

QUINZE THÈSES SUR LA NORME DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Fritz Abel (Augsbourg)

A la suite de la défaillance d'un autre conférencier, Fritz Abel a présenté aux participants du colloque de façon improvisée une quinzaine de thèses commentées qui résument l'essentiel de son enseignement concernant la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

1. Importance d'une norme pour l'usage productif de la langue étrangère: La question de la norme se pose dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère surtout en ce qui concerne les compétences productives des élèves, notamment au niveau des exercices qui doivent fixer un usage recommandable pour leurs propres énoncés (oraux et écrits) en langue étrangère.¹ L'enseignement/apprentissage des capacités réceptives se doit au contraire de confronter les élèves à un maximum de variétés différentes de la langue étrangère. Les textes que les élèves rencontreront au-delà de l'enseignement sont imprévisibles. Leur compréhension est facilitée par la redondance qui accompagne tout usage d'une langue humaine et les informations inhérentes aux situations communicatives. Pour leurs compétences productives les élèves ont besoin d'un mode d'emploi considérablement plus précis.²

2. La nécessité d'une sélection: On ne peut pas enseigner toutes les unités et toutes les règles de la langue étrangère. Personne ne dispose de toutes les ressources de sa langue maternelle. Une réduction didactique de l'objet de

¹ N.B. F.A. se sert de la notion de *langue cible* ('Zielsprache') en tant que terme technique pour désigner l'ensemble des unités et des règles de la langue étrangère qui seront enseignées aux élèves pour leurs propres énoncés.

² Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que la planification de l'enseignement évoquée dans le texte est surtout réalisée par les auteurs des programmes et des manuels. Les professeurs peuvent tout au plus la corriger sur tel ou tel point. N.B. La philologie romane continue à consacrer dans les pays germanophones sensiblement plus de recherches aux langues et littératures médiévales qu'à la réflexion sur l'enseignement des langues romanes actuelles.

l'enseignement est incontournable. La principale mesure de réduction consiste dans le choix d'un registre de référence particulier à partir duquel les unités et les règles recommandées pour les énoncés des élèves doivent être identifiées.

3. La neutralité stylistique de la *langue cible*: Etant donné les conditions institutionnelles de l'enseignement secondaire allemand, l'élaboration de la *langue cible* de l'enseignement du français en Allemagne doit s'appuyer prioritairement sur une variété stylistique plutôt neutre de cette langue considérée comme exemplaire dans la communauté linguistique francophone et utilisée par exemple dans des contacts polis avec une personne que l'on connaît peu. La réduction de la variation de la langue étrangère diminuera en même temps le risque d'une utilisation inadéquate d'unités ou de règles propres à un registre particulier. Si ma compétence productive ignore l'unité lexicale *la bouffe* ou les formes *nous nous regardâmes, vous vous regardâtes*, je ne risque pas de les employer mal à propos.

4. L'autonomie pragmatique et stylistique de l'utilisation d'une langue étrangère: On ne se sert pas d'une langue étrangère de la même façon que de sa langue maternelle. Tant que l'on n'a pas atteint un niveau de compétence semblable à celui des locuteurs natifs, l'usage oral de la langue étrangère ressemble à la production de textes écrits. On planifie et on se surveille plus que dans des énoncés oraux spontanés. La distance entre les interlocuteurs et celle qui existe par rapport aux sujets traités renforcent cette tendance. Les unités et les règles que l'on recommande aux élèves pour leurs énoncés en français doivent donc être choisies dans une variété de cette langue où l'on surveille son usage et non pas dans le registre qui caractérise l'usage familier relâché ('ungezwungene Umgangssprache'). Les expressions *j'en ai marre* ou *avoir les flics au cul* sont déplacées dans un manuel de français pour débutants. Il convient au contraire de mettre les élèves systématiquement en garde contre certains usages qui choquent dans leur bouche, même si on les rencontre fréquemment chez de jeunes francophones. Que l'on pense seulement à la particule affirmative *oui* prononcée avec un E ouvert appuyé. Le registre de référence de la *langue cible* incite également à conseiller aux élèves allemands de maintenir les *ne* des expressions négatives *ne ... pas, rien, plus* etc., que ce soit à l'oral ou à l'écrit, et de prononcer le [l] de *il* ou de *ils* avant une consonne.

5. Contre la dichotomie rigide entre «langue» parlée et «langue» écrite: L'économie de l'enseignement et l'autonomie pragmatique et stylistique de l'utilisation d'une langue étrangère autorisent à recommander aux élèves surtout les unités et les règles communes à la langue parlée et à la langue écrite ('sprechbare Schriftsprache'). Dans cette perspective, rien ne justifie par exemple

188

d'exiger l'emploi du passé simple dans les textes (oraux ou écrits) produits par les élèves.

N.B.1: Le prestige d'une variété neutralisant l'opposition entre «langue» parlée et «langue» écrite dans l'histoire linguistique de l'Europe.³

N.B.2: En français contemporain, l'écrit supporte souvent mieux l'usage oral que l'oral ne supporte un usage essentiellement écrit. Les *maths* ou un *oto-rhino* passent plus facilement à l'écrit que les *mathématiques* ou un *oto-rhinolaryngologiste* à l'oral.

6. Le paradoxe de la *langue cible* et de l'enseignement d'une langue étrangère: Bien qu'il soit impossible d'enseigner une langue sans la faire utiliser en situation, dans l'enseignement général,⁴ l'enseignement scolaire d'une langue étrangère doit transmettre aux élèves une compétence essentiellement athématique, c.-à-d. une compétence qui ne se limite pas à certains sujets. Il faut donc, tout en respectant attentivement certaines options pragmatiques prioritaires, insister également sur le caractère instrumental et la polyvalence des unités et des règles à apprendre. L'utilité des classes verbales *agir*, *sentir* et *offrir* ou celle des pronoms (sujets ou compléments) de la troisième personne ne se limite pas à certains contextes. La plupart des unités et des règles que l'on recommandera aux élèves pour leurs énoncés en langue étrangère méritent un effort d'apprentissage en quelque sorte «autonome» dépassant le cadre de certaines situations plus ou moins clairement délimitées. Cette affirmation vaut aussi pour les contenus lexicaux de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Comment déterminer les domaines thématiques qui se prêtent à l'emploi du substantif *le lien* ou du verbe *occuper*?⁵

³ Cf. parmi les passages moins connus le témoignage de St Grégoire sur l'idéal 'stylistique' poursuivi dans la rédaction de son Commentaire du livre de Job: *Egi ergo ut et ea quae locutus sum studiosa emendatione transcurrrens quasi ad similitudinem dictatus erigerem et ea quae dictaveram non longe a colloquentis sermone discreparent.* 'J'ai donc agi de telle manière que d'une part une révision attentive de mon texte oral le fasse ressembler à un texte dicté (sc. en vue d'être conservé par écrit) et que d'autre part le texte dicté ne s'éloigne pas du style de la conversation.' *Epistola ad Leandrum* II (355), cité ici d'après Garin, Eugenio (1964): *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik. I Mittelalter*, Reinbek bei Hamburg, 77-78. La citation n'est pas contenue dans l'édition originale Garin, Eugenio (1957): *L'educazione in Europa*, Bari, 43-45.

⁴ 'Im allgemeinbildenden Schulwesen.'

⁵ Le plaidoyer pour une certaine priorité du contenu linguistique ('sprachlich') d'un cours de langue étrangère, n'est évidemment pas en contradiction avec la nature

7. Le principe de la correction idiomatique de la *langue cible*: L'exigence d'un usage correct de la *langue cible* est pour l'essentiel inéluctable.⁶ Seules les fautes isolées restent en général sans conséquence dans la communication. Toute utilisation inattendue d'une langue étrangère constitue une gêne supplémentaire.

N.B. Les contrastes entre l'usage et la conscience normative des locuteurs natifs (exemple: le mode après *après que*). Priorité de cette dernière dans le registre de la langue étrangère qui sert de référence dans l'élaboration de la *langue cible* (voir thèse 0).

8. Le principe de la réduction didactique: Il suffit en général de disposer d'une seule expression pour un seul contenu. Dans la mesure où la variété de référence de la *langue cible* comporte des moyens d'expression facilement interchangeables, l'élaboration de la *langue cible* doit donc s'efforcer de réduire l'effort de l'apprentissage. Une personne qui dispose à la fois des paradigmes *je m'assois* et *je m'assieds* ne peut pas exprimer plus que quelqu'un dont la compétence productive se limite à un seul de ces deux paradigmes.

9. Les limites du principe de la réduction didactique: Une réduction extrême de la *langue cible* (à l'image du *Basic English*, par exemple, qui élimine la plupart des verbes et va jusqu'à recommander *it's kind of you* pour *thank you*) serait contraire au principe de sa correction idiomatique. Pour cette raison, l'enseignement d'une compétence productive en français ne peut pas se passer par exemple de règles concernant les pronoms personnels ou le présent et le passé du subjonctif. La *langue cible* doit également rester ouverte à l'intégration d'unités et de règles acquises grâce aux activités réceptives (voir thèse 0).

10. Le principe de la cohérence fonctionnelle de la *langue cible*: Le principe de la cohérence fonctionnelle de la *langue cible* limite également de façon très sensible la portée du principe de la réduction didactique. L'élaboration de la *langue cible* ne devrait en principe renoncer qu'à des unités et à des règles dont l'absence ne conduit pas nécessairement à un usage incorrect. Pour cette raison et malgré les indications contraires de certains programmes allemands, le futur

pragmatique de la compétence linguistique humaine. Cette compétence n'existe que dans la mesure où elle me permet de poursuivre certains buts à l'aide (des unités et des règles) d'une langue donnée. Si l'enseignement ne réussit pas à transmettre aux élèves la capacité d'*agir* à l'aide de la langue étrangère, il perd sa raison d'être.

⁶ Ce qui n'empêche pas qu'il faille sur ce plan aussi évaluer toutes les possibilités de réduction didactique. Que l'on pense par exemple à certaines normes traditionnelles concernant l'accord du participe passé.

antérieur⁷ est aussi indispensable pour la compétence productive des élèves en français que l'auxiliaire *avoir* dans les temps composés du passé de *monter*, *descendre* ou *sortir* accompagnés d'un complément d'objet direct.

11. La réalisation du principe de la réduction didactique: Les principaux critères qui peuvent justifier l'enseignement/apprentissage d'une unité ou d'une règle plutôt que d'une autre sont (a) le critère de la règle la plus générale,⁸ (b) le critère de la fréquence neutralisée⁹ et (c) le critère de la facilité contrastive.¹⁰

12. La nécessité d'une composante métalinguistique de la *langue cible*: Une composante métalinguistique de la *langue cible*, c.-à-d. la connaissance consciente des moyens linguistiques ('sprachlich') recommandés pour la production de textes en langue étrangère, peut faciliter l'apprentissage et le contrôle de ses résultats, notamment pendant le travail autonome des élèves. Il faut familiariser les élèves également avec des techniques énonciatives qui leur permettent de dépasser les limites de leur connaissance de la langue étrangère, notamment une certaine compétence dans l'utilisation de paraphrases (assertives et interrogatives). Le mot juste n'est pas toujours nécessaire.

13. Le caractère normatif de la description de la *langue cible*: La description de la *langue cible* est nécessairement normative. Elle doit fournir aux élèves un mode d'emploi explicite et fonctionnel pour leur usage productif de la langue étrangère.¹¹ La description de la *langue cible* doit respecter la hiérarchie interne des unités et des règles à apprendre¹² et tenir compte de la première langue des élèves et des autres langues qu'ils connaissent.

⁷ *Nous parlerons de ce livre quand vous l'aurez lu.* 'Wir sprechen von dem Buch, wenn Sie es gelesen haben.'

⁸ On peut ainsi recommander pour la *langue cible* l'usage généralisé du pronom relatif *lequel* après une préposition quand le pronom relatif se réfère à un antécédent nominal. *Le monsieur avec lequel je t'ai vu hier soir* comme *La voiture dans laquelle je t'ai vu hier soir*. Les prépositions *entre* et *parmi* cessent alors de constituer des exceptions exigeant des efforts de fixation supplémentaires.

⁹ Cf. Eggensperger (1993: 161) qui suggère d'éliminer les classes verbales *conclure*, *résoudre*, *conquérir*, *fuir*, *extraire*, *haïr*, *émouvoir* et *revêtir* de la *langue cible* de l'enseignement/apprentissage du français en Allemagne.

¹⁰ Au moins dans les pays germanophones, on recommandera donc plutôt *Où habite ton frère?* que *Où ton frère habite-t-il?*

¹¹ Tout adverbe de fréquence (*parfois*, *souvent* etc.) est déplacé dans un mode d'emploi.

¹² La classe verbale *donner* vaut plus que les classes verbales *mourir*, *boire* et *recueillir* réunies. Les types *j'ai de l'argent* et *je n'ai pas d'argent* sont plus utiles que le type *je*

N.B. L'absence d'une description acceptable de la *langue cible* de l'enseignement/apprentissage du français en Allemagne. Aucun manuel de français allemand n'énonce par exemple correctement les règles concernant l'emploi du S sonore français qui pose tant de problèmes aux germanophones.

14. Le caractère 'naturel' de la *langue cible*: La *langue cible* est conçue comme un registre d'une variété d'une langue naturelle. Elle n'est pas une réalité artificielle. Sa 'construction' s'appuie sur des décisions qui ressemblent à celles que l'on prend inévitablement dans la constitution de son idiolecte ou dans l'aménagement sociolinguistique d'une langue naturelle. Les idiolectes et les langues de culture «normalisées» sont tout aussi naturels ou artificiels qu'une *langue cible* soigneusement élaborée pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.¹³

15. La nécessité d'un enseignement/apprentissage planifié des capacités réceptives: Au-delà de l'élaboration de la *langue cible*, la planification de l'enseignement/apprentissage doit s'efforcer également d'identifier les unités et les règles de la langue étrangère que les élèves devront apprendre en vue des capacités réceptives. Dans cette perspective, on ne pourra guère éviter de familiariser les élèves des lycées allemands avec de nombreux termes argotiques ou, sur un tout autre plan, les formes les plus fréquentes du passé simple. Certaines unités et règles enseignées d'abord en vue des capacités réceptives pourront ultérieurement être intégrées à la *langue cible*.

Les opinions soutenues dans les thèses qui précèdent marquent le travail de l'auteur depuis assez longtemps. Elles n'ont guère été modifiées au fil des années. Pour quelques approfondissements voir:

Abel, Fritz (1981): „Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts“. Geckeler, Horst e.a. (éds.): *Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu. Vol.5*, Berlin - Madrid, 7-18.

Abel, Fritz (1982): „Vorschlag eines Abschlussprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige“. *DNS* 81, 289-304.

Abel, Fritz (1994): „Die Darstellung der Syntax und Semantik des *subjunctif* in verschiedenen Grammatiken von Fritz Strohmeier, Hans-Wilhelm Klein und

n'ai pas de l'argent pour le gaspiller, sauf si l'on choisit de présenter ces usages comme dus à une règle unique opposant les traits distinctifs quantité et quantité zéro.

¹³ Cf. les choix souvent arbitraires des locuteurs natifs devant la codification (tout aussi arbitraire) de la prononciation allemande qui veut que l'on emploie un S sonore à l'initiale antévocalique (*Sie sehen sieben Sonnen* avec quatre [z]) ou la consonne de *Ich* dans les unités lexicales du type *König, wenig*, malgré les [g] des autres formes flexionnelles.

Hartmut Kleineidam“. Baum, Richard e.a. (éds.): *Lingua et traditio. Festschrift für Hans Helmut Christmann*, Tübingen, 737-766, surtout 752-756.

Abel, Fritz (1997): „Aufgaben der Französischdidaktik - der Augsburger Ansatz“. in: Altenberger, Helmut (éd.): *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*, Augsburg, 13-45, surtout 22-27.

Abel, Fritz (1998): „Die Darstellung des Relativsatzes in vier verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland“. in: Figge, Udo L. e.a. (éds.): *Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius*, Bonn, 1-48, surtout 24-31.

Abel, Fritz (2000): „Que signifie *savoir* une langue étrangère“? Staib, Bruno (éd.): *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich*, Tübingen, 3-20.

Voir également:

Eggensperger, Karl-Heinz (1993): *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige*, Augsburg.

Eggensperger, Karl-Heinz (1995): „Die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion in Lehrgängen für Französisch als zweite Fremdsprache. Vorschläge zu den Jahrespensen“. *Fh* 26, 143-158.