

« Lexique et didactique du français langue étrangère »
Actes des 13^e et 14^e Rencontres
Paris, janvier – septembre 1994

La place de la composante linguistique dans les programmes de français sur objectifs spécifiques

DENIS LEHMANN¹
Université Paris 7-Denis Diderot

Ces journées, consacrées au lexique dans l'enseignement du français langue étrangère, pourraient bien apparaître comme la célébration d'un « retour du refoulé ». Refoulé, le lexique l'a certes été puissamment dans les préoccupations didacticiennes, sous l'empire du « communicatif » ou du « notionnel-fonctionnel ». De sorte qu'en écoutant, avec une attention quelque peu attendrie, les débats de ce matin, certains d'entre nous se disaient, *in petto* : voilà qui a comme des résonances d'un congrès de gardiens de phare ...

Or je voudrais justement tenter de montrer que, dans le cas particulier du français sur objectifs spécifiques, ce refoulement de la composante lexicale, et plus généralement de la composante linguistique, constitua un passage nécessaire pendant un temps du moins, afin que les choses puissent au bout du compte se trouver remises sur leurs pieds dans la didactique des langues.

Disons-le autrement : si, dans la construction didactique d'une réponse aux problèmes soulevés par les publics spécifiques, la composante linguistique n'occupe pas, ou n'occupe plus dans les conceptions actuelles, la première place, ceci signifie seulement que cette composante n'est pas celle dont relèvent les questions qu'il n'est ni le plus utile ni le plus efficace de poser en premier lieu. Elle n'en demeure pas moins d'une importance décisive, dès lors que le traitement adéquat de toutes sortes de questions implique, plus que jamais, le recours aux outils de la linguistique.

Raisons de ce refoulement nécessaire et conditions d'un retour lui-même tout aussi nécessaire, tel est donc le tableau que je vais brièvement esquisser² :

Les raisons d'un refoulement

Les raisons en sont évidemment multiples, et nous les résumerons sous la forme de quatre constats successifs ; mais toutes viennent, dans le domaine du français sur objectifs spécifiques, heurter de front une représentation fermement ancrée dans le sens commun : beaucoup sont en effet portés, aujourd'hui encore, à estimer que les seules spécificités de ce domaine sont de nature linguistique. Ainsi de débats propres à l'époque des langues de spécialité : quelle sélection lexicale, et surtout syntaxique, un domaine de spécialité (le français de la médecine par exemple) opère-t-il au sein de la langue, conçue comme une totalité ? Débats que n'épuise nullement le recours ultérieur à un type d'unités autres que lexicales et syntaxiques pour la définition des contenus linguistiques : sélectionner des notions, des fonctions de communication, des actes de parole ou que sais-je encore ?

¹ 194x – 2000, enseignant-chercheur au CREDIF puis à l'université Denis Diderot. Ses travaux se sont attachés, en particulier, au français fonctionnel.

² C'est là une didactique que j'ai largement développée dans *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Hachette, coll. F/références, 1993

Et une telle attitude se rencontre encore chez certains spécialistes du domaine, qui ne sont pas les moins influents. Que l'on pense par exemple, pour ce qui est de l'anglais, aux positions d'un Louis Trimble :

« Notre approche part du principe que pour comprendre l'anglais scientifique et technique contenu dans les manuels, ouvrages, articles, etc. Il est avant tout nécessaire d'avoir une connaissance de la structure discursive de ces textes. »

On pourrait taxer de « purement linguistique » - par opposition à une attitude « didactique » - cette position qui équivaudrait en somme, s'agissant par exemple d'apprendre à lire, à considérer comme totalement superflues et hors de propos les quatre ou cinq questions suivantes :

- que veulent apprendre les étudiants ?
- qu'est-ce qu'apprendre ?
- qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ?
- qu'est-ce que la lecture ?
- qu'est-ce qu'apprendre à lire en langue étrangère dans un domaine de savoir ou d'expérience que l'on connaît déjà ?

Premier constat : le problème majeur qu'affronte le français sur objectifs spécifiques, et ce qui fait sa spécificité essentielle, peut se nommer : gestion de la diversité. Diversité des situations, des publics, des besoins, des objectifs, etc., qui a tout à fait les traits de celle que l'on rencontre en formation continue et n'a que peu à voir avec la relative homogénéité présentée par l'enseignement de la langue usuelle.

Second constat : en vue de résoudre ce problème, on a longtemps navigué entre deux pôles qui sont autant de « centrations » sur une des composantes majeures de la problématique didactique

- soit, et d'abord, centrer sur la variété des contenus ; on pourrait dire : sur la variété des discours visés, même si du temps des langues de spécialité, apogée de la centration sur les contenus, l'on n'utilisait guère ce terme ;
- soit, centrer sur la variété et donc les spécificités des apprenants : on pense alors surtout à la période suivante, celle du français fonctionnel.

Troisième constat : c'est surtout sous l'empire de la centration sur l'apprenant que se développe ce que l'on pourrait nommer « l'esprit de système » : la mise en œuvre, en tant qu'outils au service de la réponse méthodologique, de systèmes (d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, par exemple), souvent extrêmement lourds dans leur ambition à embrasser d'un seul coup la totalité des paramètres en jeu.

Quatrième constat : force est de constater aujourd'hui qu'avec ces systèmes aussi bien que ces deux types de centration, le problème demeure, à peu de choses près, entier.

Voyons d'abord le second cas (centrer sur l'apprenant) : cette solution paraît conforme aux développements actuels en Europe (naissance, un peu partout, de centres de ressources ou d'auto-apprentissage assisté des langues étrangères); elle est facilitée par la diffusion des technologies dites nouvelles; elle semble, enfin, particulièrement bien adaptée aux spécificités d'adultes déjà engagés dans la vie active. On serait néanmoins bien avisé de ne pas taire les difficultés qu'elle soulève outre que cela risque de demeurer longtemps un luxe de pays supposés riches, l'auto-apprentissage assisté implique de la part des apprenants une disposition à l'autonomie qui se heurte plus souvent qu'on ne le voudrait à leurs représentations et à leurs comportements habituels d'apprentissage. En somme, et comme

chacun est supposé le savoir, l'autonomie ne se proclame pas, elle se construit, lentement, difficilement, et beaucoup plus difficilement chez les uns que chez les autres.

Mais surtout, on s'aperçoit que la centration sur l'apprenant, hors les situations évoquées ci-dessus, a le plus souvent manqué la cible qu'elle se donnait : c'est ainsi que le français fonctionnel, avec les analyses de besoins telles que menées dans les années soixante-dix, prétendait centrer sur l'apprenant, alors qu'en fait, par la place déterminante accordée, dans ces analyses de besoins, aux situations cibles (celles dans lesquelles les apprenants seraient censés se trouver placés une fois l'apprentissage langagier achevé), on en revenait au cas de figure antérieur : à la centration sur les contenus.

Quant au premier cas, la centration sur la variété des discours visés, il nous place, comme on l'a déjà suggéré plus haut à propos des travaux de Trimble, dans une problématique qui n'est que linguistique et non pas didactique : on fait de la linguistique appliquée maintenue, que ce soit ou non sous la bannière de l'analyse de discours. En d'autres termes, et dans la foulée, on « fait comme si » ; au moins cinq fois :

- 1) comme si la personnalité de chacun des apprenants se limitait à des besoins et à des objectifs;
- 2) comme si tout le monde apprenait de la même manière ;
- 3) comme si tout le monde se comportait de la même manière dans les mêmes situations de communication ;
- 4) comme si toutes les situations de contact des langues étaient équivalentes ;
- 5) comme si, enfin, toutes les situations de contact des cultures étaient équivalentes :
 - mêmes comportements au travail / dans les affaires ;
 - la science est la même partout ;
 - elle est enseignée / diffusée identiquement partout.

Sans doute est-ce la raison pour laquelle une troisième piste, qui consiste à tenter de centrer sur l'apprentissage est explorée aujourd'hui. Qu'entendre par là ? Quelques remarques en vrac, seulement :

En termes très généraux d'abord, chacun sait qu'il ne s'agira plus de s'interroger prioritairement ni sur le « quoi enseigner ? » ni sur « à qui enseigner ? », mais plutôt sur le « comment enseigner ? » et, plus exactement encore, sur « comment faire pour les aider à apprendre ? » (certains allant jusqu'à dire : « pour les empêcher le moins possible d'apprendre »).

Ce retournement de problématique, qui met à distance la composante linguistique en tant que préalable, est parfois présenté comme une « approche communicative dernière manière » ; ainsi un Christopher Brumfit opposait-il une ancienne manière d'enseignement (1. Présentation; 2. Systématisation; 3. Mise en situation) et une nouvelle manière (1. Communiquer avec tous les moyens disponibles; 2. Présenter des éléments langagiers nécessaires à une communication efficace; 3. Systématiser si nécessaire).

S'opposant également à « l'esprit de système » du français fonctionnel, cette conception invite à en désigner les tares majeures; d'aucuns proposent alors, avec des degrés variables de radicalisme, de renoncer aux systèmes, d'élargir la notion de besoins ou de renoncer à prendre en compte les besoins, de bannir la problématique des situations cibles, de renoncer aux contenus d'enseignement, voire à quel type de programmation préalable que ce soit.

N'importe au total le diagnostic formulé, les moyens existent aux fins d'atteindre ces objectifs; ce sont ceux que nous propose la didactique des langues aujourd'hui et que chacun connaît, notamment : la pratique des activités communicatives et l'accomplissement de tâches

communicatives en classe; l'accent mis sur l'«apprendre à apprendre»; l'incitation à prendre la dimension de ce qui se joue lors de l'activité d'apprentissage : « prise de conscience » langagière, (Hawkins), culturelle (Byram), etc.

Mais, en matière de français sur objectifs spécifiques, on s'est tant fourvoyé en croyant utile d'opter pour des remises en question radicales que je suis plutôt porté aujourd'hui à une tentative de compromis, qui prendrait en compte :

- d'une part : le rejet d'une centration sur les contenus linguistiques et la difficulté d'une vraie centration sur l'apprenant en situation d'enseignement / apprentissage « ordinaire » ;
- d'autre part les excès de certaines centrations sur l'apprentissage : celles dans lesquelles programmation et contenu ont complètement disparu ;
- ensuite une réelle intégration de la dimension culturelle ;
- enfin la rupture avec les principes régressifs de la situation-classe traditionnelle, par la mise en place de situations d'apprentissage de nature véritablement « professionnelle » dans un environnement langagier en français.

La composante linguistique : retour du refoulé

Je disais, en commençant, que si la composante linguistique n'occupait plus la première place dans la conception que je me fais aujourd'hui du français sur objectifs spécifiques, c'était parce qu'elle ne répondait pas aux questions qu'il est le plus utile et le plus efficace de poser en premier lieu. Je viens d'essayer de le montrer. J'ajoutais cependant, d'entrée de jeu, qu'elle n'en demeurerait pas moins d'une importance tout à fait décisive.

En effet, quel que soit le parti didactique adopté, dès lors que l'objet d'apprentissage est une langue, bon nombre de questions se posent qui ne peuvent trouver de réponse que dans un recours aux outils de la linguistique. Et ce n'est nullement un paradoxe de prétendre qu'une fois les choses cadrées comme on vient de le faire, ces questions sont plus nombreuses et beaucoup plus diverses qu'elles ne l'étaient dans les conceptions critiquées ou rejetées ci-dessus. Autrement dit, l'accomplissement de sa tâche implique que l'enseignant possède non seulement une connaissance théorique des mécanismes généraux de fonctionnement de la langue cible et du discours (texte écrit aussi bien que conversation), mais aussi qu'il se donne les moyens d'analyser concrètement les types particuliers de discours appartenant aux situations de communication spécifiques en langue étrangère auxquelles les apprenants concernés sont supposés avoir à participer.

On peut penser que les questions de nature linguistique tiennent à cinq ordres principaux de préoccupations.

1) Glottopolitique et analyse des contextes linguistiques

Il s'agit ici de prendre en compte le contexte linguistique dans lequel se situe l'apprentissage; la chose est coutumière s'agissant de français langue seconde, mais demeure presque entièrement négligée en français langue étrangère. L'information recherchée là concerne aussi bien la place de la langue cible sur le marché local des langues, dépendante pour partie des politiques linguistiques à l'œuvre, que l'influence exercée par ce contexte sur la culture de l'apprenant : représentations de la langue cible et de l'apprentissage que ce contexte façonne.

2) L'identification des besoins

Si le rôle de situations cibles a été redéfini, non plus en tant que moyen d'élaborer les contenus d'enseignement mais en tant qu'instrument visant à permettre aux apprenants de préciser la nature de leurs besoins, et aux concepteurs de proposer un contenu « pour » l'apprentissage, ce changement de perspective dans l'usage des situations cibles n'implique

nullement qu'il n'y ait plus de données langagières à manipuler, et donc à analyser tout au long du processus.

D'un côté, compte tenu de la grande imprécision des notions de situation, de transaction et d'échange (macro-situation ou micro-situation, macro-transaction ou micro-transaction, etc.) on souhaitera sans doute détailler plus avant ces données en recourant à des catégorisations plus fines qui ont autrefois emprunté, par commodité provisoire, aux catégories fonctionnelles et/ou notionnelles.

D'un autre côté, le travail de prise de conscience langagière implique, pour sa conception aussi bien que pour sa conduite, la mise en œuvre de savoirs sur la communication et sur le langage.

3) Le matériau langagier du contenu « pour » l'apprentissage

Le travail d'identification fine du matériau langagier requis par les situations cibles implique l'analyse linguistique en vue de déterminer les unités utilisées et le classement des données. Et donc des choix préalables parmi les outils disponibles ou connus de l'enseignant.

Par exemple :

- se satisfait-on encore des catégories de la grammaire scolaire ?
- recourt-on plutôt à telle conception linguistique plus récente en matière de syntaxe ?
- ou à une grammaire de type sémantique ?
- quels sont les usages possibles des notions d'opération énonciative, d'acte de langage ?
- comment traiter des unités conversationnelles ou textuelles dépassant le niveau de la phrase ?

Autant de préalables au choix des outils qui permettront l'analyse et la description des « échantillons » de langue (« authentiques » ou fabriqués) qui seront introduits dans le cours, en tant que déclencheurs de communication, matrices d'exercices, supports de réflexion métalinguistique ou métadiscursive, etc.

4) Une grammaire de référence

D'autre part, dans la situation de classe, chacun est supposé disposer - et dispose, même s'il n'en a pas conscience - d'une « grammaire de référence dans sa tête » (H. Besse) qui ne correspond pas exactement à la « grammaire intériorisée » de l'enseignant, mais est plutôt un « modèle métalinguistique » auquel réfèrent ses interventions pédagogiques. Il lui incombe que ce modèle soit compatible avec ceux dont disposent les apprenants.

5) L'analyse des interactions en classe de langue

Enfin, si l'on veut éviter qu'une approche centrée sur l'apprentissage ne se résume dans la classe à une aimable désorganisation à base d'activités supposées agréables (agréables pour qui ? et compatibles avec quelles représentations de l'apprentissage ?), il est alors nécessaire que l'évaluation qui n'est pas, comme chacun sait, un acte final mais un processus accompagnant l'apprentissage tout au long de son déroulement) prenne pour une large part la forme d'une observation des interactions langagières dans la classe.

Au total, le rôle de la composante linguistique dans l'élaboration des programmes de français sur objectifs spécifiques tient aux points majeurs suivants :

- l'utilité d'introduire dans le cours un maximum d'échantillons, aussi diversifiés qu'il est possible, des types de discours représentatifs de ceux que rencontreront les apprenants une fois achevé l'apprentissage (les discours cibles);
- la nécessité pour les enseignants de posséder une bonne connaissance de ces types de discours, et donc de pouvoir en mener l'analyse avec des outils appropriés et de pouvoir les sélectionner afin de les introduire dans le cours;

- le profit que l'on peut escompter d'outils descriptifs portant sur des unités plus larges que la phrase, analyse de discours, grammaire de texte, analyse de conversation, etc. ;
- mais aussi, dans cet environnement-décor langagier professionnel dont j'ai parlé, à la place particulière que tiennent le lexique en général, et en particulier le vocabulaire véhiculé par les discours introduits dans la classe. Le premier, et ce qu'il constitue, au niveau de la représentation symbolique, une sorte de « cartographie épistémologique » du domaine de spécialité sous-jacent à l'apprentissage langagier; le second, du fait notamment du rôle structurant qui est le sien dans la cohérence des discours homologues.

« *Lecticiel* » : le retour du lexique ?

L'essentiel des principes évoqués précédemment se retrouve incarné dans le projet « *Lecticiel* » mené depuis plusieurs années au CREDIF (E.N.S. de Fontenay-Saint-Cloud). Mais ce projet ne sera brièvement cité ici, et pour finir que parce qu'il illustre très clairement le retour du lexique dans une conception didactique où on ne l'attendait peut-être pas de sitôt. Qu'est-ce que *Lecticiel* ? C'est d'abord un groupe de travail, mais c'est aussi le produit de ce groupe : un outil informatique d'assistance à la lecture (à la Bibliothèque nationale de France, on dirait un PLAO : un poste de lecture assistée par ordinateur) qui travaille aujourd'hui sur des ensembles de textes spécialisés en français (droit, économie, médecine) du fait d'une convention passée avec le ministère des Affaires étrangères, et bientôt sur des textes d'autres langues, dans le cadre d'un programme européen *Lingua*.

Très rapidement dit, *Lecticiel* se compose :

- de corpus (bibliothèques) de textes sélectionnés, en version électronique et sous forme de papier;
- dont on peut gérer le choix et l'utilisation à l'aide de fichiers et d'outils de conservation des données;
- sur lesquels on peut entreprendre toutes sortes d'investigations automatiques en recourant à un ensemble d'outils informatiques répondant à ces simples principes : chercher, classer, présenter; fabrication d'index, recherche d'occurrences de mots ou listes de mots, sélection des intertitres, des débuts de paragraphes, des séquences en italiques ou entre guillemets, constitution de bases lexicales, etc.; investigations menées à volonté sur un seul texte ou sur un ensemble de textes préalablement sélectionnés;
- travail que chaque usager peut conserver et gérer à loisir sur diverses sortes de mémoires personnelles.

Bien que cela ne soit pas son unique vocation, cet outil a été placé au service de l'apprentissage des langues étrangères. Dans cette perspective, c'est alors avant tout, du moins aux yeux de ses concepteurs, un outil d'autonomisation et de professionnalisation de l'apprentissage. En d'autres termes, il représente « un laboratoire de travail, personnel ou en groupe, pour travailleurs du texte ».

Même si la place de l'investigation sur le vocabulaire des textes n'avait pas, dans un premier temps, été perçue comme particulièrement déterminante, on conçoit bien ce que le recours à l'outil informatique imposait de contraintes : la machine ne connaît que des formes, ne reconnaît, à strictement parler, que des caractères et des espaces blancs, isolés ou en chaîne. La matérialité du texte, sa surface, ses unités, le « mot » sont donc son domaine, infiniment plus que les intentions énonciatives, ou les opérations sans traces... qu'il revient bien évidemment à l'usager d'apprendre à traquer et à débusquer derrière l'agencement des formes. L'unique pari pris par les concepteurs est alors que les outils de *Lecticiel* soient de nature à faciliter cette traque : rien de plus.

De sorte que le travail sur le vocabulaire a rapidement occupé une place plus importante qu'on ne l'imaginait, dès lors que, les outils existant, on s'est mis à les tester.

Quatre exemples, un peu au hasard :

Une première surprise a été de constater l'intérêt que les apprenants pouvaient porter à des index de textes, outils généralement réservés aux chercheurs. D'un autre côté, il est vite apparu que l'automatisation des recherches permettait un travail beaucoup plus rapide et développé sur la thématique des textes en tant que facteur de structuration cohésive que ce n'était le cas dans une approche de type « papier-crayon ». Mais encore que la recherche menée sur les débuts de paragraphes, souvent très productive, conduisait à s'intéresser simultanément, au niveau de la langue et du lexique, à des listes finies d'unités (formes rhétoriques, articulateurs logico-argumentatifs) et à des listes non finies (unités thématiques). Enfin, la traque des intentions énonciatives ou des opérations discursives, évoquée plus haut, ne pouvait se réaliser que par la constitution de listes pré-établies de marqueurs dont on testait la présence plus ou moins affirmée dans les textes. Ajoutons que, dans tous ces cas, certains outils permettent la mise en évidence rapide des formes de configuration revêtue par la distribution des unités dans les textes, sorte de cartographie de la répartition du vocabulaire en leur sein.

La version la plus récente de Lecticiel s'est alors, tout naturellement, enrichie d'outils nouveaux qui, presque tous, renforcent les possibilités de travail sur le vocabulaire. C'est ainsi que l'importance grandissante prise par les listes pré-enregistrées lors de l'utilisation des versions antérieures a conduit à la création d'un outil d'élaboration de « bases lexicales » capables de travailler sur des ensembles étendus de textes (constitués ou non en « fonds personnels »). On tenait alors les moyens d'une intertextualité vraie (certains parleraient alors d'hypertexte) qui faisait presque totalement défaut aux versions antérieures et qui, sur le point précis qui nous occupe pour finir, représente comme un pont jeté entre le vocabulaire des discours étudiés et le lexique de la langue.

La boucle est alors bouclée : c'est bien d'un retour du lexique dont on peut parler, dans une problématique qui semblait, à y regarder de loin, prendre ses distances avec les préoccupations linguistiques. La composante linguistique retrouve alors toute sa place dans la construction didactique. Une place qui n'est pas la première, mais la place ultime; et cela est sans doute beaucoup mieux ainsi.