



HAL
open science

**Offre, fonctionnalité, utilité dans des situations “
spécialisées ” d’appropriation du français Contribution à
une histoire des idées didact(olog)iques**

Véronique Castellotti

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti. Offre, fonctionnalité, utilité dans des situations “ spécialisées ” d’appropriation du français Contribution à une histoire des idées didact(olog)iques. Documents pour l’histoire du français langue étrangère et seconde, 2021, 66-67, 10.4000/dhfles.8186 . halshs-03635529

HAL Id: halshs-03635529

<https://shs.hal.science/halshs-03635529>

Submitted on 27 Apr 2022

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

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

Offre, fonctionnalité, utilité dans des situations « spécialisées » d'appropriation du français
Contribution à une histoire des idées didact(olog)iques

Véronique Castellotti
Université de Tours, EA 4428 DYNADIV

Introduction

Ce texte s'inscrit en continuité de celui de G. Kahn (ici même), qui dresse un panorama historique très documenté de la question des « publics spécialisés ». Celui-ci montre bien que les préoccupations sous-jacentes à ce sujet sont très anciennes et qu'elles portent sur des langues et des contacts de langues très diversifiés, avec des objectifs variés et provenant de sources très différentes. Le tableau détaillé qu'elle dresse, à partir d'exemples éminemment révélateurs et souvent peu connus, sont précieux pour ancrer dans l'histoire une réflexion portant sur une histoire des idées plus récente dans la recherche en didactique des langues (DDL).

En tant que didactologue, je ne suis pas spécialiste de la question des « publics spécialisés » même si j'ai élaboré quelques éléments de synthèse à propos de cette question (Castellotti, 2019) ; ce sujet m'intéresse cependant à plusieurs titres. D'abord, comme l'avait formulé oralement L. Porcher, on pourrait considérer que « tous les publics sont spécifiques » même si peut-être, pour paraphraser G. Orwell, certains sont plus spécifiques que d'autres ; dans cette perspective, il s'agirait d'une « loupe » privilégiée (voir Debono, ici même), pour réfléchir plus largement à la question de l'utilité et de la fonctionnalité ainsi qu'à l'évolution historique de leur place devenue dominante en DDL.

Ensuite, beaucoup de travaux portant sur ce domaine admettent plus ou moins implicitement que les contenus et types de supports sur lesquels il serait nécessaire de s'appuyer avec ces « publics » devraient être étroitement liés à la « spécialité » concernée, que ce soit en termes de « domaine de référence » ou de « méthodes et savoir-faire technique », comme le rappelle aussi G. Kahn (ici même). Or, cet enfermement sur un univers spécialisé – qui a pu paraître pertinent à un moment donné de l'histoire du FLE/S, principalement en réaction à une volontaire mise à distance des domaines techniques au profit d'un « français culturel » jugé plus prestigieux – me semble aujourd'hui réducteur pour ouvrir la compréhension des personnes concernées à une diversité d'expériences du monde (ce que l'on peut poser comme

l'objectif global visé pour ces « publics »), qui se traduisent dans d'autres univers linguistiques et culturels.

Cette réflexion s'organisera, à partir de questionnements qui perdurent, autour des notions d'utilité et d'intérêt, d'offre et de demande, de publics et de besoins, avant d'esquisser en conclusion, à la lumière d'une interprétation de cette histoire, quelques pistes pour penser autrement la formation en langue dans des situations dites « spécialisées ».

1. Des enseignements de langue « intéressés »

En se référant à la terminologie développée par H. Besse (2009) en réponse à la question de savoir « pourquoi on apprend le français en tant que langue étrangère », les enseignements s'adressant à des publics « spécialisés » peuvent être qualifiés d'« intéressés », dans la mesure où ils sont décidés, élaborés et mis en œuvre en fonction d'objectifs précisément définis et liés aux particularités des situations concernées.

Cet intérêt peut être prioritairement compris au sens propre du terme, mais parfois aussi au sens figuré, en tant qu'intérêt non seulement pratique mais aussi plus « culturel » pour le français et ce qui l'accompagne. Cet intérêt apparaît aussi souvent partagé, au moins partiellement et de façons diverses selon les périodes, entre l'instance qui propose ou impose la diffusion et celle(s) qui la reçoit(ven)t voire, dans certains cas, la demande(nt). On peut aussi constater que cet intérêt peut être, indépendamment ou à la fois, d'ordre économique, militaire, scientifique et qu'il est toujours sous-tendu, là aussi parfois dans les deux sens, par un arrière-plan politique, au sens large du terme, même si cette dimension politique est souvent latente et pas toujours explicitée¹.

Je retiendrai à ce propos quelques termes qui peuvent être considérés comme des mots-clés émaillant le texte de G. Kahn (ici même), et qui contribuent à constituer une brève synthèse de cette histoire. Ces mots-clés renvoient à plusieurs types de mouvements, correspondant à des modes de relation diversifiés entre les partenaires². On peut relever tout d'abord des termes comme « influence », « concurrence », « rivaliser », « stratégie », « domination », qui relèvent d'enjeux marquant des formes très claires d'inégalités entre les partenaires et d'instauration d'un pouvoir sur l'autre, caractérisant au pire des actes de colonialisme et, a

¹ A propos, plus généralement, de la diffusion du français, C. Rubio remarque que « les objectifs politiques, eux, semblent tellement entendus qu'ils ne nécessitent pas d'être explicités entre les agents de cette politique. Cette absence pose en elle-même des questions importantes : les raisons et objectifs de l'enseignement du français sont-ils tellement évidents et partagés pour les diplomates qu'il n'y a pas de nécessité de les nommer ? » (2018 : 161)

² « partenaire » étant ici entendu dans un sens général qui ne préjuge pas de la direction, plus ou moins contrainte par des enjeux de pouvoir, de ce partenariat.

minima, des formes de « diplomatie d'influence » dont C. Rubio pose la question de savoir si et dans quelle mesure il s'agit d'un « ancêtre français du *soft power* » (Rubio, 2018 : 167). Les autres termes renvoient à des rapports moins conflictuels, témoignant plutôt de formes d'échanges (commerce, marchandise) ou envisageant des formes d'influence censées apporter des bénéfices aux deux parties (« médiation », « interprétariat », « adaptation ») qui pourraient notamment se traduire par des améliorations du point de vue, prioritairement, de l'instance « receveuse » (« modernisation », « formation »).

C. Rubio note la pérennité historique du terme « influence », précisément, pour désigner l'expansion française tout en la modalisant :

C'est peut-être dans l'imprécision de ce à quoi ce terme renvoie que l'on peut trouver la raison de la longévité du terme. Son caractère tout autant nébuleux que consensuel a certainement participé au fait qu'il n'ait pas, comme d'autres avant lui, été associé à une époque et à une idéologie coloniales. (Ibid. :165)

Cette influence, qui s'exerce tout particulièrement, pour la France, à travers l'enseignement de sa langue, permet un contrôle d'autant plus efficace que cet enseignement s'exerce dans des domaines où les enjeux sont importants en termes professionnels³.

Ces phénomènes servent aussi de toile de fond pour éclairer les questionnements qui sont apparus plus récemment sur le sujet, que j'aborderai ci-après, à travers quelques éléments d'une histoire contemporaine des idées.

2. Une logique prioritaire de l'offre

Avec ces enseignements « spécialisés », c'est peut-être plus nettement encore que pour les formations généralistes que se déploie une logique de l'offre, de la transmission, voire de la propagation (Rubio, *op. cit.*), comme on peut le constater avec la plupart des exemples proposés par G. Kahn (ici même). Même si l'intérêt des récepteurs et, parfois, une demande explicite sont souvent mis en avant⁴, ou dans certains cas un intérêt potentiellement partagé par les deux parties, c'est, en tout cas pendant assez longtemps, du point de vue du pays ou de l'institution « d'origine » que les formations sont conçues, et c'est lui / elle qui diffuse sa

³ « professionnel » étant ici entendu au sens large, comprenant par exemple aussi les dimensions scientifiques et universitaires.

⁴ C'est par exemple sur ce point qu'insistent J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004) en soulignant « les demandes spécifiques émanant du monde professionnel » pour justifier la nécessité d'un type d'enseignement particulier. Ils précisent notamment que, pour eux, le « français de spécialité » constituerait une approche relevant de l'offre, tandis que le « français sur objectifs » (FOS), « à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (*ibid.* : 17).

langue, en choisit les contenus et en organise les modalités. G. Holtzer (2004 : 10) désignait principalement deux institutions à la manœuvre, dans le cas qui nous occupe.

Elle mentionne tout d'abord la coopération scientifique et technique, que l'on peut qualifier de bras armé du ministère des Affaires étrangères donc de l'État français, dont l'objectif est de diffuser sa langue, ce que souligne aussi D. Coste, qui insiste sur le fait que ces publics sont particulièrement « prioritaires » :

En France, *fonctionnel* est marqué institutionnellement, depuis plus de cinq ans, comme pris notamment dans l'expression *français fonctionnel*, proposée par le ministère des Affaires étrangères au moment où il s'est agi de mettre l'accent sur des publics spécifiques, réputés prioritaires pour certaines des actions de coopération (techniciens, spécialistes divers, hommes d'affaires, diplomates, futurs cadres, etc.). (Coste, 1980 : 27)

La deuxième institution évoquée est le Conseil de l'Europe (CoE) qui a, selon G. Holtzer, fourni au français fonctionnel l'essentiel de ses fondements théoriques et méthodologiques et qui « est sans conteste un agent influent dans les années 1970-1980 » (Holtzer, 2004 : 10) ; là encore, D. Coste confirme que « la dimension institutionnelle et politique peut aussi, au plan européen cette fois, être perçue comme décidément importante » (*op. cit.* : 27).

Il faut remarquer, à propos de cette période, que la France⁵ a joué un rôle moteur dans la mobilisation du CoE autour de la question des langues vivantes. C'est en effet « le gouvernement français, en collaboration avec le Conseil de l'Europe, [qui] a organisé une [première] conférence réunissant des représentants officiels de systèmes éducatifs à Paris » en 1959 (Trim, 2002 : 6). On notera aussi que, lors de la deuxième conférence à Hambourg, en 1961, « les ministres espéraient également que le Conseil de l'Europe convoquerait des réunions auxquelles seraient invités des chercheurs, des techniciens et des linguistes afin d'envisager un "*effort concerté pour l'étude des langages spécialisés*" » nécessaires dans les *branches scientifiques et techniques* » (*ibid.* : 7 ; les italiques sont de mon fait).

Le « Projet Majeur Langues Vivantes », lancé en 1964, engage dès lors une coopération générale entre les pays membres et concerne toutes les dimensions, en particulier scolaires. Mais à partir des années 1970, la formation des adultes acquiert une importance grandissante :

« les industries multinationales, les marchés financiers mondiaux, le tourisme et les loisirs de masse, la médecine et la science étaient en train de créer une demande généralisée et croissante de compétences pratiques en langues, notamment en anglais, qui est rapidement

⁵ Et notamment, comme le précise J.L.M. Trim, le CREDIF (Centre d'étude et de recherche pour la diffusion du français). L'auteur insiste à plusieurs reprises sur le « rôle déterminant [de la délégation française] dans le lancement de la coopération européenne dans l'enseignement des langues vivantes. » (*op. cit.* : 11).

devenu la première langue étrangère dans les écoles et le premier outil de communication internationale en dehors du bloc soviétique. » (Trim, *op. cit.* : 18).

C'est dans ce contexte que s'opère un virage vers une politique des langues de plus en plus concertée au niveau européen et de plus en plus tournée vers une conception fonctionnelle de son enseignement, afin que « la planification, la construction, la conduite et l'évaluation des cours soient le plus adaptées possible aux besoins, motivations et caractéristiques des apprenants » (*op. cit.* : 20). Ces choix constituent peu à peu le « corps » des évolutions didactiques, avec notamment un ciblage des « catégories d'adultes ayant besoin d'apprendre des langues étrangères » (*ibid.* : 21) et le développement, notamment sous l'impulsion de René Richterich, d'une description et d'une analyse de ces « besoins », centrés sur *l'utilisation* des langues plutôt que sur leur connaissance, ce qui amène à déplacer « l'accent, désormais mis sur la fonction et non sur la forme » (*ibid.* : 22).

On peut ainsi apprécier comment une logique de l'offre, portée par des institutions nationales et supranationales, se développe à travers le temps et influence la situation présente, dans laquelle l'insistance sur le FOS se renforce et se pérennise, comme en témoigne le rapport de J. Attali sur la francophonie :

La prise de conscience de la valeur ajoutée pour l'efficacité de l'entreprise d'employer hors de France des personnes sachant parler le français s'est traduite par une évolution des méthodes de formation en français.[...] Le développement des FOS montre clairement que le français est une langue de l'emploi et de l'accès à l'emploi. (Attali, 2014 : 19)

3. Les notions de besoin et de public

Cet accent, relevant de l'évolution des priorités de l'offre de formation, et l'ensemble des aspects qui le caractérisent sont ainsi le plus souvent justifiés, dans toutes les « approches »⁶, par les particularités des « publics » auxquels est destinée cette offre et des « besoins » supposés des destinataires ; cette problématique des « besoins » n'est pas propre aux publics spécialisés, mais c'est notamment à partir d'eux que s'est concentrée la réflexion didactique sur la question. Je commencerai par une réflexion rapide⁷ sur la notion de « besoins », qu'aborde aussi G. Kahn, et qui a été assez fortement problématisée depuis la deuxième moitié des années 1970.

Le document élaboré pour le CoE en 1977 par R. Richterich et J.-L. Chancerel sur l'identification de ces besoins a notablement et durablement marqué la réflexion didactique

⁶ Qu'il s'agisse du « français fonctionnel » (FF), du « français de spécialité » (FS), du « français sur objectif spécifique » (FOS) ou encore, plus récemment, du « français langue professionnelle » (FLP).

⁷ Voir pour une synthèse plus conséquente Castellotti, 2019.

sur les situations spécialisées d'enseignement des langues. Il précise que cette identification peut être effectuée par l'apprenant lui-même, par l'institution de formation, par l'institution d'utilisation (Richterich et Chancerel, 1977), en restant assez flou sur les enjeux potentiellement liés à ces différentes instances tandis que L. Porcher (1977) qualifie les besoins langagiers de « notion ambiguë ». Cela justifie les remarques de H. Besse, selon qui un certain nombre d'aspects témoignent d'un déficit de conceptualisation de la notion et la rendent peu opératoire. Il caractérise ainsi « le concept polymorphe de besoin [comme] éminemment manipulable et mystificateur pour qui n'est pas averti » (Besse : 1980 : 64). R. Richterich lui-même observe que la didactique des langues a fait de cette notion de besoins une utilisation « naïve et précipitée [...] qui] n'a pas fourni en fin de compte les moyens de changement qu'on espérait d'elle » (1979 : 54) et démonte un certain nombre de confusions et de « pièges » associés à cette notion :

on ne va pas adapter des contenus et des démarches pédagogiques aux besoins de l'apprenant puisqu'il n'en a pas, mais à l'idée que s'en fait, a priori, un éditeur de manuel, un éditeur, un enseignant, une institution de formation. Le fait même de vouloir révéler et connaître les besoins d'un individu est déjà, en soi, un moyen de le manipuler. [...] Il n'y a donc pas une mais des analyses, définitions, identifications des besoins qui ont chacune leur but, leur sens, leurs instruments, leurs pièges. (Richterich, 1979 : 55-56)

H. Besse renchérit à son tour sur cette interprétation, en affirmant que « l'apprenant, dépouillé de ses besoins subjectifs insaisissables, se voit dessaisi de ses besoins objectifs au profit des techniciens de l'analyse des besoins » (Besse, 1980 : 57).

A la lecture de ces prises de position, qui vont plus ou moins explicitement à l'encontre de formes de marchandisation⁸ croissante des langues et de leur utilité envisagée sous le seul angle économique, on peut cependant se demander si la question des « besoins » n'est pas présente au fond, même si de façon plus implicite, depuis très longtemps. En effet, au moins depuis la fin du XIXe siècle de façon assez claire, on commence à considérer que ce qui sous-tend prioritairement les enseignements de langues, en général, ce sont des nécessités de communication « pratique » (voir Puren, 1988). Cet héritage est confirmé par J. Trim, lorsqu'il décrit de façon précise les diverses influences à l'œuvre dans les travaux des années 1960-1970, ayant préparé ce tournant fonctionnel et ayant abouti notamment, au milieu des années 1970, à l'élaboration des *Niveaux-Seuils* :

En ce qui concerne la méthodologie d'enseignement des langues en elle-même, les travaux d'Harold Palmer sur l'anglais britannique en tant que langue étrangère ont exercé une

⁸ Ce qui renvoie aussi au titre de l'article de G. Kahn, ici-même.

influence considérable, notamment l'analyse fonctionnelle contenue dans l'ouvrage intitulé *Everyday sentences in spoken English*, d'Harold Palmer et de Francis Blandford. De façon plus générale, les perspectives du groupe s'inscrivaient clairement dans le paradigme du mouvement de réforme des années 1880 et de la révolution linguistique néogrammaire des années 1870. » (Trim, *op. cit.* : 19)

Certes, subsiste pendant très longtemps (et sans doute encore) un débat entre finalités pratiques et « valeur formatrice » de l'enseignement des langues vivantes (Germain, 2020 : 24). Mais si la notion de « besoin » sera théorisée, en DDL, près d'un siècle plus tard, il n'en demeure pas moins que, dès la fin du XIXe siècle et de façon latente tout au long du XXe siècle, notamment à travers la diffusion de la méthode directe, l'utilisation de la langue et la dimension pratique de celle-ci seront peu à peu de plus en plus valorisées dans les conceptions de son enseignement. Cette prééminence de l'orientation « communicative », au sens large du terme, prend une importance décisive après la deuxième guerre mondiale, dans un contexte où la question de la diffusion du français devient prépondérante (voir Coste 1984), en particulier du fait de la généralisation progressive de l'anglais comme langue « hypercentrale » (Calvet, 1999).

Pour ce qui concerne le terme de « public », il n'a, à ma connaissance, jamais vraiment été problématisé dans l'histoire didactologique ni interrogé, en tant que notion. Son usage principal, certes utile, consiste à définir et cibler des catégories de personnes apprenant la langue en fonction de certaines de leurs caractéristiques, de leurs « besoins » supposés ou des situations concernées (comme pour l'expression de « public captif » reprise par L. Porcher, 1995). Il s'agit d'une dénomination circulante chez les différents acteurs, mais qui n'est pas terminologiquement argumentée, ce qui m'amène à formuler quelques remarques.

Tout d'abord, ce terme invite à questionner son renvoi implicite à une identité de spectateur, ou de « receveur » de quelque chose qui se jouerait (comme pour un spectacle, précisément) très majoritairement en dehors de lui. On retrouve donc ici, pour désigner les personnes en formation, une catégorisation relevant fortement de la politique de l'offre analysée ci-dessus. Cette dénomination peut apparaître a priori comme contradictoire avec la notion de « besoins », encore que les critiques faites à celle-ci, comme on a pu le voir, relativisent largement cette apparente contradiction. Cette désignation semble aussi paradoxale, au vu de la prégnance communicative des travaux portant sur les enseignements spécialisés : comment concilier, dans une telle approche, la prétention à mettre l'*apprenant* au centre de l'apprentissage avec le fait de le considérer comme *public* d'un enseignement ?

Ensuite, le terme « public », dans ses acceptions habituelles, renvoie à une forme de collectif homogène ou, en tout cas, de groupe dont les entités particulières seraient indéterminées. Là encore, la logique de l'offre est manifeste : on s'intéresse peu aux histoires et aux projets des personnes concernées, qui pourraient s'avérer assez diverses, mais on les constitue en groupes stables qui seraient notamment caractérisés, voire déterminés, comme cela sera approfondi quelques années plus tard, par les attributs des « contextes » auxquels ils appartiennent⁹. Ces deux caractéristiques me semblent contribuer à renforcer la direction quasi-unilatérale de la pensée didact(olog)ique, dans ses développements récents tout au moins. Elles conduisent aussi à réfléchir d'autres notions et termes associés dans un premier temps aux enseignements « spécialisés » et qui se sont ensuite plus largement généralisés.

4. De la fonctionnalité à l'utilitarisme ?

Je ne développerai pas la « question fonctionnelle » dans la mesure où elle a fait l'objet, d'un point de vue didactique, d'une analyse critique approfondie par H. Besse (1980). J'aimerais cependant la resituer rapidement dans une perspective plus générale, à la fois politique et d'histoire des idées. Sur le plan de la politique culturelle, la France opère un virage après la seconde guerre mondiale :

L'argumentaire a bien changé. Certes, le littéraire, y compris les sciences humaines, n'est pas oublié après 1945 [...] Mais l'image à la mode, c'est désormais celle de la France scientifique, technique, communicante. » (Reboulet, 2010 : 126), cité par Cros, 2017 : 156.

Parallèlement, sur le plan de l'histoire des idées, les années 1960 et 1970 sont marquées, dans les sciences humaines et sociales, par une forme de déclin progressif de la pensée structuraliste et par une montée en force du fonctionnalisme, sous l'impulsion notamment de l'anthropologie culturelle (Malinowski 1968), de la pragmatique linguistique, sous l'influence de la philosophie analytique (Austin 1970) et de la « nouvelle communication », émanant de la cybernétique (Wiener 1952)¹⁰. Une forme de synthèse et de concrétisation de ces orientations en DDL, francophone tout au moins, s'opère avec la publication en français de *Vers la compétence de communication* (Hymes, 1984). Le glissement de « fonctionnel » à « communicatif » est dès lors à l'œuvre. G. Holtzer note le déclin de « fonctionnel » dès le début des années 1980, qu'elle attribue à l'ambiguïté du terme ainsi qu'à une évolution de la politique française. Quant à D. Coste, il s'interroge sur l'escamotage plus ou moins explicite

⁹ Pour une histoire critique des usages de la notion de contexte en DDL, voir Castellotti, 2014.

¹⁰ D'un autre point de vue, J. Boutet et D. Maingueneau parlent de « tournant praxéologique » (2005 : 34), cité par F. Mourlhon-Dallies, 2008 : 123.

de « fonctionnel » (et aussi de « notionnel ») au profit de « communicatif », dont il souligne l'apparente « innocence » :

Au bout du compte, il peut paraître tout à fait naturel que communication/communicatif sortent du lot : plus englobants (ils situent et remettent fonctionnel et notionnel à une (leur) place), moins marqués (personne n'est contre !), dotés d'une combinatoire riche (c'est leur côté accroche-tout), déjà ancrés de longue date dans le champ mais récemment régénérés, ils ont tout ce qu'il faut pour rassembler et les mots et les gens, et il est permis de leur prédire un bel avenir. Aux innocents les mains pleines, en quelque sorte. S'il est besoin d'une étiquette unique et unifiante pour les mouvements actuels de relance, celle-ci a toutes chances de faire l'affaire. (Coste, 1980 : 30).

Au cours des dernières décennies, la généralisation d'une orientation prioritairement (voire quasi-exclusivement) communicative ne touche plus seulement les enseignements spécialisés mais s'étend à la didactique du FLE/S dans son ensemble. L'enseignement fonctionnel du français appelé de ses vœux par L. Porcher (1976) devient réalité avec la perspective actionnelle¹¹, et réalise le programme de concevoir la parole « en tant qu'action » sur le monde (Hymes, 1984 : 194) en tentant de le mettre en œuvre dans les situations d'apprentissage des langues. Cette conception renforce la primauté de l'efficacité : agir implique d'être efficace, et donc de faire porter l'effort prioritairement sur le résultat, ce qui s'inscrit dans une démarche où l'évaluation devient prépondérante, avec en particulier une intensification du développement de référentiels de compétences et de certifications censées être garantes de l'efficacité de l'action entreprise.

On peut alors se demander si, en partant de questionnements sur des « besoins » spécialisés, et des formes d'adaptation susceptibles d'y répondre, on n'a pas abouti de façon beaucoup plus générale à une forme de « fonctionnel exacerbé », plus seulement utile ou efficace, mais profondément *utilitariste*.

5. Quelques questions en forme de perspectives

Les différentes dénominations des formations destinées à des usages professionnels ou spécialisés montrent une insistance sur différents aspects constitutifs du processus : la langue (langue de spécialité / langue générale), les discours (discours spécialisés), les publics (spécifiques) les objectifs (spécifiques, en fonction d'usages particuliers), mais par-delà cette relative diversité, c'est une forme de constance qui subsiste dans la réflexion didactique :

¹¹ Qui ne fait, de mon point de vue, que parfaire l'orientation communicative en la précisant et en lui donnant une assise théorique plus large et un développement méthodologique plus englobant.

l'ensemble notionnel dont elle [la notion de FF, FS, FOS, etc.] fait partie est composé des mêmes objets centraux depuis trente ans : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée. Les variations constatées sont des déplacements d'attention sur tel ou tel objet revisité, rediscuté (...) plutôt que des ruptures fondamentales. (Holtzer, 2004 : 22)

Dès 1976, comme on l'a vu, L. Porcher prétendait régler la question en passant de « français fonctionnel » à « enseignement fonctionnel du français », ce qui revenait à globaliser le questionnement et à situer la focale prédominante sur les dimensions méthodologiques :

C'est donc d'un renouvellement méthodologique qu'il s'agit, et sur un double plan : linguistique d'une part, pédagogique de l'autre. Le français fonctionnel aura eu le mérite de faire apparaître, sous forme grossière, la nécessité et l'urgence de cette double transformation. Au fond, la désadaptation de l'enseignement du français langue étrangère en général a suscité un besoin de changement méthodologique (Porcher, 1976 : 7).

Dans cette orientation, la solution serait donc d'adapter, le mieux possible, les *moyens* à déployer. Je choisirai, au terme de cette réflexion, de déplacer l'attention sur un autre aspect, peu problématisé jusqu'ici. La différence qui pourrait être opérée avec d'autres situations, si tant est qu'il y en ait, n'est peut-être pas tant à rechercher du côté des caractéristiques des personnes ou groupes concernés, amalgamés en « publics », ni de celles d'une langue plus ou moins distincte, mais de celles, rappelées au début de ce texte, en écho aux réflexions de G. Kahn (ici même), des *enjeux* des situations :

- d'ordre politique, économique, marchand (gagner ou perdre de l'influence / des marchés)
- d'ordre professionnel (obtenir un travail, le perdre, ou ne pas en trouver ; réussir ou échouer dans ses études, ...)
- d'ordre existentiel (être « inclus », ou non dans la société, par exemple pour les personnes en situation de migration).

Cela pose à mon avis différentes questions, d'un point de vue à la fois macro- et micro-didactique. Ainsi, la place et le rôle du politique, de l'économique, des institutions (étatiques et supra-nationales) interviennent prioritairement sur les enseignements et les façons de les concevoir ; c'est ce qui a prédominé jusqu'alors, dans une logique prioritaire de diffusion, qui commande l'ensemble du processus et l'oriente, même s'il répond à une « demande », émanant elle-même le plus souvent d'institutions. Mais pour prendre en compte le point de vue plus micro-didactique des apprentissages, il faut s'intéresser *aussi* aux histoires des

personnes et à la pluralité de leurs projets d'appropriation¹². Les propositions que je formule en réponse à cette exigence ne consistent pas à oublier ou minimiser le niveau politico-didactique et institutionnel, toujours éminemment présent, mais simplement à renverser l'ordre des priorités. Ce qui devrait, de mon point de vue, orienter prioritairement les choix didactiques, c'est la question de l'*appropriation*, inscrite dans des histoires et des projets conceptuellement situés (Castellotti, 2017). Ce positionnement implique que le « communicatif » ne suffit pas ; lorsqu'il est l'option majeure, les enjeux plus profondément historiques, culturels, éthiques (des enjeux de *Bildung*¹³) tendent à disparaître comme l'avait déjà fait remarquer R. Galisson à propos des liens entre approche communicative et démarche interculturelle (Galisson, 1995). On ne peut prendre au sérieux toutes les dimensions d'un processus appropriatif qu'en inscrivant le communicatif et ses avatars, plus ou moins « spécialisés » dans une perspective plus largement et profondément (alter)culturelle (Debono & Castellotti, sous presse).

Ce choix a des conséquences dans la conception des formations, tant sur le plan de leurs orientations que de leurs contenus ou modalités. En considérant les langues d'abord comme des imaginaires et expériences du monde, liés à des héritages historiques, la question de la compréhension (des *autres*, à travers leurs langues) devrait se poser prioritairement par rapport à celle de la production, très majoritairement dominante dans les démarches relevant du « communicativo-actionnel ». Dans ces situations à enjeux « forts », il s'agit alors « d'étudier et de travailler *dans les langues d'autres personnes, ayant d'autres expériences du monde.* » (Castellotti, 2019 : 173) ; ce qui suggère l'intérêt de mobiliser notamment la littérature et aussi le traduire comme « confrontation des expériences, des "mondes" et des histoires qu'ils racontent. » (*Ibid.* : 180) afin de pousser à la confrontation d'interprétations historicisées, potentiellement diverses et heuristiques¹⁴.

Ces réflexions renvoient à des questionnements plus généraux, pouvant s'appliquer à toutes les situations d'apprentissage et d'enseignement des langues. Ce qui nous amène, une fois

¹² Ces histoires singulières s'inscrivent en effet dans l'histoire collective et contribuent également à la configurer. Elles ont été développées et prises en compte dans différentes recherches en DDL (comme par exemple celles de D. Levy (2008) ou M. Molinié (2004), mais sont rarement mobilisées dans les travaux portant plus particulièrement sur les « publics spécialisés », excepté dans les situations de migration.

¹³ *Bildung* est un terme particulièrement difficile à traduire. Il renvoie à la formation culturelle des individus et à leur imaginaire, situés dans une histoire plus globale et constituée dans une langue appartenant elle aussi à cette histoire (voir Cassin, 2004).

¹⁴ Il ne s'agit pas d'opposer des orientations qui renverraient à une culture « cultivée » ou élitiste à d'autres qui seraient fondées, en particulier pour les « publics spécialisés » du seul point de vue « socio-anthropologique », mais bien d'ancrer cette dernière dimension dans une perspective de *Bildung* (voir ci-dessus) mobilisant les héritages et imaginaires historicisés, y compris dans des situations qui peuvent paraître plus « intéressées » que d'autres.

encore, à considérer que ce segment dit « spécialisé » n'est peut-être qu'un cas permettant de mieux voir et interpréter des phénomènes plus généraux, ce sur quoi G. Holtzer mettait déjà l'accent en 2004 :

On peut craindre une généralisation hâtive de cette perspective à d'autres situations et publics sous la pression et l'urgence d'une demande qui échapperait de plus en plus à la réflexion didactique (Holtzer, 2004 : 21)

Pour interpréter ces phénomènes, l'historicisation est primordiale, et les propos de G. Kahn (ici même) le montrent bien, tant pour rappeler des événements parfois oubliés, que pour les situer. Il s'agit aussi et peut-être surtout de relativiser leur « émergence », ce qui revient à mettre en question une notion très circulante actuellement en DDL, celle d'innovation, ce que D. Coste relevait déjà en 1990 : « la nouveauté apparaît à bon compte sur fond de mémoire courte » (Coste, 1990 : 8). Comme je l'ai illustré ci-dessus avec la notion de « besoins » par exemple, ou encore avec celle de « communication », on s'aperçoit en effet, en prenant le temps d'explorer une période suffisamment longue, qu'on peut légitimement s'interroger sur beaucoup d'aspects qu'on imagine novateurs, sur leurs usages et leurs réceptions, quand on les regarde par le petit bout exclusif de la lorgnette présente.

Bibliographie

-
-
- ATTALI Jacques (2014). *La francophonie et la francophilie, moteurs de croissance durable. Rapport à François Hollande, Président de la République française*. Paris : La Documentation française, <https://www.vie-publique.fr/rapport/34251-la-francophonie-et-la-francophilie-moteurs-de-croissance-durable>
- AUSTIN J.L. (1970). [trad. fr.]. *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- BESSE Henri (2009). « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.4, n° 1, 9-25.
- BESSE Henri (1980). « La question fonctionnelle », In Henri Besse & Robert Galisson, *Polémique en didactique. Du nouveau en question*. Paris : CLE international, 30-136.
- CALVET Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- CASSIN Barbara (dir.) (2004). *Vocabulaire européen des philosophies*. Paris : Seuil – le Robert.
- CASTELLOTTI Véronique (2019). « Langues « de spécialité » et appropriation dans une perspective compréhensive : le défi du littéraire ? » In Claire Chaplier & Anne-Marie

- O'Connell (dir.). *Epistémologie à usage didactique. Langue de spécialité (secteur LANSAD)*. Paris : L'Harmattan., 163-185.
- CASTELLOTTI Véronique (2017) *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- CASTELLOTTI Véronique (2014) « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? » In Sophie Babault, Margaret Bento, Laurence Le Ferrec & Valérie Spaeth (coord.) *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF, 111-124. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390208>
- COSTE, Daniel (1990). « Pour ne plus se raconter d'histoires ». *Études de linguistique appliquée* 78, 5-17.
- COSTE, Daniel (dir.) (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier-CREDIF.
- COSTE, Daniel (1980). « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres ». *Le français dans le monde* 153, 25-34.
- CROS, Isabelle (2017). « Rôle de la technique, comme fin et comme moyen, en FLE ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 58-59, 153-172.
- DEBONO Marc & CASTELLOTTI Véronique (sous presse). « La mort de l'altérité ou le déclin de l'illusion interculturelle : une utopie devenue obstacle », In Vera Delorme, Aude Bretegnier & Laura Nicolas (dir.) *«L'interculturel» dans l'enseignement supérieur : conceptions, pratiques, enjeux et perspectives*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- GALISSON, Robert (1995) « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » *ELA* 100, 79-98.
- GERMAIN Claude (2020) « Le mouvement réformiste (ou « méthode directe ») en milieu européen et américain vers la fin du XIXe siècle en didactique des langues : une révolution ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 64-65, 19-45.
- HOLTZER Gisèle (2004). « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques ». *Le français dans le monde - Recherches et applications* janvier 2004, 8-24.
- HYMES Dell Hathaway (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-CREDIF, Collection LAL.

- LEVY Danielle (2008) « Introduction : soi et les langues » In Geneviève Zarate, Danielle Lévy & Claire Kramsch. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines, 69-81.
- MALINOWSKI Bronislaw Kaspar (1968) [trad.fr.]. *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Maspero.
- MANGIANTE Jean-Marc & PARPETTE Chantal (2004) *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- MOLINIE Muriel (2004) « Finalités du "biographique" en didactique des langues ». *Le français aujourd'hui* 147, 87-95.
- MOURLHON-DALLIES Florence (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- PORCHER Louis (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- PORCHER Louis (1977). « Une notion ambiguë : les besoins langagiers ». *Cahiers du CRELEF* 3, 1-12.
- PORCHER Louis (1976). « M. Thibault et le bec bunsen ». *Etudes de linguistique appliquée* 23, 6-17.
- RICHTERICH René (1979). « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique ». *Le français dans le monde* 149, 54-58.
- RICHTERICH René & CHANCEREL Jean-Louis (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- RUBIO Clémentine (2018). *Une langue en mission. Histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine*. Thèse de doctorat sous la direction de Didier de Robillard et Vincent Lemire, Université de Tours.
- TRIM John Leslie Melville (2002). *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954 – 1997*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- WIENER Norbert (1952). *Cybernétique et société*. Paris : Deux Rives.