est enseigné en Angleterre au XVI^e siècle parce que c'est l'ancienne langue du pouvoir, imposé par l'occupant Normand depuis le XI^e et que ça reste une des langues de la bonne société. C'est à Marseille que vont apparaître les premiers enseignements en France de langues étrangères comme l'arabe et le turc parce que les échanges commerciaux méditerranéens l'exigent. La question de la « dévolution » se pose alors en des termes différents. Un public adulte qui volontairement suit un cours de langue étrangère se situe dans un rapport interpersonnel avec l'enseignant différent de celui d'un public non-adulte captif : dans la classe si l'interaction reste complémentaire, elle est cependant moins inégale. On peut assister à des moments de contre-dévolution par exemple où ce public en demande « pour son argent ». En tant que clients, ils exigent « n rapport qualité prix » plus satisfaisant et incite le fournisseur par exemple à un retour à un enseignement traditionnel où l'enseignant doit donner la règle censée régler le problème d'apprentissage vécu. Disons que d'une manière générale la dévolution est favorisée par un apprenant plus impliqué dans un apprentissage qu'il a choisi.

Cette demande sociale initiale dans l'enseignement contemporain des langues se manifeste conceptuellement de manière centrale avec la notion de « compétence ». On a beaucoup écrit sur l'irruption de cette notion dans le domaine éducatif et sur son origine que l'on trouve dans le monde de la technique et de l'économie. C'est la compétence de l'« employé » au travail, sa capacité globale à résoudre un problème professionnel, qui sert de modèle à la compétence communicative visée par l'enseignement, au travers du CECRL (« Cadre européen commun de référence pour les langues ») en particulier. De même le portfolio¹ qui est censé en favoriser l'autoévaluation nous vient des portfolios professionnels, utilisés dans le monde du travail. Cet avatar contemporain reconfigure donc une manifestation ancienne. Ce qui est plus nouveau c'est que l'apprentissage scolaire comme non-scolaire s'en voient influencés. On peut même y voir la victoire d'une conception non scolaire sur la conception scolaire de l'apprentissage, une victoire de la compétence sur le savoir ! La discipline scolaire « enseignement des langues » se trouve une justification non-scolaire, se réclame d'un savoir faire qui refuse d'une certaine manière la transposition. Elle n'est pas sans ressemblance alors avec les didactiques professionnelles d'où lui viennent ces concepts et ces outils. Les

¹ « dossier personnel dans lequel les acquis de formation et les acquis de l'expérience d'une personne sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par un établissement d'enseignement ou un employeur » (Wikipédia !)

pratiques d'enseignement par immersion en vogue depuis une trentaine d'années, sur le modèle canadien, sont proches de la formation par alternance que l'on retrouve dans les IUT ou les lycées techniques et professionnels : l'extérieur de la classe apparaît comme nécessaire au bon fonctionnement de celle-ci. Nous y reviendrons quand nous parlerons des dispositifs de formation en FLS.

Pour les autres disciplines, ni professionnelles ni linguistiques, la question de cette demande sociale s'est peut-être moins posée, de même que celle – qui peut sembler métaphysique – de la finalité de l'enseignement de telle ou telle discipline. Elles risquent cependant de se poser en France très pratiquement, avec la réforme en cours des lycées, et la proposition de « cartes » disciplinaires au sein desquelles les élèves pourront choisir leur nourriture intellectuelle. Ce choix va impliquer, des motivations internes au système didactique, l'importance scolaire des disciplines et leur valorisation par un système d'examen mais aussi des motivations plus mondaines, la pression sociale sur l'importance, hors de l'école, de telle maîtrise sur telle autre.

III. Didactique, publics et institutions :

Cette montée en puissance de la notion de « compétence », cette relative transparence noosphérique en didactique des langues s'explique sans doute pour une part par le fait que l'enseignement des langues concerne des publics très différents apprenant les langues dans des institutions elles-mêmes très différentes. Au nombre de ces réalisations multiples, on va trouver en particulier – nous l'avons déjà souligné – des publics adultes et des institutions d'enseignement non académiques. On peut ajouter que dans les cinquante dernières années au moins, ce sont ces publics qui – de fait – ont intéressé les didacticiens et stimulé leur réflexion. On pourrait dire de manière plus cynique que ce sont eux, publics solvables, qui, d'un point de vue économique, ont fait vivre ces didacticiens. (Cette question terre à terre du financement des travaux didactiques n'est peut être pas sans intérêt non plus pour l'ensemble des didactiques !)

Au bénéfice de ces publics adultes, s'est développée une didactique d'intervention qui a construit des méthodologies successives susceptibles de rendre plus efficace l'enseignement des langues les concernant. Ce sont les Alliances françaises, les Instituts français, les Centres de langue universitaires ou privés... qui, à l'étranger essentiellement, ont servi de cibles à ces constructions didactiques. La didactique du FLE est pour une large part une didactique visant l'exportation de ses produits. C'est le Ministère des Affaires étrangères plus que celui de l'Education Nationale qui a travaillé à son institutionnalisation.

Celle-ci s'est opérée par étapes, les premières n'impliquant que des associations, proches il est vrai des sphères du pouvoir. Il s'agissait précisément de l'Alliance française ou de la Mission laïque au tournant du siècle précédent. Elles avaient pour but plus l'enseignement lui-même que la réflexion sur l'enseignement, sans réaliser à proprement parler des produits didactiques. Puis est venu, après la seconde guerre mondiale et dans ce contexte très particulier, le tour d'organismes ad hoc comme le Credif ou le Belc qui ont affirmé de manière concrète leur rôle noosphérique. Il ne s'agissait plus alors d'enseigner directement, mais en amont de l'enseignement, de construire des outils et des procédures d'enseignement. C'est ce qui a été fait avec la création de méthodologies (SGAV, Approches communicatives), et des méthodes en découlant (VIF, DVV, Frère Jacques, Archipel...)... On assiste alors à la mise en place progressive d'une didactique d'intervention impliquant uniquement un petit nombre de spécialistes en France. Ce n'est que plus tard, dans les années 1980, que l'institutionnalisation va se confirmer par l'entrée en jeu d'une institution étatique

« normale », l'Université, et l'apparition d'une didactique « scientifique », à finalité explicative et descriptive, à côté de la seule didactique d'intervention, un peu essoufflée.

Mais pendant ces deux périodes, il ne faut pas oublier de mentionner un autre acteur noosphérique, essentiel, le secteur industriel de l'édition scolaire. Du fait de la relative faiblesse de la noosphère officielle -le Fle n'est pas une discipline scolaire en France -, mais du fait tout autant de la taille du marché commercial correspondant, les éditeurs sont des acteurs stables et dominants de la noosphère. On peut voir un indice de leur rôle dans le renouvellement méthodologique fréquent, caractéristique de l'enseignement des langues. La consommation de manuels ne peut qu'être favorisée par les (r)évolutions méthodologiques et l'exigence de modernité. De ce point de vue remarquons qu'édition et didactique d'intervention, vivant sur le principe d'un progrès méthodologique permanent ont partie liée. Par ailleurs les éditeurs ont simultanément intérêt au développement de méthodes de langue « universelles », plus facilement vendables à un public d'autant plus large qu'il est moins caractérisé. De fait ce sont elles qu'on voit continuer à se développer en lieu et place de méthodes sans doute plus efficaces, car plus ciblées, plus contextualisées, prenant en compte la langue de départ, la culture ou l'âge des apprenants... C'est ce qui a sans doute contribué aussi au développement d'un raisonnement didactique, abstrait, non « situé », en restant à des principes généraux quant à la nature de l'objet d'enseignement, la langue, ou à l'apprentissage linguistique, et laissant ces facteurs prendre le pas sur des considérations plus terre à terre et quantitatives comme le nombre d'élèves dans la classe ou les modalités pratiques (nombre d'heures, fréquence...) d'exposition à la langue.

Le débat méthodologique était peut-être d'autant plus vif qu'il était utopique, au sens premier du terme, sans matérialisation pratique identifiable. Ou plutôt pourrait-on dire il était d'autant plus vif qu'il pouvait « de manière idéalisée », ne prendre en compte implicitement que les meilleures conditions d'enseignement-apprentissage. Il s'agissait de rien de moins que de réunir un enseignant natif bien formé, un groupe classe restreint (une quinzaine d'élèves), et un enseignement intensif (une vingtaine d'heures par semaines) ! On comprend mieux pourquoi ce rêve méthodologique ne pouvait viser que des adultes, le seul public pouvant fournir les moyens économiques nécessaires pour se rapprocher de cet idéal. Aucun système scolaire par contre ne pouvait y prétendre. On proposait pourtant, dans un second temps, après avoir construit une méthodologie adulte, de mettre au point une « adaptation au public scolaire » (cf. le Niveau Seuil).

Ce n'est que depuis une date très récente, avec la méthodologie « actionnelle » actuellement en cours de constitution (cf Puren 2006), que les publics scolaires semblent redevenir sur le devant de la scène, en Europe essentiellement. C'est d'ailleurs plus en tant que futurs citoyens que de sujets scolaires qu'ils sont pris en compte, comme usagers des langues que comme apprenant au sens strict du terme. Les portfolios qui leur sont destinés et qui prévoient de cumuler les ressources fournies par la classe à celles fournies par l'environnement social en sont une preuve. La méthodologie actionnelle qu'on préconise actuellement dans le contexte du CECRL est un avatar moderne des « méthodes actives » déjà développées en Fle à la fin du XIX^e avec les méthodologies directes.

Derrière cet ensemble de propositions didactiques, on retrouve, soulignons-le, le même acteur noosphérique, le Conseil de l'Europe, dont le rôle devient de plus en plus important pour le fle mais aussi pour l'ensemble de la didactique des langues. C'est aussi une question à ouvrir dans les débats de la didactique comparée que celle de l'observation des noosphères, de leurs configurations propres comme de leurs transformations différenciées. On constate actuellement de manière incontestable une montée en puissance d'entités noosphériques supranationales, que ce soit le Conseil de l'Europe d'une part ou Pisa d'autre part. En didactique des langues le supranational détermine maintenant le national, et l'Inspection générale des langues répercute explicitement dans ses textes (Goulier 2005) les principes

didactiques élaborés par le Conseil de l'Europe. Le problème se complique encore quand on constate que ce sont des didacticiens français du Fle adulte extra-scolaire, JC Beacco, D. Coste, qui sont à l'origine de ces textes européens.

IV. Didactique, besoins et « double » évaluation

La didactique des langues actuelle est donc marquée par ces publics adultes qui, dans leur diversité, ont jalonné son évolution. Le premier public de ce type était constitué de militaires américains en période de guerre pendant le second conflit mondial ; le second par contre d'adultes européens migrants au lendemain de la guerre. Ensuite, c'est la réalisation européenne dans ses étapes qui a rythmé cette évolution, avec la prise en compte tout d'abord des cadres technico-commerciaux (cf. les approches communicatives) puis des étudiants et des scolaires avec la méthodologie actionnelle.

Ce qu'ont apporté entre autres ces publics adultes c'est la notion de « besoins ». Un adulte qui se donne la peine d'apprendre une langue étrangère, dans le plus grand nombre de cas, vise à satisfaire un besoin. Ceux-ci peuvent être très différents comme on le voit dans les exemples ci-dessus. Mais tous exigent que l'enseignant modifie sa manière de faire pour en tenir compte. Aucune progression a priori ne s'impose, seule celle qui permet d'atteindre le résultat recherché est pertinente. L'évaluation du geste professionnel de l'enseignant s'opère de facto par la « compétence » acquise. Ce sont ces besoins, absents de la classe ordinaire, que les opérations d'« immersion linguistique », l'alternance classe de langue - classe en langue, contribuent à susciter : les besoins communicatifs ressentis dans la classe (de maths, ou d'histoire-géographie) en français – comme les ressources qui y sont disponibles - vont favoriser l'apprentissage « normal » en classe « normale ».

En enseignement scolaire classique par contre la progression est restée essentiellement fixe dans le même temps où l'évaluation est restée essentiellement formelle. Des questions de fiabilité et d'économie ont même comme conséquence que cette évaluation tend à être surtout écrite... dans le même temps où le discours méthodologique proclame l'intérêt de l'apprentissage de l'oral. Ces caractéristiques « négatives » rapprochent les didactiques identiquement « situées » des différentes langues enseignées classiquement en France. Il n'empêche qu'une vraie divergence didactique a caractérisé ces enseignements pendant longtemps. Chaque discipline, anglais, allemand, espagnol... a opéré progressivement sa propre transposition didactique en sélectionnant dans les pratiques sociales et culturelles, et ou dans les savoirs savants ceux qui lui semblaient dignes d'être enseignés. Le contraste est grand entre l'importance donnée à la civilisation en espagnol et en anglais par exemple, ou entre celle donnée à la grammaire en allemand et en anglais... L'élève qui passe d'une classe de langue à l'autre se voit encore implicitement proposer un contrat didactique différent, là où on aurait pu attendre un renforcement réciproque des habitudes d'apprentissage. Le fait d'apprendre une langue après une autre reste très peu pris en compte. La ressemblance linguistique n'est exploitée que marginalement.

Cependant, avec l'évolution politique mais aussi réelle de l'environnement linguistique des classes, plus qu'à la suite d'une décision interdidactique, « noosphérique », les choses sont amenées à changer.

Des perspectives de « convergence didactique » sont maintenant possibles et souhaitées. En effet, la qualité de la maîtrise linguistique n'est plus soumise, de fait, à la seule évaluation académique, conçue en fonction des valeurs didactiques propres à telle ou telle tradition linguistique. Alors que la plupart des disciplines ne connaissent une évaluation de leur efficacité qu'en termes de résultat aux examens, la didactique des langues comme les didactiques professionnelles est évaluée, d'une part certes par les examens proposés par le système scolaire, mais aussi de manière plus réelle par l'environnement linguistique et/ou

professionnel lui-même. Qu'importe le résultat au BTS ou à l'épreuve de langue du bac si le chef d'atelier ou le natif trouve incompetent le jeune diplômé et se comportent en conséquence ?

C'est peut-être ce qui motive ce perpétuel effort de renouvellement, ces régulières remises en cause tous les vingt ans à peu près d'une didactique des langues toujours insatisfaite des apprentissages qu'elle génère alors que dans le même temps les résultats des élèves aux examens de langue sont comparables à ceux obtenus dans les autres matières. Il n'est pas surprenant de ce point de vue que le Conseil de l'Europe dans son cadre commun ait travaillé prioritairement sur l'évaluation. Cette évaluation par compétence qu'il propose tente en effet de suggérer aux systèmes éducatifs européens des cibles communes (niveau A1, B1...) définies en des termes les rapprochant des comportements de communication effectifs de non-natifs s'affrontant à l'interaction exolingue et à ses divers types de difficulté « situées ».

V. Didactique et contexte : du fle au fls

Nous voudrions terminer cette évocation de notre « particularisme didactique » et des questions qu'il pouvait poser aux amateurs de comparaison en didactique, en évoquant une nouvelle allure de la didactique des langues qui manifeste une convergence des divers phénomènes que nous venons de présenter. Il s'agit de la didactique des langues secondes qui se développe un peu partout pour cause de globalisation du marché du travail. De plus en plus de familles se déplacent de pays en pays en emmenant leurs enfants d'âge scolaire. Et ceux-ci doivent s'approprier rapidement la langue du pays d'accueil afin de poursuivre leurs études. Celles-ci au mieux vont se dérouler dans des établissements internationaux permettant à une minorité d'élèves privilégiés (du fait de leur langue et/ou de leur nationalité d'origine) de continuer à utiliser partiellement leur propre langue et à suivre, partiellement aussi, le cursus normal de leur pays d'origine. Dans les cas les plus difficiles – et statistiquement les plus nombreux – les élèves devront laisser à la porte de l'école leur bagage linguistique et culturel pour endosser comme les autres élèves l'« uniforme » linguistique de l'école française, le français et les traditions nationales de formation de notre système scolaire.

Pour ces élèves, apprendre le français n'est donc pas tout à fait l'apprendre comme une langue étrangère, puisque qu'ils le rencontrent dans leur classe d'accueil mais aussi dans tout leur environnement quotidien, dans l'école comme hors de l'école. On parle d'enseignement de langue étrangère pour une langue que l'élève ne rencontre que dans la classe spécialisée : avec la même existence écologiquement bornée que les autres disciplines scolaires. Il est bien évident qu'on ne peut pour autant parler d'un enseignement du français comme langue maternelle bien qu'à terme, dans les années et les classes à venir, c'est bien vers ces pratiques très spécifiques que l'Ena devra développer ses compétences. L'intitulé « français langue seconde » sert d'étiquette pour le vaste ensemble de pratiques d'enseignement et d'apprentissages intermédiaires entre les deux positions polaires qu'occupent respectivement le Flem et le FL. Elles sont nombreuses et hétérogènes et parmi elles nous ne considérerons que celles qui intéressent notre public d'Ena.

Cette situation d'enseignement comme d'apprentissage qui existe dans de nombreux établissements de l'enseignement primaire et secondaire est en effet originale et mérite de questionner la didactique comparée. Remarquons déjà que professionnellement les enseignants qui travaillent dans ces classes très particulières ne sont pas recrutés par un concours. Au plus exist(ait ?)e-t- il une certification rectorale se rajoutant à un concours d'une autre spécialité pour attester de la compétence professionnelle de l'intéressé. De même il n'existe pas de programme précis et à peine de manuels. En bref le Fls s'enseigne à l'école, mais n'est pas une discipline scolaire !

Typiquement d'ailleurs les solutions didactiques que propose la noosphère scientifique (la recherche « interventionniste sinon administrative (corps d'inspection...) s'orientent pour une large part vers l'extérieur du système didactique. Il s'agit de prendre en compte au moins trois phénomènes :

- L'apprentissage guidé en classe ne peut ignorer l'acquisition sociale que va opérer un élève exposé à la langue cible plus intensivement hors de la classe qu'en classe. Il doit au contraire le dynamiser et le compléter.
- Cette acquisition sociale se développe en particulier dans l'environnement scolaire où l'élève va passer plus de six heures par jour en milieu entièrement francophone et peu tolérant au plurilinguisme : c'est donc d'abord un français de scolarisation (Verdelhan 2005) qui va s'imposer comme cible, voire une compétence scolaire (Bouchard 2008).
- Il s'agit donc d'isoler le moins possible ces élèves et de leurs congénères natifs et des enseignements en français qui vont tous ensemble leur fournir les ressources et les besoins communicatifs nécessaires à leur apprentissage.

La didactique de cette « non-discipline » va donc s'orienter – comme les didactiques professionnelles – vers une alternance entre exposition adidactique à l'environnement-cible et (re)traitement didactique, en classe, des acquisitions et des obstacles à l'acquisition rencontrés au cours de ces « excursions ». En didactique du FIs c'est la notion de « dispositif de formation » qui représente ce travail avec les collègues d'autres disciplines et les corps d'éducation (CPE, surveillants...), assez proche du travail d'immersion mais veillant à éviter les problèmes de la submersion (cf Cortier & Richet 2006).

Conclusion :

Chaque didactique des disciplines s'est créée progressivement, au prix de clivages et de mutations. Elle porte dans ses caractéristiques actuelles des traces de son histoire. La comparaison des histoires didactiques est donc intéressante et permet de mieux comprendre les questions qu'elle se pose, les publics qu'elle vise, la finalité qu'elle donne à l'enseignement dont elle traite. Si on ne prend pas en compte cette dimension historique, chaque didactique semble obéir à un modèle abstrait, se donnant comme objet l'apprentissage dans ses manifestations les plus étroitement cognitives.

Si le projet didactique ne peut se confondre avec une utopique perpétuelle recherche d'amélioration de l'agir didactique, il peut sembler nécessaire cependant de revisiter les disciplines scolaires à la lumière de celles ayant les implications extra-scolaires les plus claires.

L'enseignement du FIs aux Ena est une de ces pratiques didactiques. Au sein même de l'école, elle doit traiter les besoins immédiats de ces élèves dans leur vie quotidienne d'élèves. Elle demande pour ce faire de développer des pratiques qui fassent sortir les élèves de la classe de langue, de concevoir un lien entre action didactique et actions paradoxalement adidactiques (se pratiquant dans des enseignements EN français et non pas DE français) au sein de dispositifs articulant différents enseignements. Il est remarquable aussi qu'alors l'évaluation de son action soit faite par la communauté scolaire toute entière implicitement dans sa capacité renouvelée à intégrer les élèves ayant bénéficié de ce mode d'apprentissage spécifique.

Ce sont donc des notions comme celles d'alternance, d'acquisition sociale, d'enseignement aux adultes, d'enseignement non scolaire, de besoins des apprenants, de compétence, de convergence didactique, d'efficacité sociale, d'environnements de la classe, de dispositif de

Colloque de Genève, janvier 2009, « Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage »

formation... que la didactique des langues, à travers le FIs par exemple, invite les autres didactiques, dont elle est plus ou moins proche, à discuter...

Bibliographie :

- Beacco, J.-C et Byram, M (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, (Projet 1 révisé, avril 2003, version française intégrale, 115 pages), Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Bouchard, R (2008). « Du français fondamental à la compétence scolaire en passant par le français de scolarisation », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 43
- Castellotti, V, Coste, D, Moore, D, Tagliante, C (2004). *Portfolio Européen des langues pour le collège*, Ed. Didier, (CIEP, ENS, Conseil de l'Europe)
- Chevallard, J (1991). *La transposition didactique*, La pensée sauvage ed.
- Cortier, C, Richet, M (2006). “ Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones: un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation ”, in Bertucci, M.M., Houdart-Mérot V, *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, INRP
- Germain, C (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : cinq mille ans d'histoire*, Cle International
- Goulier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Didier
- Maurer, B (ed.) (2003). *Didactiques de l'oral*, Sceren
- Puren, C (2006). « *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique* ». *Le Français dans le Monde* n° 348, *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* (BO n°23 du 8/06/2006) : présentation du plan de rénovation de l'enseignement des LVE : priorité à l'oral, adoption du CECRL, groupes de compétences, exposition à la langue.
- Tiberghien, A (1994). “Modeling as a basis for analyzing teaching – learning situations”, *Learning and Instruction*, vol.4, n°1, pp.71-87.
- Verdelhan, M. (2002). *Le français de scolarisation*, PUF