



Préface. Niveaux méthodologiques d'Approche d'une langue-Culture : le Français

Jacques Cortès

Professeur des Universités

Fondateur et Président du GERFLINT, France



*Quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Comment ne le sentez-vous pas ?
Ah ! Insensé qui crois que je ne suis pas toi !*

Victor Hugo, *Les Contemplations*, 1856.

*Tant que les lois mathématiques renvoient à la réalité, elles ne sont pas absolues,
et tant qu'elles sont absolues, elles ne renvoient pas à la réalité.*

Albert Einstein, *Discours à l'Académie scientifique de Prusse*, janvier 1921.

Préambule¹

Un problème qui se pose encore en France - et sans doute ailleurs - est celui de la place scientifique que l'Éducation Nationale veut bien accorder à la **Didactologie-Didactique des langues et des cultures** (disons plutôt **des Langues-Cultures** comme le souhaitait Robert Galisson²) au sein de la « nourricière suprême » mieux connue sous la noble appellation d'**Alma Mater**.

On sait que pour la France, dans la suite d'une Commission Nationale³ qui s'intéressa précisément, parmi d'autres, à cette question capitale qu'est la qualification scientifique d'une discipline, la décision qui fut prise pour donner enfin un statut universitaire solide et complet à la DDLC (qui n'en avait rigoureusement aucun⁴) fut simplement de la loger majoritairement⁵ dans les Départements de Linguistique dont elle devint une sorte d'objet ornemental plus ou moins accessoire selon les lieux... et les arrières-pensées locales⁶.

Pour comprendre cela, revenons à ce qui s'est passé dans les années 50, immédiatement après la 2^e guerre mondiale. Sans entrer dans les détails, disons que se développa alors une sous-composante de la linguistique générale qui reçut le nom de « linguistique appliquée ». Chacun s'engagea alors d'enthousiasme dans des recherches dites « fondamentales » inspirées directement et très copieusement par la Linguistique générale et/ou française, et l'on dégagna même de cette influence des conséquences méthodologiques qui intervinrent naturellement dans les activités professionnelles nourrissant l'enseignement-apprentissage du français envisagé sous toutes ses formes⁷, à savoir FLM, FLE, FLS, FLI.

Comme tout un chacun, j'ai personnellement vécu avec conviction l'évolution de cette situation au long des 7 décennies qui se sont écoulées depuis les années 50, et je fus et reste un disciple fidèle et respectueux de mes Maîtres linguistes des années 60 : André Martinet, Jean Gagnepain, Henri Bonnard, Georges Mounin, Charles Foulon... et de mes Collègues de l'Université de Rouen : Jean-Baptiste Marcellesi, Louis Guespin et Bernard Gardin (tous hélas disparus).

Entre la linguistique et moi, aucun contentieux. Je l'ai prouvé clairement en 1978, en demandant à André Martinet, de prendre la direction d'une équipe, dont je fis partie, qui fut chargée de préparer une **Grammaire Fonctionnelle du Français**. Ce grand ouvrage fut publié par les Editions Didier⁸ et, depuis plus de 40 ans, il connaît un succès continu.

J'ai également conservé des liens solides avec Henri Bonnard, Georges Mounin et Jean Gagnepain qui, avec André Martinet, dirigea mes travaux de thèse de 3^e cycle (1969) et de thèse d'Etat (1976) sur **le statut de l'Adjectif en français**. Je pense donc n'être en aucune façon considéré comme un adversaire de la linguistique générale et de la linguistique française et mon statut de linguiste non défrôqué m'autorise à dire que la **Didactologie-Didactique des Langues-Cultures (DDLCC)** doit obligatoirement poursuivre un dialogue fécond tant avec la linguistique qu'avec toutes les sciences humaines, moyennant toutefois deux réserves importantes :

- 1) qu'on ne la confonde plus avec la discipline applicative des années 60 du siècle dernier ;
- 2) qu'on lui reconnaisse **enfin** ! sa propre dignité universitaire impliquant notamment une spécificité scientifique officiellement reconnue lui conférant une complète autonomie conceptuelle, méthodologique et administrative (ce qui n'est toujours pas le cas encore aujourd'hui).

Écrivant ce qui précède, je ne puis m'empêcher de citer quelques vers des *Contemplations* de Victor Hugo (1856) prenant à partie *les marchands de grec et de latin*, donc, qui sont à bien des égards nos ancêtres en DDLCC (laquelle n'existait pas encore évidemment) qu'il avait décidément envie de tourner en ridicule. Qu'on en juge :

*Marchands de grec ! Marchands de latin ! Cuistres ! Dogues !
Philistins ! Magisters ! Je vous hais pédagogues !
Car dans votre aplomb grave, infaillible, hébété
Vous avez l'idéal, la grâce et la beauté
Car vos textes, vos lois, vos règles sont fossiles !
Car avec l'air profond vous êtes imbéciles
Car vous enseignez tout et vous ignorez tout !*

Ce sont là des préalables amusants mais surtout essentiels pour revisiter solidement le concept de **méthodologie** qu'on n'a plus le droit de considérer aujourd'hui comme le simple produit d'une science techniquement bricolée par des linguistes de pacotille généreusement accueillis dans un lieu indulgent leur permettant de construire une pseudo-discipline balançant entre la nostalgie d'une recherche des origines et l'idéalisme (encore vaguement amorcé) d'un fusionnement identitaire plus ou moins approximatif avec la linguistique sous la protection *in vivo* de Maîtres considérant la pédagogie comme une discipline adventice encore mineure et subsidiaire par rapport à la vraie recherche. Le seul véritable intérêt de la DDLC pour les linguistes - soyons sérieux - est uniquement de mobiliser des flots d'étudiants dont la présence permet de débloquer enfin la carrière des vrais chercheurs du Département.

Parler de **méthodologie** ne peut dès lors prendre sens que si l'on tente vraiment d'élever le débat dans le tissu humain de chaque époque. *La Didactologie des Langues-cultures* est une discipline de synthèse, donc d'avenir, qu'on ne peut envisager que sous un angle impliquant la possibilité de communiquer avec un interlocuteur qui présente la particularité étrangère d'être l'**autre**, celui qui dérange parce qu'il entretient avec l'univers ambiant un commerce communicatif souvent très différent du nôtre. Nous ne sommes donc plus (que nous en ayons conscience ou non) dans le domaine de l'analyse didactique ordinaire s'appuyant sur une technique pédagogique connue pour être toujours efficace et même victorieuse. Cela peut être parfois le cas mais la victoire n'est nullement automatique. Nous sommes, en effet, dans l'univers de la **didactologie** impliquant le partage intempêtif du sens, donc la perception des nuances avec toutes les dérives possibles : *sérieux, mensonge, ironie, violence, charme, colère, tendresse, haine, clarté, mépris, sottise, majesté, vulgarité, insulte, prière, soumission, dédain*, etc. etc. La **méthodologie** exige passage à l'**épistémologie**, donc le recours à une discipline chargée d'interroger « (toutes) les théories de la connaissance qui constituent des tentatives d'explication de la communication humaine⁹ ». La solution épistémologique est le résultat d'une analyse *in situ*, donc *in vivo* du complexe ternaire de communication : élève/professeur/public associés pour affronter ce que B.N. et R. Grunig appellent dans leur très beau livre : « la fuite du sens, la construction du sens dans l'interlocution¹⁰».

I. Quelques considérations d'épistémologie

Ce qui est au cœur de ce débat, c'est donc la **méthodologie** dont on ne peut parler en occultant les procédures épistémologiques propres à chaque science. Pour Martinet, par exemple, un vrai linguiste doit être capable de se maintenir « *au centre*

de son domaine propre sans se laisser distraire par les sirènes de la philosophie ». S'il admettait volontiers que les « philosophes peuvent s'être inspirés de la pensée linguistique », il posait aussi de façon nette que les échanges se sont toujours fait de la linguistique à la philosophie et jamais en sens inverse. Noter également qu'il a longtemps classé les données sémantiques fondamentales comme l'intonation, dans les éléments suprasegmentaux (ce qui revenait, sinon à en minimiser l'importance, du moins à les classer ailleurs, parmi des phénomènes certainement importants mais éphémères, momentanés, passagers, précaires, presque évanescents). Noter enfin qu'il n'a commencé à parler d'**axiologie** (discipline philosophique ayant trait à l'étude des valeurs¹¹) qu'en 1979 dans *la Grammaire Fonctionnelle du Français*.p.21 (alinéa 1.33). Rien là qui soit condamnable et je trouvais même, dans cette intransigeante et délicate différenciation, un bain de pureté, de prudence, de mesure et de sagesse qui me faisait aimer la linguistique à l'égal de la poésie. Martinet était à la méthodologie de la linguistique ce que Francis Ponge était au Mot. Il la lui fallait virgine, non souillée par des usages impurs. Je persiste à croire qu'il avait fondamentalement raison et que son besoin angoissé de rigueur lui dictait le discours qu'il devait tenir en sa qualité de directeur scientifique des chercheurs de ma génération.

Mais lorsque je quitte la linguistique pour entrer dans une classe de Français à l'autre bout du monde, je m'aperçois que mon « Martinet » me sera décidément de moindre utilité du côté de Pékin ou de Tokyo. Quitter un domaine pour un autre et surtout un lieu pour un autre implique un changement complet de problématique opératoire. En face de mon étudiant japonais ou chinois, mes *lexèmes*, *morphèmes* et *synthèmes* n'ont plus guère d'utilité. Ce n'est pas de la linguistique que je dois enseigner mais un système complexe de communication assorti de son mode d'emploi. C'est une langue, certes, mais baignant dans sa culture et une culture affleurant dans la langue. Tout cela serait déjà très compliqué en situation endolingue mais en plus, l'apprenant là, devant moi, semble avoir des oreilles qui ne veulent pas entendre, des lèvres et une langue qui déforment la prononciation de tout ce qui me paraît, mais pas à lui, simple et naturel et qui pourtant est tout, pour lui, sauf cela.

Ajoutons au tableau, pour être complet, que l'apprenant auquel je m'adresse, a des certitudes culturelles aussi fortes que les miennes sur le Bon, le Beau, le Vrai, le Juste... et qu'elles peuvent lui faire apparemment croire exactement le contraire de ce que j'ai l'habitude de penser. L'enseignement d'une langue-culture étrangère, c'est bien connu, n'est pas une sinécure.

Se déclarer convaincu après cela que la DLC est une application plus ou moins fidèle de la linguistique serait un signe farouche d'entêtement. La meilleure façon

d'étouffer la didactique serait de la maintenir *ad vitam aeternam* sous la tutelle de la linguistique pour le pire... le meilleur restant, encore et toujours hélas, un rêve impossible. On ne peut donc que constater aujourd'hui, et pour la déplorer, l'erreur qui a conduit le législateur des années 80 à regrouper dans un même lieu symbolique des disciplines aussi éloignées l'une de l'autre - sous des apparences superficielles trompeuses - que la Linguistique et la DLC toujours aussi peu capables de s'admettre mutuellement tant le préjugé scientifique est fort du côté du linguiste persuadé de la prééminence scientifique de ses travaux ; et tant ce préjugé est de moins en moins admis par la DLC trop souvent victime de décisions inacceptables en matière notamment d'attribution des postes et des responsabilités au sein des départements. Dialoguer en situation de concussion détournant régulièrement les postes destinés à la DLC, est une entreprise décourageante. Revenons à la méthodologie.

II. Les 4 niveaux d'une approche méthodologique centrée sur la Culture

Je vais présenter ici 4 étapes qui correspondent à une classification peut-être arbitraire de la situation générale actuelle de la didactique en matière d'enseignement de la culture en classe de langue. Pendant longtemps, la Didactique des langues étrangères s'est appuyée majoritairement sur des données analytiques formelles : morpho-syntaxe, lexicale, prononciation, littérature entendue comme recueil de témoignages prestigieux etc. Disons donc que cette didactique n'avait d'autre choix que de réduire toute la culture à la langue et la formule consacrée a donc été longtemps : « On ne peut enseigner la langue sans enseigner en même temps la civilisation » (ou la Culture).

1^{er} niveau : culture implicite ou partiellement occultée

Nous ne nierons évidemment pas la présence de la culture dans la langue. L'ethnolinguistique florissante du début du XXe siècle a encouragé les chercheurs à mettre toute leur foi dans la grammaire et dans cette écriture noble qu'est la langue littéraire. Avec l'hypothèse de Sapir/Whorf, ils disposaient même d'une théorie solide posant scientifiquement tout individu comme culturellement conditionné (notamment dans sa représentation de l'espace et du temps) par sa langue maternelle. L'inconvénient de tout cela fut sans doute aussi de servir d'alibi à bien des attitudes bloquées en matière de recherche didactique. On pensait en effet que « *pour être capable de communiquer, il fallait connaître d'abord l'outil qu'est la langue* », la compétence communicative étant la grâce par surcroît octroyée par cet apprentissage préalable.

On ne peut comprendre vraiment le rapport étroit qui lie l'approche communicative à l'enseignement d'une langue-culture que si l'on se souvient que

communiquer est une sorte de doublon de *communier*. Ce deuxième terme a pris un sens religieux d'union spirituelle alors que le premier marque plus simplement l'idée d'une relation ou d'une transmission de message. Mais ce qui est implicite dans les deux cas, c'est qu'aucune communication, et, à plus forte raison, aucune communion n'est possible sans partage de quelque chose, sans volonté d'échange réciproque, sans *mise en commun* au sens strict d'un ensemble de valeurs constituant un fonds culturel de base. De la communication à la communion, la distance peut être considérable mais il est clair que cette distance englobe tout le champ des possibles dans l'interprétation (ou herméneutique) de la DLC. On ne peut communiquer que si l'on se situe à l'intérieur de ce champ. Être ailleurs (ce qui est toujours possible) c'est se condamner à ne rien pouvoir comprendre, à ne rien pouvoir dire donc à ne rien pouvoir échanger positivement ou négativement. Cette condamnation a un nom qui est l'**exclusion**, ou l'**excommunication**, châtement suprême infligé à celui qui ne parle pas le même langage.

2^e niveau : approche contrastive (ou comparative) et DLC

Dans une classe de langue, il ne peut être que nuisible à la qualité des échanges de donner place à des distinctions de sens fondées sur la supériorité ou l'infériorité supposée de telle ou telle culture. Une définition du terme *civilisation*, par exemple, qui sous-entendrait ou ferait clairement état du caractère évolué d'une société ou de sa capacité à civiliser le reste du monde, présenterait des risques considérables.

Une démarche opératoire en 3 temps a été proposée en 1973 par le regretté André Reboullet, lors d'un colloque organisé à Santiago du Chili :

- 1) les réalités constituant le substrat de la culture française d'abord ;
- 2) les manifestations visibles de cette culture vécues au travers des comportements des membres les plus divers de la collectivité nationale ensuite, donc, en gros, la vision française du monde, ou, si l'on préfère, l'étude des concepts instrumentaux repérables dans le quotidien des Français ou dans les grandes occasions historiques qui se sont présentées à eux ;
- 3) Enfin le système culturel, l'ensemble cohérent susceptible d'être dégagé des deux niveaux précédents, sous réserve que ce système soit ouvert, transitoire, évolutif, donc non construit à grands coups de stéréotypes comme c'est trop souvent le cas.

Cette démarche en 3 temps proposait donc un vrai programme de travail fondé sur une théorie didactique qui, pour n'être pas nouvelle, n'en était pas moins féconde. On se proposait, en effet, d'appliquer à l'approche culturelle d'une communauté les principes et méthodes qui avaient fait leurs preuves en phonologie

et en morphosyntaxe contrastive, donc de considérer que des systèmes en contact produisent dans tous les domaines leur lot *d'interférences ou de transferts*. Pour cela, on appliqua au domaine culturel des pratiques de travail éprouvées. André Reboullet et bien d'autres chercheurs ouvrirent ainsi la DLC à l'étude de la communication sociale, en proposant une démarche comparative à visée humaniste. On proposa pour cela à l'apprenant de déchiffrer non pas un texte ou un système grammatical extérieur à lui mais son propre mystère fait de tout ce qui le distinguait ou le rapprochait d'autrui et dont la raison lui échappait jusqu'ici. Voyage intérieur difficile mais passionnant pour tenter de découvrir que « le chemin vers soi passe par autrui ».

3^e niveau : Interculturalisme et déontologie

La grande idée qui domina les années 80 du siècle dernier fut *l'Interculturalisme*. Sans doute y eût-il continuité avec le niveau précédent mais il est certain aussi qu'entre 1973 et 1986, date de publication, par Geneviève Zarate, du livre : *Enseigner une culture étrangère* » le discours avait évolué, l'imperium communicativiste étant désormais installé, sinon dans les pratiques, du moins dans les *habitus*, c'est-à-dire dans la certitude partout affichée que la vérité est dans l'interculturel et qu'on ne peut désormais faire et penser autre chose sans impiété, pire même sans avouer à son insu quelque tare indélébile d'ethnocentrisme.

Par-delà ces jeux de surface du qu'en-dira-t-on, une évolution certaine, de nature déontologique, marqua une nouvelle étape de la discipline posant les bases d'un nouveau débat culturel : l'autre existe et il est différent sans que cela constitue obligatoirement un danger. Les préjugés existent pourtant, l'intolérance menace constamment et l'incommunicabilité est la cause de tous les maux dont souffre la planète. Zarate se place d'emblée dans le cadre de l'anthropologie culturelle pour traiter les problèmes d'enseignement des cultures étrangères, la culture française étant elle-même une culture étrangère confrontée à une autre ou à d'autres cultures dans l'espace très symbolique d'une classe de langue.

Il n'est donc pas question de transformer le cours de civilisation en un brillant exposé magistral sur une culture étrangère ou sur la sienne, mais de tenter de découvrir peu à peu l'une et l'autre en les faisant dialoguer à partir de situations adéquatement posées et en se gardant toutefois de tout optimisme exagéré sur le caractère non conflictuel de la relation ainsi établie. L'important, c'est de parler avec l'autre, d'amorcer avec lui un échange visant à mettre de la relativité là où jusqu'ici ne régnait que la certitude d'une supériorité des valeurs respectives.

Les sociétés n'ont jamais que les didactiques qu'elles méritent et l'analyse des ouvrages de Reboullet et de Zarate est à placer dans une logique d'évolution.

Comparatisme et interculturelisme, dans les deux cas, la raison profonde est identique car c'est la même préoccupation humaniste qui a animé les deux chercheurs.

4^e niveau : pour une approche culturelle dynamique ; le transculturalisme des années 90

En 1993, Gisela Baumgratz-Gangl (GBG) publie, dans la collection F de Hachette un ouvrage important : *Compétence culturelle et échanges éducatifs* dans lequel elle introduit un nouvel adjectif : **transculturel** qu'elle déclare d'emblée préférer à **interculturel**. Elle pense, en effet, qu'il faut élargir le champ d'enseignement des langues étrangères que l'interculturalisme, précisément, avait tendance à réduire à « *l'objectif d'une simple intégration dans une société étrangère* ». Pour elle il faut ouvrir « la capacité d'un agir communicatif par-delà les frontières » qu'il s'agisse de frontières nationales ou de frontières culturelles.

Elle revient ainsi à des idées auxquelles Louis Porcher (1940-2014) avait lui-même porté attention en 1990 en évoquant le « village global » de Mac Luhan créé « *sous l'action des médias et grâce à deux caractéristiques de ceux-ci : leur capacité d'ubiquité (ils vont partout et sont partout) et leur aptitude à l'immédiateté (ils abolissent la distance, fonctionnent en direct, bref rétrécissent spatialement la planète) ; La radio, le téléphone, la télévision sont (.) en train de transformer le monde* ».

GBG tire les conséquences d'un constat du même type, à savoir la nécessité désormais de « se former à une mobilité intellectuelle, de s'ouvrir à l'autre sans perdre son identité » car le contexte national ou, pour le migrant, le contexte communautaire, ne doit pas devenir « *la frontière de sa perception et de sa pensée, l'horizon borné de sa conscience ou même simplement la référence absolue de ses jugements et de ses actions (tendance débouchant sur l'ethnocentrisme, voire sur un certain eurocentrisme. Chacun peut donc « percevoir son appartenance à des groupes plus larges qui tendent vers l'humanité dans son ensemble.*

Il est clair que cette nouvelle réflexion sur le concept de culture dépasse largement les sages mais timides principes moraux de l'interculturalisme. On dépasse le dialogue des cultures barricadé dans des certitudes héritées du fond des âges. Ce dont il s'agit maintenant, c'est de partager un *ethos* commun reconstruit ensemble, ouvert sur l'autre non plus perçu comme « étranger » à exclure ou à transformer pour le rendre acceptable, mais aussi ouvert sur soi et revoir sa propre copie culturelle, notamment les concepts étroitement déterministes qui, jusqu'ici, ont guidé nos certitudes et comportements sociaux.

Faut-il conclure ?

Réponse évidemment négative même s'il est évident qu'un progrès s'est développé au fil de 4 niveaux opératoires, mais un progrès excluant d'évidence toute certitude transcendante.

Ce qui est certain, c'est que, méthodologiquement parlant, on est enfin parvenu à mettre à l'ethnocentrisme le bonnet d'âne qu'il mérite depuis fort longtemps. La mise en relation de deux ou plusieurs cultures au sein d'un espace aussi limité que celui d'une salle de classe entraîne facilement la production de jugements de valeur souvent très négatifs même sous l'apparente sérénité des visages. Par pudeur, on ne sait trop par quel bout aborder des questions touchant à l'intimité de chacun et risquant toujours de déboucher sur des conflits difficiles à gérer. Par respect aussi, le bon sens prône d'évidence le devoir de réserve et la recherche de consensus dont le prix, malheureusement, est de ne parvenir qu'à la fausse monnaie des sujets évités. Par impuissance enfin on est parfois contraint de rester sur des procédures méthodologiques neutres conduisant à des normes, règles et lois pieusement stéréotypées.

Cela dit, il est clair qu'il faut conceptuellement se battre pour que l'autonomie de notre discipline soit pleinement reconnue parmi toutes les sciences humaines, notamment celles qui rêvent de la coloniser. L'importance des sujets que nous avons ici évoqués montre excellemment la nécessité d'échapper au folklore nostalgique d'une relégation définitive dans des départements la réduisant à un clonage scientifique et culturel d'autant plus inacceptable qu'il aboutit à nier ses finalités et donc le rôle majeur qui est naturellement le sien en matière de communication internationale.

La discipline scientifique la plus capable d'assumer l'essentiel des enjeux du monde à venir, prenant en compte le besoin de communiquer enrichi de celui de ne pas perdre son âme, ne saurait donc être réduite à un niveau simplement analytique et présentatoire.

Il ne s'agit pas de transformer l'apprenant en une machine cognitive mais de permettre à des êtres humains de se découvrir, d'échanger, de se comprendre avec toutes leurs différences, et, autant que possible, sinon d'apprendre à s'aimer, du moins d'arrêter de s'exterminer...

Bibliographie

- Baumgratz-Gangl, G.1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris : Hachette.
- Cortès, J. 1987. *Didactique de la Civilisation*. Cours de maîtrise de FLE, Université de Rouen.
- Cortès, J. 1987. *Une Introduction à la recherche scientifique en Didactique des Langues*. ENS de Saint-Cloud, CREDIF, Coll. *ESSAIS*, Didier.

- Cortès, J. 1994. *Le Français langue étrangère à l'Université, une affaire qui marche... mais plutôt mal*. Université de Varsovie, Institut d'études romanes, Actes du Colloque, p. 21-32.
- Cortès, J. 2000. « Culture et/ou civilisation ? Réflexions pour une approche anthropologique ». *Synergies Brésil*, n° 1, p. 36-47. GERFLINT.
- Cortès, J. 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français*. « Chronique d'une mort annoncée ». Livre 1, Volumes 1 à 9. Collection *Essais francophones. Série CREDIF*. GERFLINT. [En ligne] : <https://gerflint.fr/essais-franco-phones-serie-credif> [consulté le 15 octobre 2022].
- Grunig, B.N et R. 1985. *La fuite du sens ; la reconstruction du sens dans l'interlocution*, Coll. LAL, CREDIF Hatier.
- Martinet, A et al. 1979. *Grammaire Fonctionnelle du Français*. Paris : Didier/ENS de Saint-Cloud-CREDIF.
- Mialaret, G. 1979. *Vocabulaire de l'Éducation et des Sciences de l'Éducation*. PUF.
- Porcher, L. 1990. « Conjectures sur la diffusion du Français ». *Revue Europe*, n° 738 (octobre), *Vivre le Français contemporain* (n° dirigé par Jacques Cortès), p. 84-91, Paris.
- Reboulet, A. 1973. *Enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette, Coll. F.
- Szymanska, M. 1994. *Présentation des actes du colloque sur le Français langue étrangère à l'Université. Théorie et pratique*, Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, Coll. F.

Notes

1. À propos du titre de notre préface *Niveaux méthodologiques d'Approche d'une langue-Culture : le Français*, il va sans dire que ce qui vaut pour le français concerne les 5000 langues encore vivantes selon Claude Hagège (« Halte à la mort des langues », Odile Jacob, 2000, p. 9). Nous n'en privilégierons donc aucune même si nous nous proposons ici de faire état d'une situation socio-politico-administrative de la langue française qui, dans son destin hexagonal, nous préoccupe tout particulièrement, et ce d'autant plus que le modèle français peut avoir eu des homologues ailleurs construits sur les mêmes préjugés. C'est peut-être le cas en Chine. D'où le plaisir de donner la parole à Victor Hugo et à Albert Einstein pour ouvrir poétiquement le débat.
2. Robert Galisson, 1932-2020, fut et reste dans ce domaine, un initiateur convaincant et toujours respecté.
3. La « Commission dite Auba (années 80) portant le nom de son Président, Jean Auba, Inspecteur Général de l'Éducation, et Directeur du CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) de Sèvres.
4. Absurdité prodigieuse dans un pays admiré mondialement pour la beauté et la précision de sa langue (rappelons Rivarol : « ce qui n'est pas clair n'est pas français »).
5. Je dis **majoritairement** car elle pouvait également être logée ailleurs, notamment dans les Départements de Lettres, par exemple, mais la demande y fut nettement moindre. Les linguistes furent largement majoritaires.
6. Là encore il faut tenir compte de la politique « interne » des départements de linguistique, en déshérence progressive d'étudiants à la fin du siècle dernier, donc fort intéressés à l'idée d'augmenter leurs effectifs par la DDLC en vue d'obtenir la création officielle de nouveaux postes (MDC et Professeur) pour titulariser enfin leurs ouailles en attente piaffant d'impatience. Là commence le grand malentendu : les postes obtenus dans les départements de linguistique seront présentés de telle sorte que les Commissions de spécialistes destinées à les attribuer se tromperont fréquemment de destinataires.
7. Français Langue Etrangère, Maternelle, Seconde, et d'Intégration.
8. Sous label ENS DE Saint-Cloud/CREDIF en 1979.

9. Gaston Mialaret, *Vocabulaire de l'Education, Education et Sciences de l'Education*, Presses universitaires de France, entrée épistémologie, p. 213, 1^{ère} édition, 1979

10. Collection LAL, Hatier - CREDIF, 1985.

11. Gaston Mialaret (1979) op. cit.