

het instrueren van de student niet meer gebruik maken van het Spaans lijkt ons evenwel een gemiste kans. Niettemin schenkt *Así es 1* de cursist genoeg autonomie, kennis en vaardigheid om van hem een competente taalgebruiker te maken.

Pilar Molina Gómez

Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 454 p., € 30.

Enfin un « cours de didactique du français langue étrangère et seconde » ... et qui fait le poids !

Dès sa parution en mai 2002, le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (CDFLES) de Cuq et Gruca fut salué comme « une sorte de décathlon de la pensée, une somme que nul ne pourra plus contourner » par la revue *Le Français dans le Monde* (FDM), qui enchaîna : « Il fallait un courage de maréchal d'empire et une conviction chevillée pour entreprendre un aussi gigantesque travail »¹.

Comme le public attendait visiblement ce type d'ouvrage avec impatience, le succès commercial ne se fit pas attendre et après quelques mois seulement il fallut déjà procéder à une réimpression. Certes, ce n'est pas le tout premier cours ou manuel de didactique du FLES.² Seulement, les ouvrages existants constituent des tentatives, depuis longtemps dépassées, qui pâlisent à côté de la synthèse magistrale que viennent de publier nos collègues français.

Les auteurs

Les auteurs sont tous deux des didacticiens chevronnés. Jean-Pierre Cuq, à qui nous devons déjà e.a. un classique bien connu *Le français langue seconde* (Cuq, 1991) et une remarquable *Introduction à la didactique de la grammaire en FLE* (Cuq, 1996), est actuellement professeur de didactique du FLE à l'Université de Provence et Président de l'Association pour la Diffusion du français langue étrangère (ASDIFLE).

Isabelle Gruca, de son côté, enseigne également la didactique du FLE à l'université internationale d'été de Nice-Sophia Antinopolis, dont elle est la directrice. Elle a fait un doctorat sur un sujet éminemment didactique *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE - Étude de didactique comparée* (Gruca, 1993). Comme didacticiens expérimentés, les deux auteurs sont donc particulièrement bien placés pour appréhender le champ avec le recul nécessaire, de façon panoramique.

¹ Cours de didactique du français langue étrangère et seconde de Cuq et Gruca, (2002), compte rendu dans *le Français dans le Monde*, 323, sept.-octobre, 84 et descriptif dans *Point Commun*, 18, 36. Pour ce qui est de la didactique du français langue seconde, en revanche, il existe des ouvrages assez récents (Cuq, 1991 et Vigner, 2000). Les notions de *langue étrangère* et *langue seconde* seront clarifiées ci-dessous.

² Songeon e.a. aux livres sur la didactique du FLE de Decoo (1982) pour le domaine néerlandophone et à l'ouvrage de Rivers (1975) pour le domaine anglo-saxon.

Public-cible et justification

L'ouvrage s'adresse aux étudiants, aux jeunes chercheurs et aux enseignants en formation continue. Voici comment les auteurs justifient leur publication : « Après bientôt vingt années d'existence des formations universitaires en français langue étrangère et de leur extraordinaire succès auprès des étudiants, il nous a paru utile de mettre à leur disposition un ouvrage qui donne un aperçu général des connaissances actuelles dans ce domaine, et qui soit pour eux une sorte de manuel dans lequel ils puissent trouver l'essentiel des références utiles à leur formation » (p. 8).

Articulation

Le CDFLES adopte une structure quelque peu arborescente et comprend trois parties, allant du plus général, du plus abstrait, du plus théorique, du niveau méta ou macro au plus concret, au plus pratique, au niveau micro.

Dans la **première partie**, *Le niveau métadidactique*, les auteurs essaient de créer un cadre de référence, de structurer et de délimiter le champ du français langue étrangère et seconde par rapport à ses disciplines de référence et à la didactique des langues étrangères et secondes en général. Ils passent en revue les principaux acteurs institutionnels, décrivent les diverses situations d'apprentissage et d'enseignement, la classe et ses acteurs : les apprenants et les enseignants, tout en clarifiant les concepts-clefs relevant du champ de la didactique du FLES, comme la didactologie des langues et des cultures. Cette dénomination a été lancée par R. Galisson qui voulait associer ainsi de façon plus étroite le binôme indissociable langue-culture.

Le niveau méthodologique constitue la **deuxième partie**. Elle comprend une présentation des quatre compétences fondamentales ; elle décrit quelques concepts méthodologiques de base et quelques outils de référence incontournables, comme le français fondamental, un niveau-seuil, le cadre européen commun de référence, le portfolio européen des langues ; elle consacre ensuite presque tout un chapitre à l'évaluation, au problème des certifications, des échelles de niveaux et des tests. Les méthodologies et méthodes traditionnelles et non conventionnelles sont décrites, sans oublier le français sur objectifs spécifiques (FOS) qui fait l'objet de tout un paragraphe.

Le niveau technique, celui de la pédagogie, des approches et des démarches didactiques concrètes, est traité dans la **troisième partie** ; elle présente les différents domaines de connaissance : la grammaire, la traduction, le lexique. Le deuxième chapitre est réservé à la littérature et aux documents authentiques, alors que le dernier examine les pratiques d'intervention en classe (typologie d'activités et d'exercices) et les supports technologiques (du tableau jusqu'au multimédia).

Clarté et richesse des informations

Un *Cours de didactique* se doit de recourir à un discours didactique, c'est-à-dire vulgarisateur, clair et compréhensible. Ce qui frappe d'emblée en effet, c'est ce souci de clarté qui se manifeste dans l'architecture générale de l'ouvrage, dans l'agencement judicieux des paragraphes et alinéas, mais également dans le style et dans la précision des définitions. Cette précision, on la retrouve même dans la définition de concepts qui paraissent simples et transparents à première vue comme **FLE, apprendre une langue étrangère, langue seconde et langue maternelle** :

« Le français est une **langue étrangère** pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas

comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs » (C&G, 93).

« **Apprendre une langue étrangère** ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation » (C&G 197).

La collocation **langue seconde** a en fait deux acceptions. Cuq reprend la définition la plus stricte de son livre de 1991. Il désigne « le français parlé notamment dans les régions du monde (e.a. l'Afrique), où cette langue, tout en n'étant pas la langue maternelle de la majorité de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales ». Le français y est donc une langue de scolarisation. En Belgique, en revanche, on utilise généralement **langue seconde** dans un sens plus large, « issu de la sociolinguistique anglo-saxonne », c'est-à-dire « tout système acquis chronologiquement après la langue première » (C&G, 95)³.

« On peut donc appeler **langue maternelle** une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout apprentissage linguistique » (C&G 93).

Chaque chapitre est assorti d'une bibliographie succincte récente (*Pour en savoir plus*), alors qu'une *Bibliographie générale* clôt le volume. Le lecteur appréciera aussi particulièrement les précieuses **Annexes** avec le *Matériel didactique de français langue étrangère* et le *Tableau des méthodes de français sur objectifs spécifiques (FOS) publiées en France*, clairement structurées avec chaque fois une fiche signalétique de l'ouvrage en question, le public cible, etc.

Idées innovantes, prises de position tranchées

Le CDFLES comprend toute une série de notions ou d'idées nouvelles qui viennent enrichir le champ de la didactique FLES et dont quelques-unes méritent d'être signalées à titre d'exemple. La notion de **posture d'apprentissage**, par exemple, est introduite par Cuq et Gruca, l'opposition **culture cultivée** et **culture anthropologique**, en revanche, est une distinction empruntée à Bourdieu.

« Le concept de *posture d'apprentissage* recouvre de façon large ce qu'on appelle en psychologie *la motivation*, ou « ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé » (C&G, 138).

« La culture est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Bourdieu sous l'appellation de *culture cultivée*, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de *culture anthropologique*. En ce sens, pour Louis Porcher « une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus,

³ Remarquons qu'en Flandre le français a longtemps revêtu un statut de langue seconde. C'était la langue de scolarisation, de l'administration, de l'armée pour les Flamands jusqu'à la deuxième guerre mondiale environ. Voilà pourquoi on dit souvent que le français « devient de plus en plus une langue étrangère en Flandre ».

c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité". » (C&G, 83). Cette conception de la culture qui doit faire partie de la compétence (inter)culturelle de l'apprenant se substitue donc progressivement à l'ancienne notion de *civilisation*.

Selon C&G (86), « la classe doit prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de la culture anthropologique qu'on a dit nécessaires à son appropriation correcte ».

D'autres concepts-clefs, qui mériteraient d'être mentionnés dans ce compte rendu sont, par exemple, **la coconstruction du savoir** (128),⁴ **la progression multidimensionnelle** (187)⁵, **l'insécurité linguistique et culturelle** (138)⁶, **la compétence d'évaluation** (149)⁷, **la lexiculture** (370)⁸, etc.

En ce qui concerne l'enseignement du lexique, on se réjouit de constater que les conceptions psycholinguistiques soient mentionnées aussi bien que les aspects méthodologiques, et que l'on cite les conclusions de Bogaards (1994, 92) comme autant « d'encouragements à l'interventionnisme » :

- les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles ; par conséquent, si on apprend par raisonnement, on apprend mieux que par répétition ;
- plus la description ou la trace est riche, détaillée et précise, plus elle a de chances d'être retrouvée, réutilisée et, par ce fait même renforcée ;
- les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace ;
- le contenu significatif est un facteur de première importance dans tout apprentissage verbal.

Saluons enfin l'admirable synthèse que constitue *Une approche possible du texte littéraire ou un parcours à étapes* (380-385), qui se termine par un ardent plaidoyer pour le texte littéraire : « Lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensi-

⁴« Par conséquent nous dirons qu'en classe de langue comme dans les autres situations d'enseignement/apprentissage, le travail de didactisation consiste pour le maître à compresser ses savoirs pour en faire des informations opératoires, qui, traitées par l'apprenant au moyen d'outils théoriques, deviendront pour lui des savoirs authentiques, si elles se manifestent par des savoir-faire. C'est cette opération que nous appelons *coconstructions des savoirs* ».

⁵ « La progression est l'exemple type d'un concept qui a failli disparaître (...). On peut dire pour schématiser, qu'on est passé d'une conception linéaire, à une conception en spirale, et, aujourd'hui à une conception polycentrée, plus complexe, voire, selon Danielle Bailly, *multidimensionnelle* ». Cf. également l'excellent ouvrage de Borg (2001) à ce sujet.

⁶ En ce qui concerne les professeurs non natifs, « leur connaissance de la langue et de la culture françaises est donc variable, et beaucoup partagent avec leurs élèves une certaine *insécurité linguistique et culturelle* ».

⁷« Il existe, selon nous, une cinquième compétence, transversale aux quatre autres : c'est la *compétence d'évaluation*. En effet, toute communication implique évaluation. Quand on parle, quand on écrit, l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production. Quand on lit ou quand on écoute, on évalue la production des autres. Accent, débit, particularités de la syntaxe et du vocabulaire, tout dévoile l'origine provinciale ou étrangère, l'appartenance sociale, les intentions... *La compétence évaluative* est donc, au même titre que les quatre compétences classiques, une composante fondamentale de la communication ».

⁸« Cette option pédagogique "d'entrer dans la culture par les mots afin de solidariser et d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage" a été formalisée par Robert Galisson ».

bilité, et au déploiement de l'imaginaire. L'apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère » (C&G, 387).

Un autre mérite du CDFLES que nous aimerions souligner est qu'aucun problème didactique plus ou moins délicat n'est esquivé, que ce soit l'emploi du métalangage dans la classe de langue, l'enseignement précoce des langues vivantes ou le problème de la correction en classe.

Conclusions et suggestions

Dès l'introduction (C&G, 7), les auteurs nous préviennent : « Compte tenu de l'objectif de ce livre, il ne saurait bien entendu être question d'exhaustivité, et sans doute des lecteurs avertis pourront-ils nous reprocher à juste raison d'avoir négligé tel ou tel apport jugé par d'autres important ». Faire une synthèse d'un champ aussi vaste en quelque 450 pages, constitue un défi de taille que les auteurs ont relevé avec panache. Peut-on dès lors parler de lacunes ? Non, tout au plus d'absences plus ou moins regrettables, parfois de choix sujets à caution. Signalons-en tout de même quelques-uns, forcément subjectifs.

Les stratégies d'apprentissage et de communication (compensatoire) sont peu représentées, la présence des TICE est fort discrète. L'impact des présupposés des apprenants sur leurs processus d'apprentissage n'est pas passé sous silence, mais peu développé. L'apprentissage coopératif et autodirigé ainsi que l'enseignement basé sur les tâches (*task based learning*) mériteraient sans doute de figurer dans les méthodologies non conventionnelles, davantage même que la suggestopédie. La version d'un niveau-seuil pour publics scolaires aurait pu être mentionnée. Constat réjouissant, la littérature anglo-saxonne n'est pas ignorée, loin de là, mais on aurait pu s'attendre à côtoyer également certaines figures de proue de la didactique des langues étrangères et du domaine du *Second Language Acquisition*, comme M. Lewis, M. Long, D. Nunan, P. Skehan ou P. Ur.

La conjonction de coordination *et* dans le titre *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* pourrait faire croire que les deux publics FLE et FLS sont ciblés de façon plus ou moins égale. Or, c'est surtout du FLE qu'il s'agit. Pour le FLS il faut consulter Cuq (1991) ou Vigner (2000).

On pourrait s'étonner de constater que les domaines de connaissance, comme la grammaire, le lexique, la littérature, soient relégués au niveau technique, alors que les compétences langagières relèvent du niveau méthodologique. Ne s'agit-il pas d'une discrimination peu justifiée ? Personnellement nous aurions préféré limiter le niveau technique au dernier chapitre du livre, consacré aux *outils de la classe*.

Le revers de la médaille d'un CDFLES *universaliste*, qui s'adresse à un public très large de professeurs de français, enseignant partout dans le monde, c'est qu'il est impossible de rendre compte des contextes instructionnels locaux, si importants et parfois si différents avec leurs propres ressources, contraintes, programmes d'études, etc. Il était évidemment impossible pour les auteurs d'en tenir compte, ce qui n'est d'ailleurs pas tellement grave. Chaque professeur peut facilement adapter les principes du CDFLES à sa situation particulière à partir de son expérience. Les auteurs lui fournissent le cadre de référence, les outils et les concepts nécessaires pour ce faire.

On rêve déjà d'une seconde édition du CDFLES qui soit assortie d'un index et d'un lexique avec la définition de tous les concepts-clefs.⁹ Afin d'autonomiser et de responsabiliser l'utilisateur et d'adopter une approche interactive, on pourrait ajouter des sujets de réflexion et de discussion, comme c'est déjà la tradition dans le monde anglo-saxon,¹⁰ offrir des pistes d'exploitation plus concrètes (typologie d'activités, grille d'évaluation des ressources didactiques, etc.). Bref, tout un programme !

Nous sommes convaincu que ce joyau didactique rendra d'éminents services à de nombreux professeurs, étudiants dans leur formation initiale, formateurs et formateurs de formateurs, didactologues/didacticiens, conseillers pédagogiques, attaché(e)s linguistiques, inspecteurs, auteurs de manuels, etc. On ne peut que savoir gré aux auteurs d'avoir mis un outil si précieux à la disposition des lecteurs.

Jean Binon

Institut interfacultaire des langues vivantes
Agrégation en langues romanes
Université Catholique de Leuven (Belgique)

BIBLIOGRAPHIE

- BOGAARDS P., (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Collection *Langues et Apprentissage des Langues*, Paris, Hatier-Didier
- BORG S., (2001), *La notion de progression*, Paris, Hatier-Didier
- COSTE R., GALISSON R., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, Collection F
- CUQ J. P., (1996), *Introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris, Didier-Hatier (CDFLES) : CUQ J. P., GRUCA I., (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- CUQ, J. P., (1991), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette
- DECOO W., (1982), *Didactiek van het Frans als vreemde taal*, Lier Van In
- GRUCA I., (1993), Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE - Étude de didactique comparée, thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3
- RIVERS W., (1975) *A practical guide to the teaching of French*, New York, Oxford University Press
- ROBERT J. P., (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys
- TREVILLE M. C., & DUQUETTE L., (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe*, Paris, Hachette
- VIGNER G., (2000): *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris , CLE International

⁹ Nous croyons savoir que J. P. Cuq prépare avec toute une équipe un dictionnaire de didactique FLES qui devrait sortir sous peu. Le CDFLES aura donc bientôt son Lexique. La publication de ce dictionnaire réjouira d'autant plus les lecteurs, qu'on n'a plus édité d'ouvrages de ce genre depuis Coste et Galisson, (1976), sauf le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Robert (2002), de taille fort modeste et de qualité douteuse, il est vrai (176 p.).

¹⁰ Par exemple Trévillie et Duquette (1996).