

*Sous la direction de*  
Jean-Louis CHISS

# LE FLE ET LA FRANCOPHONIE DANS LE MONDE

ARMAND COLIN

Illustration de couverture : Paul Klee, *Pont Rouge* (1928)

© BPK, Berlin, Dist. RMN-Grand Palais, image Staatsgalerie Stuttgart

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--



© Armand Colin, 2021

Armand Colin est une marque de  
Dunod Éditeur, 11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

ISBN 978-2-200-63173-4

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Table des matières

<i>LES AUTEURS</i>	11
<i>PRÉSENTATION</i>	13

## PREMIÈRE PARTIE

### UNE HISTOIRE DE LA NOTION DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) : DES PRATIQUES À UNE DISCIPLINE

<i>INTRODUCTION</i>	25
<b>1. L'universalité linguistique ou l'altérité maîtrisée</b>	31
Le français, une langue désirable : un outil de puissance et d'expansion	32
Le français ou la maîtrise linguistique de l'altérité : l'école, le latin, le français et les autres...	34
<b>2. L'école primaire : une politique linguistique et éducative de gestion de l'altérité</b>	39
<b>3. La langue française comme outil éducatif stratégique et politique d'occidentalisation</b>	43
La méthode directe : pédagogie et idéologie	43

La diplomatie culturelle et linguistique : altérité négociée vs dominée	45
<b>4. Des institutions et des horizons différenciés, des altérités didactisées</b>	47
L'AIU : l'universalité du français comme vecteur d'occidentalisation des communautés juives	47
L'AF : l'enseignement du français aux étrangers, aux français, aux patoisants, aux colonisés	50
<b>5. Le laboratoire du FLE : une méthode, des contextes et des publics</b>	53
L'enseignement du français aux étrangers : un cadre expérimental scientifique et technique	53
De la méthode expéditive à la méthode Carré : vers une pédagogie coloniale	55
<b>6. La géographie variable de la pédagogie coloniale</b>	59
L'AOF : une vitrine pour <i>Mamadou et Bineta</i>	60
Une ouverture au bilinguisme : de Machuel en Tunisie à la Mission laïque au Proche-Orient	62
<b>7. La dynamique de professionnalisation du FLE au xx<sup>e</sup> siècle</b>	67
Un centre parisien : l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger (EPPFE)	67
L'ère onusienne : vers la coopération linguistique et éducative	69
La décolonisation et la recomposition mondiale ou quand le FLE paraît	73
<i>CONCLUSION</i>	77

## DEUXIÈME PARTIE

### LA PRÉSENCE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MONDE : ENJEUX DES REPRÉSENTATIONS

<i>INTRODUCTION</i>	81
<b>8. Présence, locuteurs, pratiques et apprentissage</b>	83
La présence du français en quelques chiffres	83
Une présence et des histoires	86
Présence et statuts actuels du français dans le monde	89

<b>9. De la présence du français dans la mondialisation à ses représentations</b>	91
De l'intérêt de prendre en compte les représentations	92
Des représentations du français en tant que langue : la permanence de la « qualité » et du « génie de la langue »	93
Représentations du français et apprentissage : au-delà des binarités langue de culture et langue de service, la question de la relation	94
Les représentations du français de l'intérieur vers l'extérieur : la recherche de l'unité	96
Les représentations du français de l'extérieur vers l'intérieur : la francophonie au risque de la diversité	100
<b>10. Les effets des représentations du français langue étrangère sur les locuteurs</b>	103
Représentation du FLE et de son apprentissage : insécurité et poids du natif	104
Les locuteurs francophones face à la variation : du sentiment d'illégitimité à la revalorisation	106
Les évolutions politiques récentes : vers la prise en compte de la variété de la francophonie dans la mondialisation	108
<i>CONCLUSION</i>	111

### TROISIÈME PARTIE

#### LE FLE ET LA FRANCOPHONIE : INSTITUTIONS ET ACTEURS

<i>INTRODUCTION</i>	115
<b>11. Les institutions francophones et les institutions du français langue étrangère</b>	117
Les institutions francophones nationales	118
Les institutions francophones internationales	125
Les médias francophones	127
Les associations professionnelles d'enseignement du français	128
Le monde éditorial en didactique du FLE	131
<b>12. Aspects linguistiques de la francophonie</b>	135
FLE et variation historique (ou diachronique)	136

FLE et variation sociale (ou diastratique)	137
FLE et variation individuelle (ou diaphasique)	138
FLE et variation géographique (ou diatopique)	138
La norme	140
<b>13. Les acteurs du FLE et leur formation</b>	<b>143</b>
Les professeurs de français dans le monde	143
La formation initiale des professeurs de français	150
La formation continue des professeurs de français	154
<i>CONCLUSION</i>	157

#### QUATRIÈME PARTIE

#### LE FRANÇAIS, LES LITTÉRATURES ET LES CULTURES EN FRANCOPHONIE

<i>INTRODUCTION</i>	163
<b>14. Francophonie et aspects culturels</b>	<b>165</b>
<i>Civilisation</i> ou <i>culture</i> dans l'enseignement des dimensions culturelles en FLE ?	165
L'interculturel, pour aller à la rencontre de l' <i>Autre</i> ...	167
<b>15. La littérature « française » ? « francophone » ? Le grand débat</b>	<b>171</b>
« "Littérature-monde" en français », littérature francophone	171
Littérature française <i>versus</i> littératures francophones	174
Littérature et enseignement du FLE	175
État de la réflexion sur l'enseignement de la littérature en classe de FLE	176
La place de la littérature dans les manuels (ou « méthodes ») de FLE	179
Les œuvres francophones	182
<b>16. Les aspects culturels <i>via</i> des supports artistiques dans l'enseignement du FLE</b>	<b>185</b>
La photographie et la peinture comme « documents authentiques »	186
Le cinéma et la chanson	188
Enseignement des aspects artistiques pour développer une culture francophone	190

CONCLUSION	195
------------	-----

## CINQUIÈME PARTIE

### ÉTUDIER LA LANGUE FRANÇAISE DANS LA PERSPECTIVE FLE

INTRODUCTION	199
<b>17. Du mot à la diversité du lexique dans les discours</b>	201
Pourquoi la linguistique ?	201
Les mots ont une histoire...	204
Linguistique et <i>phraséologie</i> : comment comprendre les expressions françaises ?	205
Le lexique en FLE : par quels mécanismes se forment les mots ?	208
Approche textuelle et sens lexical : comment l'appréhender en classe de langue étrangère ?	210
<b>18. Grammaire, textes et discours</b>	211
Du texte au discours : le découpage du réel	211
De la phrase au texte ou comment dépasser le caractère instrumental de la langue ?	212
La typologie des textes et des discours, reflet des pratiques sociales	214
Grammaire et métalangage	215
Discours grammatical, réflexion et conceptualisation	217
<b>19. Acquisition d'une langue étrangère ou comment l'adulte apprend une langue étrangère ?</b>	219
Rôle des connaissances implicites et explicites en LE	220
Interlangue et pédagogie de l'erreur : quelles erreurs font les apprenants ?	220
Principales propriétés de la dynamique de l'interlangue (IL)	221
Comment se structurent les données linguistiques et comment l'interaction doit être guidée	223
Le rôle de l'expérience sociale en langue : la perspective sociocognitive	224
<b>20. Phonétique, prononciation et pratique langagière</b>	227
Le poids de l'histoire et des idéologies	227

La phonétique au service de la prononciation	229
Des contextes phonétiques favorisant à la multisensorialité	231
Des réseaux de sens interconnectés et interdépendants	233
Des oralités variables et une ouverture de la norme langagière	235
Phonétique et innovations en FLE : des rôles redistribués, des ressources multipliées	236
<b>21. Langue et interculturelité</b>	239
Une question de définition	240
Interculturel et gestion de la pluralité	241
Quels jalons pour une éducation interculturelle en didactique des langues ?	243
Pour une approche linguistique, ethnolinguistique et idéologique des formes de discours	244
Objectiver la pluralité et la diversité	245
<i>CONCLUSION</i>	247

## SIXIÈME PARTIE

---

### LA DIDACTIQUE DU FLE À PARTIR DU TOURNANT DES ANNÉES 1970 : OUTILS, MÉTHODES, DISCOURS

<i>INTRODUCTION</i>	253
<b>22. L'effervescence méthodologique des années 1970 : nouvelles orientations, nouveaux enjeux</b>	257
<b>23. <i>De vive voix et C'est le printemps</i> : ruptures et continuités</b>	263
<b>24. La formation continue des adultes et le « Niveau-seuil »</b>	269
<b>25. Les années 1980 : approche communicative et épistémologie de la discipline</b>	275
<b>26. Les années 1990 : <i>éclectisme, méthodologie circulante</i> et émergence du plurilinguisme</b>	293
<b>27. Le CECRL, le Portfolio européen des langues et les niveaux de compétence</b>	309



<b>28. Réception du CECRL et du Portfolio</b>	319
<i>CONCLUSION</i>	333
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	335
<i>SITOGRAPHIE</i>	351



# Les auteurs

**Jean-Louis CHISS** est professeur émérite en sciences du langage et didactique du français à l'université Sorbonne Nouvelle. Ses recherches et publications portent sur l'histoire des théories du langage, les idéologies linguistiques et la didactique des langues. Il est, en particulier, l'auteur avec Jacques David, dans la collection « U » chez Armand Colin, de *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*.

**Nathalie AUGER** est professeure des universités en sciences du langage (linguistique et didactique), à l'université Paul-Valéry – Montpellier III, chercheur au sein de l'unité de recherche LHUMAIN (Langages, apprentissages, humanités, média-tions, interactions, numérique). Elle est responsable du master de français langue étrangère et seconde et mène des recherches en Europe et au Canada sur ce que l'enseignement du français « langue maternelle » peut signifier dans les contextes plurilingues/multiculturels, au *xxi<sup>e</sup>* siècle. Elle est l'auteur d'une dizaine de livres et de différentes ressources en ligne sur le sujet.

**Fatima CHNANE-DAVIN** est professeure des universités en didactique des langues à Aix-Marseille Université. Ses recherches et ses nombreuses publications portent, entre autres, sur la didactique du français langue étrangère et seconde, la didactique comparée, l'interculturel, les élèves allophones, la francophonie et la professionnalisation des enseignants. Elle est responsable du master MEEF Lettres/FLES et membre du laboratoire ADEF (Apprentissage, didactique, évaluation, formation).

**Jean-Pierre Cuq** est professeur émérite en sciences du langage à l'université Côte-d'Azur. Il a également été président de la Fédération internationale des professeurs de français et en est aujourd'hui président honoraire. Il est l'auteur de plus d'une centaine de publications dont plusieurs ouvrages dans le domaine de la didactique de la grammaire, de la francophonie et plus généralement du français langue étrangère et seconde.

**Martine MARQUILLÓ LARRUY** est professeure émérite en sciences du langage. Elle est membre du laboratoire Icar (interactions, corpus, apprentissages, représentations), UMR 5191, labex ASLAN (Études avancées sur la complexité du langage). Responsable du master DidaLang-Fle/s à l'université de Poitiers, elle a exercé à partir de 2013 à l'université Lumière-Lyon 2. Ses intérêts pour la recherche portent sur les contacts de langues, le traitement didactique des erreurs, le plurilinguisme et la didactique du FLE.

**Valérie SPAËTH** est professeure des universités en sciences du langage à l'université Sorbonne Nouvelle depuis 2012, où elle a dirigé le laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) jusqu'en 2020. Elle est responsable du projet Collex/Cliodifle sur la numérisation des archives du département de didactique du français langue étrangère. Ses recherches et travaux portent sur l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère et seconde du XIX<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle et sur l'histoire de la francophonie.

**Corinne WEBER** est professeure des universités en sciences du langage à l'université Sorbonne Nouvelle et enseigne au département de didactique du français langue étrangère. Elle est actuellement directrice du laboratoire DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) ; ses recherches couvrent les domaines des discours métalinguistiques et représentations, des pratiques d'interactions verbales et de la didactique de l'oral. Plus récemment, ses préoccupations scientifiques croisent les questions épistémologiques de l'oralité du français et de son histoire ainsi que le champ des pratiques écrites connectées.

# Présentation

Jean-Louis CHISS

L'OUVRAGE que les éditions Armand Colin nous ont donné l'opportunité de concevoir et de réaliser a une vocation d'information et de problématisation. Il n'est évidemment pas le premier à proposer une synthèse sur la place du français dans le monde et la francophonie, sur l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde vue dans son historicité et ses multiples contextualisations. Il y a eu et il y aura d'autres histoires du « FLE », des focales plus restreintes avec le devenir des méthodologies, plus larges peut-être dès lors que la question de la langue s'inscrit dans un panorama global du rôle de la France dans le monde (voir le rapport Attali, 2014). Du point de vue de la recherche universitaire, tout est en débat : l'insertion de la didactique du FLE dans la didactique des langues, la distinction pas toujours évidente entre le français (entendu comme langue française) et le « français » comme discipline scolaire présente au sein de nombreux systèmes éducatifs ou les « études françaises » composantes de maintes institutions académiques à l'étranger.

La figure du professeur de FLE, essentiellement repérable dans l'enseignement secondaire des pays où le français est une langue (et une matière) obligatoire ou choisie (sans oublier les instances – instituts, alliances, centres, écoles, collèges, lycées — plus ou moins dépendantes de la politique culturelle extérieure de la France), a été la référence, souvent implicite, des contenus que nous avons développés. Si l'on a clairement à l'esprit que le professeur<sup>1</sup> qui

---

1. La place prépondérante des femmes dans cette corporation devrait amener à féminiser l'énonciation de ce texte sans en exclure pourtant le masculin. Je ne me résous pas à l'écriture « inclusive »

enseigne la discipline « français » a pour mission d'apprendre à ses élèves – et à ses étudiants – la langue (et ses variations), de leur faire découvrir la/les littérature(s) et la/les cultures<sup>1</sup>, on comprend aisément qu'il faille faire droit ici à l'exposé des nécessaires connaissances linguistiques, littéraires et anthropologiques. Nous y reviendrons. Mais évoquer à l'instant la pluralisation de littérature(s) et culture(s), ce n'est pas seulement constater le réel de la diversité attachée, plus ou moins à une langue, c'est aussi montrer une forme de transversalité : cette triple vocation du professeur de « français » n'est évidemment pas propre à l'enseignant de FLE, elle caractérise le professeur de « français » langue « maternelle » ou (« première » comme on voudra dire) comme le professeur d'anglais ou d'espagnol et influence les discussions savantes sur les classements du FLE dans le champ des didactiques : *une* didactique du français langue maternelle/seconde/étrangère ou une didactique des langues étrangères. J'aurais envie de dire : la didactique du français dans la didactique des langues maternelles et étrangères.

Même « langue » que nous avons accompagnée de « variations » aurait pu être pluralisé si l'on considère que l'enseignement du français se fait le plus souvent au contact d'autres langues ou, à tout le moins, de didactiques d'autres langues. Les éléments de sociolinguistique et d'histoire contenus dans cet ouvrage vont venir rappeler à la fois que la langue française à l'étranger (et en France) est inscrite dans des réseaux de circulation, de diffusion, d'influences réciproques et de conflits avec d'autres langues<sup>2</sup> mais aussi que son enseignement

---

pour ne pas confondre l'ordre de la langue et l'injonction d'une idéologie qui troublerait la lisibilité requise. Plus importantes me semblent être les enquêtes que d'autres ont menées en sociologie de l'éducation et en histoire culturelle sur le lien qui s'est noué entre la langue française et la féminité, problème de représentation des langues abordé dans cet ouvrage.

1. Enseignant de langue/littérature/culture, le professeur de « français » a vu s'étendre, au fil des décennies, ses champs de compétences et ses domaines d'activité, du contact avec la multiplicité des types de textes et de discours jusqu'à la « lecture » de l'image et l'univers du numérique et de la multi-modalité. Il est aussi, de fait, professeur d'idées comme l'enseignant d'histoire ou de philosophie et se trouve exposé à tous les débats sur les valeurs. Si l'on songe encore à la présence de la langue française dans les disciplines qualifiées par commodité (mais de manière peu éclairante) dans certains contextes éducatifs, de « disciplines non linguistiques », on mesure l'ampleur de sa tâche, ce qui alimente les polémiques sur la dissolution ou le recentrage de son métier.

2. La question du rapport entre le français et l'anglais est présente dès le XVIII<sup>e</sup> siècle (voir *Le Discours sur l'Universalité de la langue française* de Rivarol, 1784) et évidemment dans la mondialisation contemporaine. Le XVI<sup>e</sup> siècle avait déjà vu la concurrence avec l'italien et la séquence 1870-1914 le conflit avec l'allemand. La colonisation et les indépendances ont mis au premier plan, en particulier sur le plan éducatif, les rivalités et complémentarités avec l'arabe et les langues africaines.

s'est toujours, pour une part, longtemps déployé dans le colinguisme (avec le latin), puis le bilinguisme (avec une autre langue étrangère comme les essais de « didactique intégrée » de deux langues) ou dans une optique plurilingue (de « l'éveil aux langues » à « l'intercompréhension des langues proches »). Que le français comme langue ne puisse être détaché, dans son enseignement et son apprentissage, des autres langues et des dimensions culturelles, c'est ce dont tout apprenant fait l'expérience mais que tout usager éprouve aussi dans l'univers sociétal au sein d'un processus d'acquisition dépassant les cadres des institutions éducatives. C'est pourquoi l'appropriation en milieu « naturel », en réalité de part en part culturel, d'une langue étrangère, par exemple par des adultes transplantés dans un autre pays, ou dans toute autre situation relevant d'un destin personnel ou collectif<sup>1</sup>, participe du domaine que nous explorons ici.

Il y a évidemment du « commun » dans l'existence, le fonctionnement et l'enseignement des langues, mais sans doute y a-t-il une aventure singulière dans ce que nous nommons aujourd'hui « FLE » et « francophonie<sup>2</sup> ». L'invention d'un terme ou d'un acronyme, si elle peut être datée, c'est-à-dire repérée dans un ou plusieurs textes réputés fondateurs, ne signe pas pour autant la consistance et la permanence de son référent. Ainsi de la naissance et des renaissances de « francophonie » de Reclus à Senghor pour le moins. Ainsi du « français pour les étrangers » au « français à l'étranger », jalons historiquement situables sur la voie d'un « français langue étrangère », parfois abrégé en sigle (FLE), parfois substantialisé en acronyme (Fle voire Flé). Sans doute, s'agit-il là d'un aboutissement troublant par bien des aspects si l'on considère les cotextes : on enseigne le FLE comme on enseigne une discipline qui ne serait pas le « français » stricto sensu mais le français-langue-étrangère même si un éclairage proviendrait d'un ajout, d'une explicitation : enseigner le français *comme* langue étrangère (sur

---

1. On le sait à travers les nombreux travaux portant sur l'immigration et les mobilités en général à l'échelle internationale : les répertoires linguistiques des individus ne cessent de s'enrichir au gré des déplacements et des contacts. Une gamme de dénominations, toujours à discuter, marque ces situations : langue d'origine et langue d'accueil, langue native et langue acquise, langue familiale et langue d'intégration, langue de communication et langue identitaire, le paradigme est ouvert qui se module en fonction des contextes, des temporalités et des points de vue. L'engouement actuel pour les biographies langagières en didactique des langues, s'il participe d'un mouvement global pour l'exercice des subjectivités dans la socialité, traduit de manière plus précise l'intérêt pour la relation aux langues, la diversité et la complexité des pratiques et des représentations linguistiques construites par chaque personne dans son devenir.

2. Nous avons pris, à l'instar d'autres chercheurs, le parti de distinguer la « Francophonie » comme institution de la « francophonie » comme réalité empirique et idéologie (système de représentations inscrites dans des discours). Voir la partie 3 et, ponctuellement, les parties 1, 2 et 4.

le modèle *English as a second/foreign language*). Dans son caractère compact et insécable, le FLE apparaît comme une spécialité franco-française, solidaire de ses « centres », de ses manuels, de ses maisons d'édition à tel point qu'une recherche sur Internet fait surgir d'abord des références à l'apprentissage en France (à la rigueur dans le circuit des Alliances et Instituts) mais pas à l'étranger où s'enseigne le « français » (et pas dans la francophonie où règne le FLS ou français langue seconde)<sup>1</sup>.

Voilà pourquoi, il est évidemment capital que nous évoquions une histoire du français à l'étranger et aux étrangers (dans le monde... et en France) avant le FLE, une histoire qui est parfois, et paradoxalement en apparence, celle d'une émancipation par rapport à la France, une histoire *étrangère* du français mais qu'on ne peut penser qu'en lien avec l'histoire *française* du français. De l'« universalité » européenne de la langue française au XVIII<sup>e</sup> siècle au français pour les provinces allophones de l'hexagone jusqu'au français pour les colonies et dans les espaces postcoloniaux, aujourd'hui dans une mondialisation à dominante anglophone, et dans une France officiellement francophone et, de fait, multilingue, c'est toujours la relation de l'intérieur et de l'extérieur qui ne cesse de se déployer et de se complexifier, faisant du FLE au sens restreint précédemment évoqué un chapitre non pas marginal mais spécifique, inscrit dans une historicité et une contextualisation particulières (voir partie 1). S'il faut d'ailleurs rester attentif aux spécificités, il n'est pas injustifié que l'étiquette de FLS recouvre aussi bien les situations française ou francophones (Québec, Suisse romande, Wallonie-Bruxelles) d'accueil et de scolarisation des enfants immigrés que l'enseignement du français dans les pays anciennement colonisés par la France ou la Belgique : que des didactiques différentes et ciblées soient mises en œuvre dans l'un et l'autre cas n'efface pas le continuum des enjeux politiques, linguistiques et éducatifs, en particulier la dimension du français de scolarisation.

Qu'il s'agisse de FLS ou de FLE dans certaines situations, par exemple dans des systèmes éducatifs autoritaires allant de pair avec des contextes géopolitiques

---

1. Lors de mon entrée dans le domaine, à partir de 1990, j'ai plusieurs fois exprimé ma surprise en constatant cette centration. Le travail historique a relativisé cet étonnement, normal de la part d'un enseignant-chercheur spécialiste de « français langue maternelle ». Il m'a semblé qu'un effort de désenclavement du FLE sur tous les plans était nécessaire. J'ai essayé de le mener à bien pendant les vingt ans que j'ai passés à la Sorbonne Nouvelle Paris-III (ouverture au FLM, à la didactique d'autres langues étrangères dont l'anglais par exemple, aux didactiques des langues premières en contact avec celle du FLE, à la didactique des littératures, à l'anthropologie culturelle et, bien sûr, à l'histoire des disciplines).



marqués par une forme d'homogénéité culturelle, la dissociation entre langue et culture s'opère de manière pour ainsi dire évidente. Déjà, l'enseignement du français dans les colonies présentait le plus souvent une langue française déterritorialisée, servant d'opérateur pour dénommer des réalités locales sans relation avec la France, la réduction de la langue à un « outil » trouvant ses justifications dans une « proximité » avec le « vécu » de l'élève, pure fiction précisément dans la mesure où ce dernier n'emploie pas, sauf exceptions, le français dans son quotidien ! Loin de la « langue de culture », ce français n'en était pas pour autant une « langue de service ». Il y a là de quoi méditer sur les étrangetés multiples qui affectent les dimensions d'une langue « nationale » et « internationale », sur le rapport sans cesse contrarié entre l'universel et le spécifique, le commun et l'altérité<sup>1</sup>, sur aussi, dans la didactique des langues, la « mauvaise » contextualisation, adaptant sans principe méthodologique et sans souci de l'historicité, l'enseignement du français à la variété des contextes.

C'est pourquoi, si j'ai toujours contesté le trait d'union dans « didactique des langues-cultures » à cause de ce qu'il suppose de compactification et de solidarité fantasmée, il ne m'a jamais semblé possible d'ignorer le rapport aux cultures qu'impliquent les langues, indissociablement systèmes et faits sociaux, chacune marquée par son « caractère » (au sens de Humboldt), lui-même nourri de tous les *discours* qui se sont inscrits dans cette langue et à propos de cette langue, des représentations circulantes aux idéologies linguistiques (voir partie 2). Évidemment, parmi ces discours, la place de la littérature est majeure et si nous l'avons évoquée à plusieurs reprises (surtout dans la partie 4), c'est que la diffusion et l'enseignement du français dans le monde se sont accompagnés d'une composante littéraire qui a longtemps décliné sa dimension patrimoniale tout en préservant sa vocation de modèle pour apprendre la langue. Au fil des méthodologies de l'enseignement du FLE (voir partie 6), d'autres visions de la littérature sont apparues contestant sans les effacer les orientations précédentes : le texte littéraire comme « document authentique » dans une conception de la communication solidaire d'une acception anthropologique de la culture et/ou le texte littéraire moteur d'une approche récréative, ludique, affective, identificatrice (on pense à la littérature de jeunesse). Du reste, en FLE, tout autant qu'en

---

1. On a toujours tendance à considérer l'altérité du point de vue qui est le nôtre. Mais il n'est pas interdit de penser que nous sommes l'altérité pour les autres. Cette considération banale trouve à se réactiver dans des moments où la question de la décentration, de la relativisation pourrait effleurer *toutes* les cultures et pas seulement la culture française et les cultures occidentales. Usbek et Rica à Paris avec un regard étonné et positif...

FLM mais parfois avec d'autres déterminations<sup>1</sup>, la question du canon s'est posée en termes d'élargissement aux œuvres issues de la sphère francophone et des littératures étrangères (voir partie 4). Sans doute est-ce là aussi que la question de la traduction conserve son acuité s'il est vrai que s'y éprouve la spécificité de la littérature, sa « littérarité », comme disait Jakobson, aspect que la didactique des langues et des littératures ne peut pas écarter au profit d'une diversification des supports, nécessaire mais pas suffisante.

Pour penser cette relation complexe des langues et des cultures, décideurs et chercheurs ont décliné, dans les documents institutionnels et les élaborations théoriques, toute une série de notions viatiques telles qu'« interculturel », « interculturalité », « éducation plurilingue et pluriculturelle », composante « coculturelle » de la « compétence culturelle », souvent en liaison avec l'apparition de nouvelles (ou réputées telles) configurations méthodologiques de l'enseignement des langues (voir parties 5 et 6)<sup>2</sup>. Mais il nous a aussi semblé important de poser le problème plus général *des* cultures liées au français dans la francophonie (partie 4) après avoir fait le tour de la Francophonie et de ses institutions, exploré la présence et les statuts du français dans le monde et proposé des éléments de réflexion sur les variations de la langue française pas seulement dans leurs dimensions géographiques mais aussi historiques et sociales (parties 2 et 3). Ce faisant, nous avons évoqué le poids de la norme/des normes dans l'univers social et éducatif, la nécessaire connaissance et prise en compte des variétés de français et les exigences d'une standardisation scolaire qui, autant que faire se peut, trouve des fondements objectifs dans les travaux scientifiques de description du français. C'est le sens du rappel de quelques notions de linguistique générale et française au prisme du FLE (lexique, grammaire, phonétique, textes et discours), de développements sur les trajets d'acquisition des apprenants (de la problématique de l'erreur à celle de l'interlangue) et les stratégies des enseignants (question du métalangage), de la question de l'appel ou non à la langue première qui nourrissent depuis toujours les débats (partie 5). Les sciences du langage ne se confondent pas avec la didactique des langues et du FLE. S'il arrive qu'elles les y incluent pour des raisons institutionnelles propres

---

1. On sait que, dans la construction de « l'identité nationale », la genèse d'une langue nationale et d'une littérature nationale sont historiquement liées mais à travers des modalités différentes : il est, par exemple remarquable, dans le cas français que, même si l'expression « la langue de Molière » connaît une large diffusion, on ne peut pas tenir cet écrivain comme emblématique de la langue française au même titre que Dante pour l'italien ou Shakespeare pour l'anglais.

2. Ces problématiques culturelles sont parfois regroupées sous la dénomination de « savoir-être » dans une trilogie désormais fameuse où ils rejoignent « savoirs » et « savoir-faire ».

à la situation française, il n'y a pas lieu de s'en émouvoir car la question n'est pas tant celle de l'autonomie que celle de la spécificité au sein des disciplines qui traitent du langage, des langues, des textes et des discours. On voit bien que les préoccupations de la transmission, de l'enseignement et de l'apprentissage influent sur les options descriptives de la linguistique et introduisent des thématiques sinon ignorées du moins minorées. C'est le cas de la relation langues/cultures qui sollicite aussi l'anthropologie ou les études littéraires, c'est le cas de l'« insécurité linguistique » chère à une sociolinguistique ayant aussi le terrain éducatif comme champ de travail, qui s'inscrit, avec d'autres représentations, dans le domaine de l'histoire des idéologies linguistiques. Il arrive aussi que des concepts issus des théories du langage comme la « compétence linguistique » (Chomsky), revue et corrigée par la « compétence communicative » (Hymes), s'installent au centre de la didactique des langues et entraînent des débats en cascade qui peuvent tout autant concerner la francophonie (le « vrai » francophone et le francophone « partiel ») ou le CECRL<sup>1</sup> avec une nouvelle approche du plurilinguisme qui renonce à la figure idéale du bilingue pour privilégier des compétences ciblées et inégales.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, le présupposé de la compétence supérieure des « natifs », depuis les premières grammaires du français destinées aux étrangers au XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'à l'appel dans nombre de systèmes universitaires du monde, au Japon, par exemple, à des francophones est intéressant à discuter et à relativiser. D'une part, dans l'histoire de la grammaire et de la linguistique, le regard porté par des non natifs sur le fonctionnement de la langue française a apporté de précieuses connaissances ; d'autre part, la prévalence accordée à l'enseignant natif, outre qu'elle ne permet évidemment pas de couvrir les besoins des systèmes éducatifs du monde, ne préjuge en rien de ses capacités didactiques. On le voit aux États-Unis par exemple, où les « lecteurs » de français, s'ils séduisent souvent par leur culture littéraire en particulier, déçoivent bien des attentes linguistiques et pédagogiques chez leurs étudiants. Savoir parler le français certes mais savoir l'enseigner aussi. Il faudrait ne pas choisir entre le souci de l'authenticité et la puissance heuristique de la distance.

Si nous avons mis en exergue les aspects historiques du FLE et de son enseignement/apprentissage, c'est, nous l'avons dit précédemment à propos de la partie 1, parce qu'il y a une histoire du français à l'étranger, politique, linguistique, culturelle, avant le FLE. Mais la connaissance du passé apparaît tout aussi

---

1. Cadre européen commun de référence pour les langues.

indispensable dans le domaine didactique et éducatif, d'autant que ce passé récent (depuis la seconde guerre mondiale) ne passe pas, sans doute pour le meilleur, les méthodologies successives ne se périmant pas pour l'essentiel, se cumulant souvent, s'agrégeant parfois et se reflétant dans les pratiques et les outils des enseignants. En examinant les méthodes, les manuels, les discours (thèses, numéros de revues) sur la didactique du FLE au moins jusqu'au CECRL et, par certains aspects au-delà, on a pris le parti, dans la partie 6, d'une exploration diachronique des grands moments qui ont rythmé l'histoire récente du FLE (depuis les années 1970) et dont nous sommes tributaires. Même si la didactique du FLE se réfère aujourd'hui prioritairement aux approches communicative et actionnelle (en tout cas dans sa doxa française et européenne), il importe de resituer les débats autour du « français fonctionnel » ou « instrumental », du « français sur objectifs spécifiques », de comprendre l'inscription de ces orientations dans le contexte de la politique éducative internationale (l'Unesco) ou nationale (l'accueil et l'intégration des populations immigrées). C'est aussi percevoir la genèse du « français langue seconde » et du « français langue de scolarisation ». L'émergence du « plurilinguisme » n'a évidemment pas été sans effet sur le FLE avec certes le CECRL mais aussi le Portfolio européen des langues et le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles). Il ne s'est donc pas agi de présenter une histoire des méthodologies hors sol et autosuffisante mais de dérouler un récit vivant et illustré, pour montrer les références théoriques qui guident l'élaboration d'un corpus disciplinaire, les mécanismes de transposition didactique et les inventions de la production éditoriale avec des manuels qui restent emblématiques. Évidemment, cette historicité est indissociable des grandes données géopolitiques (mobilité, mondialisation, construction européenne).

L'histoire, avons-nous dit, mais aussi l'actualité qui résonne des débats qui traversent cet ouvrage : ainsi du devenir de la francophonie dans la politique culturelle de la France (discours du président Macron à l'Institut de France, 20 mars 2018) ou des centenaires (2019-2020) des écoles de FLE à Paris (le département de didactique du FLE à la Sorbonne Nouvelle et les Cours de civilisation française associés à la Sorbonne). L'ambition de relier le passé au présent pour dessiner des lignes de force au futur a animé notre collectif constitué de professeurs des universités dont les recherches, l'enseignement, l'activité internationale sont depuis longtemps consacrés à ces thématiques. L'ouvrage, divisé en six chapitres, explore les différentes facettes de la présence du français dans le monde et de la didactique du français langue étrangère. Il arrive que tel ou tel aspect soit traité ici sur le plan historique et ailleurs sur un plan synchronique, ici dans une perspective théorique, là dans une optique

pédagogique. Les abondantes références bibliographiques, nécessaires pour l'ancrage scientifique du propos, peuvent constituer des prolongements utiles. Les enseignants-chercheurs, les formateurs d'enseignants, les enseignants, les étudiants mais aussi les responsables des instances nationales et internationales des politiques linguistiques et culturelles sont les destinataires d'un livre qui fait aussi un signe aux francophones et aux francophiles du monde.



## PARTIE I

---

# Une histoire de la notion de français langue étrangère (FLE) : des pratiques à une discipline

Valérie SPAËTH

---

Introduction .....	25
■ <b>Chap. 1</b> L'universalité linguistique ou l'altérité maîtrisée .....	31
■ <b>Chap. 2</b> L'école primaire : une politique linguistique et éducative de gestion de l'altérité .....	39
■ <b>Chap. 3</b> La langue française comme outil éducatif stratégique et politique d'occidentalisation .....	43
■ <b>Chap. 4</b> Des institutions et des horizons différenciés, des altérités didactisées .....	47
■ <b>Chap. 5</b> Le laboratoire du FLE : une méthode, des contextes et des publics .....	53
■ <b>Chap. 6</b> La géographie variable de la pédagogie coloniale .....	59
■ <b>Chap. 7</b> La dynamique de professionnalisation du FLE au XX <sup>e</sup> siècle ...	67
Conclusion .....	77





# Introduction

*« L'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même »  
(Bloch, 1974, p. 45).*

CETTE citation d'un historien aussi important pour la réflexion politique que Marc Bloch constitue une entrée en matière qui indique au lecteur le parti pris de cette première partie. Faire l'histoire d'une notion comme celle du français langue étrangère ne relève pas seulement d'un besoin d'histoire ressenti au moment de la maturité disciplinaire. L'élaboration historique est à tout moment nécessaire, notamment dans un domaine qui travaille la question de la transmission et de l'appropriation d'une langue : bien plus qu'un outil, elle contribue à la construction d'une personne et de son identité et constitue donc à la fois un enjeu social, un enjeu personnel et un enjeu éthique.

Par nature, la didactique des langues, c'est-à-dire l'ensemble des processus et structures de transmission et d'appropriation d'une langue, est en prise constante avec le social, les contextes, les diverses mobilités, elle travaille aussi la plasticité des échanges et des représentations. Elle est tout autant le produit d'idéologies linguistiques et méthodologiques qu'elle en produit de nouvelles : elle est intentionnelle, elle transforme tous ses acteurs, de manière plus ou moins normative, prescriptive, voire dogmatique. Mais les contradictions et les tensions entre des positions rationnelles, de type universel et abstrait et des positions expérientielles, singulières n'en restent pas moins le cœur de sa dynamique. En effet, nous avons tous déjà fait, soit en tant qu'apprenant, soit en tant qu'enseignant, l'expérience de cette contradiction. Nous ne pouvons que constater qu'en

dépît de l'énergie et du temps d'enseignement, tout n'est pas maîtrisable dans l'expérience de l'appropriation d'une langue. Si les changements ont lieu, ils peuvent être inattendus, décalés, et parfois n'ont pas directement de lien avec la langue elle-même. Le décalage entre enseignement et apprentissage semble être une constante sociale et éducative qu'il faut sans cesse interroger.

C'est en ce sens qu'on peut considérer que la didactique des langues s'inscrit dans l'ordre du politique, au sens large du terme. Mais quels sont les héritages qu'elle met en valeur, quelles sont les traces du passé dans le présent de la transmission, qu'en fait-on quand on les enseigne, quand on les apprend ? Les interroge-t-on ? Et pourquoi le faire ? L'observation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, notamment par celle des méthodologies privilégiées dans des contextes ou des temps donnés du passé, permet d'ouvrir une fenêtre sur des manières de penser, de catégoriser, le monde et les personnes. L'ensemble de ces questions incombe tout autant au praticien qu'au chercheur. Mais on rétorquera que l'enseignant de FLE n'enseigne pas l'histoire de cette discipline en tant que telle, car c'est souvent, à son insu même, la langue ou la manière d'enseigner la langue qui la porte.

C'est donc aux chercheurs que revient la tâche de prendre de la distance, de faire ce pas de côté caractéristique de la démarche historique, de suspendre le temps pour suspendre provisoirement le jugement. Il s'agit précisément de permettre à tous les acteurs du domaine FLE de se situer dans cette histoire complexe, d'en comprendre, de manière consciente, les différents cadres idéologiques et méthodologiques et d'y trouver aussi des réponses pour le présent. L'histoire enrichit la réflexion didactique sur son pan éthique, mais il s'agit aussi de rendre accessibles d'autres manières de penser, d'autres manières d'enseigner ou d'apprendre, et de faire aussi revivre tous ces anonymes de l'histoire, car l'histoire du FLE n'est pas l'histoire des grands hommes...

Cette histoire est d'une richesse inépuisable, car elle s'inscrit dans le temps long, intéresse des contextes extrêmement diversifiés et met nécessairement en scène le thème de la rencontre, sous toutes ses formes, et de la mondialisation. La diversité des points de vue et la question de l'articulation des échelles mobilisées décuplent encore cette richesse qui est loin d'être explorée de manière exhaustive. Il y a donc plusieurs histoires possibles du FLE et de sa didactique, en fonction du regard qu'on lui porte, et des bornes temporelles qu'on lui assigne, des rencontres et contacts qu'on privilégie. Pourtant, ce qui est d'emblée frappant, même pour la période la plus contemporaine, c'est le rapport étroit que ce domaine entretient avec les institutions et le politique au sens large, c'est-à-dire, si on veut le résumer par des termes plus concrets, à l'organisation des frontières

et à celle de la relation aux autres, de la rencontre avec les autres : « Même une histoire égoïste est obligée de reconnaître l'existence de l'Autre », nous rappelle Sanjay Subrahmanyam, dans sa leçon inaugurale, « Aux origines de l'histoire globale », à la chaire d'histoire globale de la première modernité, du Collège de France (2014, p. 24). Et c'est bien de cela qu'il est question ici.

De l'enseignement du français aux étrangers à la notion de français langue étrangère, c'est donc une longue histoire transnationale et connectée qui se construit, souvent sans grande linéarité, mais plutôt avec de nombreuses lignes de fuite, peut-être même des impasses. On y observe, de manière assez transversale cependant, des pratiques, des institutions, des supports, des idéologies de tout type (linguistiques, politiques, historiques) qui souvent précèdent, de loin ou de près, des théories et des constructions scientifiques, car il faut tenir pour un fait souvent avéré cet écart déjà évoqué entre les pratiques et les institutions. C'est la présence des autres, sous toutes leurs formes, autres langues, autres cultures, et la négociation avec cette altérité toujours différente, qui constitue, selon nous, la spécificité et la dynamique de cette histoire. Cela nous ramène à l'un des postulats les plus importants de la relation au langage : « L'altérité est au cœur de la langue et des discours » (Py, 2004, p. 95).

Le nom phare de la discipline déroulé sous la forme « français langue étrangère », révèle toute la relativité de l'adjectif « étrangère », que le sigle « FLE » tend à rendre invisible. Il n'en reste pas moins que cet adjectif constitue un fil rouge pour cette histoire. C'est pourquoi, nous proposons que la dénomination « FLE » devienne une notion propre à désigner toute son histoire. L'émergence d'un nouveau terme comme « Français langue étrangère (FLE) » nous permet de prendre acte d'une rupture et non d'en faire un commencement. La métaphore du miroir plus ou moins réfléchissant, où se dessine la relation entre « soi et les autres », nous paraît intéressante pour rendre compte de ce cheminement historique, car il y est avant tout question de représentations, de regard porté sur, de relation à, de frontières et de catégorisations.

C'est donc le choix que nous faisons ici de considérer que l'histoire de la notion de FLE s'organise autour de l'histoire de la représentation de l'altérité qui fonctionne ici comme une variable transversale à partir de laquelle se construit la transmission du français. Le FLE travaille dans et avec l'altérité linguistique et culturelle, qu'il s'agisse de la maîtriser, de la dominer, de la reconnaître, de l'accompagner, de la co-construire. Cette dynamique de contextualisation, qui caractérise la diffusion et l'appropriation du français, déplace les frontières de l'altérité. Les idéologies et les pratiques historiques, d'un temps et d'un espace

donnés, en portent les traces et en sont aussi transformées, métissées. Commençons par mettre en évidence le moment où on voit apparaître les premiers discours constitués sur cette histoire, car ces derniers, pendant longtemps, vont tenir tout simplement lieu d'histoire du domaine. Ils nous renseignent aussi sur le lien étroit entre l'histoire et les cadres sociaux et politiques de sa construction.

En 1987, Louis Porcher, dans la lignée de la pensée de Gaston Bachelard et de Pierre Bourdieu, propose dans un ouvrage fondateur, *Champs de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*, un argument majeur selon lequel le français langue étrangère (FLE) est désormais constitué en champ « avec des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées » (p. 8). L'auteur positionne d'emblée ce champ dans une dynamique académique au double enjeu, interne et externe, qui crée une tension encore productrice de sens en 2020, c'est-à-dire une « lutte entre les acteurs du champ pour le préserver comme champ, mais d'autre part, et en même temps, solidarité entre eux pour le préserver comme champ » (*ibid.*) L'entrée du FLE à l'université, au début des années 1980, était en effet marquée par la complexité et la richesse de ses niveaux de construction, ce dont les différentes dénominations, dès l'origine, sont le signe : FLE, didactique, didactologie du FLE, des langues. Cette diversité se reflétait aussi dans le nom des premiers diplômes nationaux du domaine : maîtrise FLE, DEA et doctorat de didactologie des langues et des cultures. Daniel Coste qui a été à la fois un des acteurs et un des témoins de cette époque souligne, dans un entretien publié en 2016, à propos des quarante ans du *Dictionnaire de didactique des langues* qu'il avait codirigé avec Robert Galisson, que ces plans n'étaient alors toujours pas éclaircis<sup>1</sup>. La rivalité académique et épistémologique entre Porcher et Galisson, ainsi que les débats de territoires qui s'ensuivent, constituent certes un obstacle épistémologique de taille pour tous les jeunes chercheurs, — thésards de l'un ou de l'autre — qui s'engagent alors dans la discipline. Dans le même temps, ces derniers, souvent venus d'autres disciplines jugées plus cloisonnées, ne peuvent qu'être frappés par le caractère pluri, voire interdisciplinaire de la formation, c'est-à-dire par son remarquable potentiel d'ouverture qui d'ailleurs a constitué pour beaucoup, à cette époque même, l'attrait principal de cette discipline.

La décennie 1980-1990 est donc fondatrice à bien des égards : par l'énergie académique et universitaire que déploient les acteurs du domaine pour construire et structurer la filière de formation, pour la professionnaliser, pour mettre en

---

1. [https://gerflint.fr/Base/Portugal4/entretien\\_ferrao\\_coste.pdf](https://gerflint.fr/Base/Portugal4/entretien_ferrao_coste.pdf) consulté le 1<sup>er</sup> avril 2020.