

Mondialisation, francophonie et espaces didactiques — Essai de macrodidactique des langues secondes/étrangères

Angéline Martel

Volume 23, Number 2, 1997

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031915ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031915ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Martel, A. (1997). Mondialisation, francophonie et espaces didactiques — Essai de macrodidactique des langues secondes/étrangères. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 243–270. <https://doi.org/10.7202/031915ar>

Article abstract

This article examines the influence of didactic approaches based on geolinguistic spaces in the teaching of second and foreign languages (SL/F), specifically using the example of Francophone geolinguistic spaces. The author presents the thesis that French second and foreign language didactics in francophone spheres are based on ideologies of transmission and protection of the French language for issues between states and on those of integration for issues within states; these ideologies were historically dominated by the Hexagone. Several conclusions emerge: a) the profound changes which nourish global exchanges and global societies lead to diversity and plurality; b) current SL/F didactics, which contribute to questioning issues about identity, emancipation, and citizenship within the frame of a pluralist and emancipatory ideology can bring an ethical dimension to this transformation.

Mondialisation, francophonie et espaces didactiques – Essai de macrodidactique des langues secondes/étrangères

Angéline Martel

Professeure

Télé-université

Résumé – Ce texte cherche à cerner l'influence des courants didactiques des langues secondes/étrangères (LS/É) axée sur les espaces géolinguistiques, en prenant comme exemple les espaces francophones. L'autrice étaye la thèse que les didactiques du français LS/É qui ont cours en francophonie sont principalement redevables aux idéologies interétatiques de transmission et de protection de la langue française et à l'idéologie intraétatique d'intégration, ces idéologies étant historiquement dominées par l'Hexagone. Émergent plusieurs conclusions: a) les mutations profondes qu'alimente la mondialisation des échanges et des sociétés conduisent à la diversité et à la pluralité; b) les didactiques actuelles des LS/É, en contribuant à la remise en cause des problématiques de l'identité, de l'émancipation et de la citoyenneté, dans le cadre d'une idéologie pluraliste et émancipatrice, peuvent apporter une dimension éthique à cette transformation.

Introduction

La juxtaposition de notions telles que didactique, francophonie et mondialisation soulève la problématique de l'interinfluence du sociopolitique et de l'éducation. On peut penser que les divers contextes sociopolitiques donnent naissance à des visions didactiques aussi différentes et que les espaces géolinguistiques, en partageant une langue – et la culture qui l'anime –, en viennent à partager certaines notions de l'enseignement et de l'apprentissage de cette langue; on peut croire également, à l'inverse, que le mouvement d'homogénéisation vers une langue et une culture planétaires porté par la mondialisation des échanges et des sociétés tendrait à effacer les particularismes didactiques qu'auraient traditionnellement favorisé les espaces géopolitiques et les espaces géolinguistiques. Inversement, on peut postuler que la didactique peut être une discipline d'intervention qui vise à former des personnes attentives aux rapports sociolinguistiques qui leur sont immédiats, tout comme à ceux des contextes mondiaux.

Dans le cadre d'une interprétation des courants didactiques des langues secondes/étrangères (LS/É) axée sur les espaces géolinguistiques, avec les espaces francophones¹ – comme exemple, ce texte étaye la thèse que les didactiques du français langue seconde/étrangère, ayant cours dans la francophonie, sont principalement redevables aux idéologies interétatiques de transmission et de protection de la langue française et à l'idéologie intraétatique d'intégration. Ces idéologies sont historiquement dominées par l'Hexagone. Toutefois, les mutations profondes qu'alimente la mondialisation des échanges et des sociétés obligent à une refocalisation de ces idéologies vers la diversité et la pluralité. Par conséquent, les didactiques actuelles des LS/É, en s'interrogeant sur la dialectique entre le local et le global par le biais des problématiques de l'identité, de l'émancipation et de la citoyenneté, dans le cadre d'une idéologie pluraliste et émancipatrice, peuvent apporter une dimension éthique à cette transformation.

Le sociopolitique mérite une place centrale au cœur de la didactique; et la mondialisation des échanges et des sociétés acquiert un intérêt particulier pour les didacticiennes et les didacticiens. Au regard du champ scientifique que constitue la didactique des LS/É, nous optons pour une approche résolument «macrodidactique» qui met l'accent sur les relations de pouvoir entre les langues, sur les idéologies qui les alimentent, sur les structures institutionnelles et professionnelles qui encadrent l'enseignement/apprentissage des LS/É, sur des comparaisons interétatiques des didactiques et sur une approche multidisciplinaire. Deux des objets de cette étude étant eux-mêmes des concepts d'ordre macroscopique – la mondialisation et la francophonie –, l'analyse à l'égard de la didactique doit se situer également à ce niveau. De plus, le but ultime ici est de tenter d'appréhender quelques mouvances contemporaines afin de réfléchir aux principes éthiques qui peuvent inspirer une discipline, la didactique des LS/É, qui acquiert graduellement – et doit continuer de le faire – le statut de discipline d'intervention.

L'analyse se présente comme suit. La deuxième partie montre que le sociopolitique est inscrit au cœur de la terminologie de la didactique des LS/É. La troisième partie décrit l'émergence du concept de francophonie. La quatrième partie analyse les deux idéologies qui ont présidé et président encore à la croissance de la francophonie; elle montre comment ces idéologies influencent les didactiques du français langue seconde/étrangère. La cinquième partie compare ces didactiques avec celles qui ont cours dans d'autres espaces linguistiques. Enfin, la sixième partie rappelle les idéologies qui sous-tendent la mondialisation des échanges et remet en question le rôle de didactiques émancipatrices des langues secondes et étrangères.

Trajectoire sociopolitique du référent: seconde? étrangère?

Cette section précise la terminologie employée et fait voir que le sociopolitique est déjà situé au cœur des interactions langagières et des concepts didactiques de langue seconde et de langue étrangère.

Langues, rapports de pouvoir et enseignement

Dans ce texte, l'expression «langue seconde et/ou étrangère» renvoie à une langue enseignée comme non maternelle dans un établissement d'enseignement (situation formalisée contrairement à l'apprentissage en milieu naturel). Ce positionnement, à un niveau plus générique que les deux expressions distinctes de langue seconde et de langue étrangère, comporte l'avantage de mettre l'accent sur un phénomène commun aux situations d'interactions et d'apprentissage, celui des rapports de pouvoir entre les langues.

En effet, ces rapports de pouvoir, omniprésents à des degrés divers et de nature différente, dans tous les contextes linguistiques, sont joués au niveau sociopolitique, vécus par les individus dans la «sociopolitique de la vie quotidienne» (Goffman, 1972), modulés dans la langue parlée et dans les représentations que l'on s'en fait. Rappelons Bourdieu (1984):

La description interactionniste des rapports sociaux, qui est en soi intéressante, devient dangereuse si on oublie que ces relations d'interaction ne sont pas comme un empire dans un empire; si on oublie que ce qui se passe entre deux personnes, entre une patronne et sa domestique ou entre deux collègues ou entre un collègue francophone et un collègue germanophone, ces relations entre deux personnes sont toujours dominées par la relation objective entre les langues correspondantes, c'est-à-dire entre les groupes parlant ces langues. Quand un Suisse alémanique parle avec un Suisse francophone, c'est la Suisse allemande et la Suisse francophone qui se parlent (p. 127).

L'exercice de la langue est donc, non exclusivement certes, une actualisation de puissantes significations sociopolitiques entre groupes et individus. Inévitablement, les rapports de force entre États, entre espaces géolinguistiques et entre groupes, trouvent leur continuité dans toute interaction linguistique entre individus. Ils sont aussi reflétés dans la dialectique entre langue première (ou maternelle) et langues secondes/étrangères tout comme dans les situations d'enseignement/apprentissage de ces langues. Qui dit seconde, étrangère, première, minoritaire, régionale ou commune, établit d'ores et déjà un ordre sociopolitique des langues; ce rapport se concrétise dans les ressources allouées à l'enseignement/apprentissage de chacune, le nombre d'heures qui y sont dévolues, le placement à la grille horaire, les projets d'échanges et de correspondances, les exigences de formation (degré de bilinguisme) des enseignantes et des enseignants, surtout dans les motivations (intrinsèques et extrinsèques) pour enseigner/apprendre ces langues.

Langue seconde et langue étrangère

De nombreux critères ont été proposés pour délimiter des éléments de typologie afin de distinguer entre langues secondes et étrangères (Besse, Ngalasso et Vigner, 1992; Cuq, 1991; Véronique, 1993), les orientations changent, mais les constats se

ressemblent; il est fort difficile d'établir une typologie étanche pour distinguer entre ces types de langues. Les typologies adoptent diverses perspectives disciplinaires (psycholinguistique, sociolinguistique, didactique), selon diverses modalités, entre autres, la matière ou le médium d'enseignement (Chaudenson et de Robillard, 1989), l'apprentissage en milieu naturel ou institutionnel (Lamendella, 1977), la langue alternative d'une communauté linguistique bilingue ou non (Wilkins, 1971). Mais ces catégories sont difficilement applicables uniformément en raison de la très grande diversité des situations d'apprentissage. Quant à la langue première, car seconde n'a de sens que par rapport à première, Moore-Caporale (1992) conclut que les quatre critères fréquemment utilisés pour la décrire – première langue apprise, langue de la mère (maternelle), la valeur symbolique accordée, éventail étendu de fonctions sociolinguistiques – sont fragiles et se recoupent facilement (*In* Véronique, 1993). Les perspectives oscillent donc généralement entre le point de vue individuel (par exemple, la chronologie des langues apprises) et le point de vue institutionnel (le contexte géopolitique ou l'apprentissage en institution par comparaison à l'acquisition en milieu naturel). Pour leur part, les didacticiens ont tenté de délimiter les pratiques différentes selon les degrés d'exposition à la langue cible, mais, reconnaissant qu'une distinction déterminante repose plutôt sur l'opposition entre apprentissage en milieu institutionnel ou en milieu dit naturel, il faut admettre aujourd'hui la fragilité de cette approche.

Pour éviter ces difficultés terminologiques et conceptuelles, nous conservons ici une perspective uniforme d'orientation sociopolitique centrée sur les rapports de pouvoir entre les langues. Les langues communes (et non premières) sont celles qui reçoivent le plus haut degré d'officialisation et de rayonnement étatique, indépendamment de la chronologie de l'acquisition ou de l'identification des individus². Elles sont habituellement des langues officielles ou nationales, uniques ou multiples. Elles peuvent aussi être langues de majorités démolinguistiques. Cette perspective se justifie par le fait que la détermination des langues, communes, secondes ou étrangères, est une prise de position sociale et politique. Leur usage constitue des faits sociopolitiques qui décrivent la construction sociale de la réalité linguistique comme la conçoivent les acteurs impliqués et leurs États. Autrement dit, si un État considère une langue comme étant une langue commune (ou seconde ou étrangère), c'est qu'elle fait partie d'une hiérarchie de langues qu'il a sociopolitiquement construite. Toutefois, le vocable de langues communes, tout comme celui de langues secondes ou étrangères, couvre un large éventail de situations particulières dans lesquelles évoluent les langues ainsi désignées, situations de plurilinguisme et de bilinguisme.

Quant aux langues secondes, une reconnaissance officielle leur fournit un avantage marqué dans le marché des langues. Par exemple, au Québec, l'anglais est enseigné comme langue seconde puisque le Canada est un pays officiellement bilingue et que le français est enseigné comme langue seconde à l'extérieur du Québec (sauf aux minorités francophones). Ceci comporte, au Québec, des conséquences importantes pour cet enseignement, notamment l'obligation de l'étudier dès la quatrième année d'études au primaire et la passation d'un test national de compétence en fin d'études. Il en est ainsi pour le français qui devient langue seconde pour toute personne qui,

sur le territoire québécois, n'a pas encore appris cette langue commune. Un autre exemple: pour les États-Unis, l'enseignement de l'anglais pourrait être intitulé *Teaching English as a foreign language*; pourtant, le terme usuel est *Teaching English as a second language*, car l'enseignement de l'anglais, qu'il prenne place sur son territoire ou ailleurs au monde, fait implicitement référence au statut privilégié que possède une langue seconde. Ici, sous le vocable de langue seconde se profile le statut international de la langue anglaise, sa fonction de langue transnationale et son statut officiel dans cinquante pays. L'anglais n'y est perçu comme second qu'au regard d'une seule variable indépendante, la première langue apprise, qui comporte un statut individuellement défini. En fait, l'anglais peut être la troisième langue apprise, mais la nomenclature placera l'anglais en deuxième position.

En revanche, l'expression «langue étrangère» favorise une mise à distance et un positionnement excentrique. La langue étrangère est celle qui, en principe, ne possède pas de statut privilégié du point de vue d'un État et de ses citoyens. Pourtant, dans la francophonie, le français possède *de facto* un statut privilégié. Mais l'industrie de l'enseignement de cette langue persiste à lui donner le titre de langue étrangère. Pourquoi? Une hypothèse serait que, historiquement, la langue française a été perçue comme appartenant à l'Hexagone (voir la prochaine section). Pour tout autre État, même une ex-colonie, le français y était une langue dont les normes étaient fixées ailleurs, à l'étranger; en somme, une langue étrangère. La langue y est dénommée à partir de la perspective de l'État à qui «elle appartient», comme dans le cas de l'anglais langue seconde pour les États-Unis. Aujourd'hui, l'expression de langue étrangère prend un autre sens dans le contexte de la construction de la Communauté européenne où, pour prévenir que l'anglais ne gagne trop le statut de seconde langue (dans son sens socio-politique, mais également dans son sens chronologique) et conserver l'égalité de principe des langues, toutes les langues, hormis la ou les langues nationales, peuvent conserver le statut de langue étrangère.

«Langue étrangère», tout comme «langue seconde», possède donc un statut en vertu de l'idéologie qui guide le cadre d'interprétation et surtout en vertu de la perspective (l'œil interprétatif) qui domine. De plus, l'enseignement/apprentissage des LS/É se conjugue avec celui des langues minoritaires ou régionales qui, à bien des égards, sont désavantagées par rapport à celles-là. Qualifier une langue est donc dire les rapports de pouvoir dans lesquels ils s'inscrivent. Qualifier une langue est aussi proposer l'idéologie qui porte cette nomenclature. Qu'en est-il plus particulièrement de la langue française dans la francophonie? De quelles idéologies s'inspire le discours qui la porte? Comment l'enseignement/apprentissage du français LS/É est-il influencé? Ces questions guident la suite de ce texte.

Une francophonie plurielle: construction sociopolitique de la mondialisation

Tout comme l'exercice de la langue, la vie en francophonie est une actualisation de rapports de pouvoir, à la fois interne à ces espaces géolinguistiques et externe pour d'autres espaces.

Des espaces géolinguistiques diversifiés

La francophonie n'est pas un espace homogène. Cet espace n'est pas non plus libre de tensions, d'ambiguïtés et de conflits. Le concept de francophonie représente diverses réalités sociopolitiques qui s'affrontent: ex-colonisateur et ex-colonisé, le Nord et le Sud, pays développés et pays en voie de développement, pays pauvres et pays riches, démocraties, autocraties militaires et dictatures, l'Est et l'Ouest, pays d'immigration ou d'émigration. La francophonie est aussi un réseau mondial aux géométries linguistiques variables par rapport au français; elle inclut des États où le français a un statut de langue nationale et est utilisé dans la vie publique par une majorité de citoyens et de citoyennes (la France, le Québec), des États où le français possède un statut de langue commune, mais n'est pas utilisé par la majorité des citoyennes et citoyens (c'est le cas pour de nombreuses ex-colonies africaines de la France), d'autres où le français est utilisé substantiellement, mais où il n'a pas de statut national (Madagascar, la Mauritanie, le Liban), et d'autres enfin où le français n'est parlé que par une petite minorité de citoyennes ou citoyens et n'a pas de statut national (la Guinée, le Vietnam). Elle est constituée d'espaces discontinus et hétéroclites. Elle est francophonie plurielle.

Inévitablement, dans chacune de ces situations, le français est en relation de pouvoir avec les langues avec lesquelles il cohabite. Dans des États comme la France et le Québec, la concurrence (relative) vient des langues de l'immigration, des minorités historiques ou des langues régionales. Dans d'autres États, la concurrence existe entre le statut de la langue de l'ex-colonisateur et les langues des divers groupes. Dans d'autres cas, la concurrence est aussi avec d'autres langues communes telle que l'anglais (les Seychelles, le Vanuatu) ou l'allemand (la Suisse). La francophonie est aussi plus généralement un lieu de relations de pouvoir entre les États qui s'y rattachent: entre la France et ses colonies historiques, aujourd'hui émancipées ou en procès d'émancipation.

De plus, les forces démolinguistiques en présence se révèlent des facteurs importants dans ces relations de pouvoir. En 1990, sur un total de 115 millions de francophones, la France pèse lourdement avec près de la moitié des francophones (57 millions), et le Québec en est le deuxième plus grand bloc linguistique (6,5 millions) (Bélanger, 1995, p. 103). Le plus petit pays est la Guinée équatoriale avec 2000 francophones sur une population de 380 000 personnes.

En participant au mouvement de mondialisation, elle en est d'ailleurs une construction, la francophonie est composée d'espaces géolinguistiques diversifiés où l'union fait aussi apparaître les différences. En ce qui concerne la langue française, il s'agit des différences de statut et d'usage, des différences de contact (internes et externes) avec les autres langues, des différences de poids démographique.

Un concept sociologique et une construction politique dans des rapports de pouvoir mondiaux

La francophonie est à la fois un concept sociologique et une construction politique fondée sur une idéologie mouvante. À titre d'exemple, rappelons la définition qu'en donne le Haut Conseil de la francophonie : «[la francophonie] est un idéal de solidarité Nord-Sud et de défense du pluralisme linguistique et culturel dans le monde [confronté à la mondialisation des échanges et des sociétés]» (Haut Conseil de la francophonie, 1994, p. 506). Comme concept sociologique, la francophonie se fonde sur une vision à la fois constructive et défensive de la langue et de la culture françaises.

Elle est constructive parce qu'elle représente des espaces partagés par la langue française ou, plus précisément, par des variétés de langue française, où s'accomplissent des collaborations dans des domaines variés de la culture à l'économie par les médias, la science, les technologies et l'éducation (Chaudenson, 1989; de Robillard, Neniaino et Bavoux, 1993). À bien des égards, la langue qui y est commune, la langue française, fonctionne comme un prétexte sur fond d'actions économiques, scientifiques, etc. Mais les origines associatives de la francophonie témoignent de la force de cette solidarité. En effet, c'est en 1954 qu'émerge officiellement la francophonie avec la fondation de l'Association internationale des journalistes de langue française. Celle-ci est suivie, en 1958, par l'Association internationale des sociologues de langue française. En 1994, le Haut Conseil de la francophonie dénombre plus de 70 organisations et associations qui rassemblent les francophones, dont 20 ont explicitement un statut «international» dans leur titre.

La francophonie est pourtant une construction politique fondée sur une vision défensive à une époque où la mondialisation engage l'avènement de nouveaux regroupements internationaux. Elle est principalement construite en défense³ de la langue et de la culture françaises de peur que celles-ci puissent se voir «marginalisées»⁴ ou même un jour disparaître. Historiquement, la langue française a acquis un statut de langue de la diplomatie et des communications internationales. Durant une période de cinquante années, à cause des deux guerres mondiales et de la décolonisation, la langue française a perdu cet avantage en faveur de l'anglais. Aujourd'hui, le français est fréquemment vu comme engagé dans un bras de fer symbolique avec l'anglais, le baromètre du succès est l'évolution comparative du nombre de locuteurs du français ou de l'anglais dans le monde. Calvet (1993, p. 73) indique qu'en 1928 le français était parlé par 45 millions de personnes et occupait le huitième rang alors que l'anglais était en seconde position avec 170 millions de locuteurs. En 1973, 60 millions de personnes parlaient français, une augmentation de 33 % (mais au onzième rang) alors que l'anglais était parlé par 270 millions de personnes, une augmentation de 59 % (toujours au deuxième rang, après le mandarin). En 1990, 115 millions de personnes parlaient français (une augmentation de 91 %) (Bélanger, 1995) alors qu'environ 660 millions de personnes parlaient anglais (une augmentation de 144 %) (Walter, 1994, p. 415). Construits au cœur de la notion même de francophonie reposent les relations de pouvoir entre les langues transnationales, principalement avec l'anglais, dans un contexte où les données démolinguistiques semblent indiquer une fragilisation relative du français.

Jumelée aux solidarités linguistiques, culturelles et historiques, cette appréhension a favorisé la construction politique de la francophonie. Celle-ci est aujourd'hui composée de trois institutions internationales⁵, cinq institutions partenaires⁶ et cinq opérateurs spécialisés⁷. Cet ensemble sociopolitique a été créé depuis la première étape étatique en 1960 alors qu'une première conférence réunissait les premiers ministres de l'Éducation de la France, de l'Afrique et des États malgaches (Deniau, 1983, p. 52). L'année 1965 constitue cependant un moment déterminant: le 23 novembre, un accord culturel entre la France et le Québec signifiait que la mère-patrie acceptait de partager la responsabilité de la langue française avec son ex-colonie. Ce fut, au-delà d'une alliance stratégique, le témoignage d'une importante évolution de la France. Aujourd'hui, à titre de club intergouvernemental, la francophonie regroupe 42 États-membres⁸, cinq États associés (Sainte-Lucie, le Maroc, l'Égypte, la Guinée-Bissau et la Mauritanie) et deux États non souverains (le Québec et le Nouveau-Brunswick). Elle constitue un puissant groupe de pression multiculturel (Bostock, 1988) dont le statut sera accru lors du Sommet d'Hanoï en 1997 avec l'élection d'un Secrétaire général. Pourtant, faut-il le rappeler, aucun des États souverains et non souverains, à l'exception de la France, du Québec, de Monaco et du Luxembourg, ne possède une population de plus de 50 % de francophones.

En somme, la francophonie émerge comme une structure sociopolitique en réaction à des enjeux mondiaux. Elle repose sur des inquiétudes de la croissante hégémonie de l'anglais, langue de communication internationale et transnationale. En cela, la francophonie s'avère être une réponse contemporaine au mouvement d'internationalisation qui a débuté sous la poussée d'idéologies impérialistes et colonialistes dès la Renaissance (Chomsky, 1995; Desfarges, 1993) et qui est en voie de devenir mondiale par la création d'un système international de règles, de valeurs et d'objectifs⁹. Aujourd'hui, l'idéologie postcolonialiste conduit à une nouvelle forme de ralliement volontariste sous une bannière linguistique. Ce ralliement gravite paradoxalement autour de l'union par la langue dans le cadre d'une pluralité linguistique. Dans la prochaine partie du texte, je résume les idéologies qui ont sous-tendu les actions entreprises en faveur de la langue française, qui ont influencé la construction de la francophonie de même que les espaces didactiques du français LS/É.

Réinventer le monde à son image: idéologies de la langue, idéologies de la francophonie

Les langues sont enseignées et apprises au nom d'idéaux et d'objectifs qu'incarne le sociopolitique. Ceux-ci orientent les particularités sociohistoriques et les savoirs à enseigner/apprendre. Dans le contexte des espaces diversifiés de la francophonie qu'on vient de décrire, comment l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère se présente-t-il? Au nom de quelles idéologies entre-t-il dans l'ensemble des savoirs à enseigner et à acquérir? Quelle part accorde-t-il aux particularismes locaux de la francophonie?

Les fondements historiques: l'idéologie de la transmission

La langue et la culture françaises sont habituellement liées à une image de raffinement. Alors que l'anglais est perçu comme un médium de communication, la langue française est constamment associée à sa culture¹⁰. Autrement dit, la langue anglaise est souvent perçue comme un médium neutre, sans exiger d'attachement émotif, alors que le français s'insère dans une image composée d'éléments socioaffectifs et culturels. Ceci peut être illustré par les motivations à l'apprentissage du français LS/É. Besse (1993), dans une synthèse de trois études portant sur les raisons identifiées par les répondants pour apprendre le français dans la Communauté européenne, en Israël et en Argentine, constate que l'émotion (aimer la langue) et la culture (développement personnel) dominant.

Cette image du français que donnent et se donnent les apprenants du français n'est pourtant pas distincte de celle que se font elles-mêmes la France et la francophonie; il y flotte un discours émotivement chargé qui gravite habituellement autour des deux pôles que sont les qualités intrinsèques de la langue française et les relations de pouvoir qu'elle entretient avec d'autres langues. Ceux-ci forment les bases de l'idéologie de la transmission.

Historiquement, la construction de l'image de la langue française a été partie intégrante de la construction de la nation française en tentant de rallier autour de ce symbole le patriotisme et la fierté nationale. Un seul exemple suffit, tiré de l'encyclopédie, au XVIII^e siècle: «Notre langue, [...] de toutes les langues la plus châtiée, la plus exacte et la plus estimable» (cité dans Achard, 1986, p. 71). Les caractéristiques dites intrinsèques de la langue française (sa clarté, sa précision, son raffinement, son vaste corpus littéraire, en somme, son génie) servent encore aujourd'hui d'arguments en faveur de sa diffusion internationale. À ces valeurs intrinsèques de la langue française s'ajoutent les craintes, évoquées précédemment, de son influence décroissante, en particulier en concurrence avec l'anglais. Cette crainte a encouragé l'adoption de politiques linguistiques à caractère protectionniste notamment, en 1977, la *Charte de la langue française du Québec*; et, en 1994, la loi dite «Loi Toubon» en France, voire la construction de la francophonie.

Ces deux facettes de l'image du français ont alimenté une idéologie proactive de transmission de la langue qui a encouragé les politiques et le développement d'organes de diffusion de la langue et de la culture françaises à travers le monde à partir principalement de l'Hexagone. Citons un seul exemple contemporain parmi tant d'autres. Au cœur d'une réforme de la politique culturelle de la France en juillet 1994 se dégagent quatre axes prioritaires: «la promotion de la langue française; l'organisation de la coopération universitaire, aujourd'hui trop dispersée; l'amélioration de l'offre de coopération technique dans les domaines d'excellence de la France; le renforcement de la présence audiovisuelle de la France à travers le monde» (Lévitte, 1994, p. 6). Il s'agit d'une «mobilisation générale autour de la langue française» (*Ibid.*, p. 5). Cette

mobilisation prend sa légitimité dans l'image de la France qui «à travers le monde entier est d'abord celle d'un pays de grande tradition culturelle. Il y a là un héritage de l'histoire, l'effet de rayonnement de notre langue et de notre culture à travers les siècles. Notre devoir est d'assumer cet héritage en rénovant nos modalités d'action» (*Idem*).

Aujourd'hui, comme hier, ces ambassadrices que sont la langue et la culture servent d'éclaireurs pour les relations de pouvoir commerciales et politiques, car le discours sur la langue n'est pas mis en place uniquement par rapport à la langue. En effet, selon Lévitte¹¹, «le rôle politique et la présence économique de la France dans le monde doivent pouvoir s'appuyer sur le rayonnement culturel, linguistique et scientifique de notre pays» (*Idem*). Dans un esprit de concurrence, car, ajoute-t-il, «nous disposons – il faut le souligner – du premier réseau culturel au monde, loin devant les États-Unis, la Grande-Bretagne et l'Allemagne» (*Ibid.*, p. 6).

L'idéologie de dissémination¹² du français passe par son enseignement/apprentissage comme langue étrangère. Quelques données indiqueront la puissance de ce réseau émanant de l'Hexagone, de cette industrie culturelle. Dès 1883, les Alliances françaises commencent à enseigner le français «à l'étranger». En 1994, ce réseau employait 5000 enseignantes et enseignants, pour 385 998 étudiantes et étudiants dont 365 785 hors de France (Haut Conseil de la francophonie, 1994, p. 158). Dans les 35 pays de la francophonie qui ont répondu à un sondage du Haut Conseil de la francophonie (1994), 40 millions d'étudiantes et d'étudiants (tous niveaux confondus) apprenaient le français comme langue maternelle, seconde ou étrangère à l'extérieur de la France. Des 104 pays qui ont répondu au sondage, un total de 57 millions de personnes étudiaient le français à travers le monde, un nombre comparable à celui de 1985. La moitié de ces personnes étaient en Afrique (20 millions) et un cinquième en Europe (12 millions). La francophonie s'enrichit ainsi de milliers de locuteurs; elle est francophonie d'origine et francophonie d'apprentissage.

Depuis la Deuxième Guerre mondiale, plusieurs institutions françaises ont aussi joué un rôle déterminant dans la création de la discipline de la didactique du français langue étrangère, notamment le Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (CREDIF), le Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) devenu le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation à l'étranger (BELC) et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) (Coste, 1986). De nombreux autres institutions et services ont contribué à cette industrie: associations professionnelles, universités et centres de recherche, programmes d'échange, formation d'enseignantes et enseignants, centres culturels, maisons d'édition (Coste, 1986; Galisson, 1988).

En fait, la France émerge comme le moteur de la didactique du français LS/É dans la francophonie et le meilleur exemple de ceci demeure la production de manuels. Dans son sondage, le Haut Conseil de la francophonie (1994) met en évidence que

la majorité des manuels utilisés pour cet enseignement tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la France ont été édités par trois maisons d'éditions de l'Hexagone (Didier-Hatier, Hachette, CLÉ International). Ce sont des méthodes dites «universalistes», c'est-à-dire utilisées partout dans le monde, ce qui sous-entend leur capacité d'application dans la multiplicité locale.

Pourtant, leur publication en France par des maisons d'édition françaises et leur caractère dit «universaliste» pourrait ne pas signifier pour autant que seul le point de vue, l'œil, hexagonal y domine. Pour mieux cerner la dynamique de l'industrie du français LS/É, voici un décompte des contenus socioculturels des méthodes pour grands adolescents et adultes tels qu'ils sont décrits dans la rubrique socioculturelle des recensions de Thierry (1990). Pour les méthodes de FLÉ publiées pendant les deux dernières décennies, le contenu socioculturel concerne largement la France; elle en est le théâtre culturel et linguistique. Le tableau 1 fournit les détails de cette étude. De légers changements interviennent entre les années soixante-dix et quatre-vingt, avec un pourcentage un peu plus élevé de contenu culturel de la francophonie. Cette ouverture s'amplifie depuis les années quatre-vingt-dix.

Tableau 1
Contenu socioculturel des méthodes de FLÉ publiées en France
entre 1970 et 1990

	France uniquement	France et pays francophones	France avec flashes de la francophonie	Sans mention
1970-1979	44 %	7 %	7 %	7 %
1980-1990	30 %	0 %	0 %	4 %
Total	74 %	7 %	7 %	11 %

Par ailleurs, la transformation du personnage type mis en action dans ces méthodes démontre la façon dont celles-ci interprètent les besoins et les intérêts des apprenantes et apprenants du monde entier. Dans les années soixante-dix, l'accent est mis sur la diversité des classes sociales de la France et sur l'inclusion du Français moyen et de sa famille se heurtant aux réalités quotidiennes. Pendant les années quatre-vingt, l'œil des méthodes de français LÉ se décentre quelque peu vers des parcours touristiques, la mise en scène de protagonistes visiteurs (jeunes étudiants étrangers) en France et la décentration de Paris vers la province, sans pour autant s'intéresser aux différentes cultures et langues régionales (minoritaires). Y apparaît également une préoccupation croissante pour les questions sociales de la France contemporaine: cosmopolitisme, gestion des sols, problèmes de logement, vie chère, retraite. La norme socioculturelle est donc principalement hexagonale. Le modèle à assimiler dans l'apprentissage trouve sa cohérence dans la pensée, les valeurs et les artefacts de France. Aujourd'hui, la remise en question d'une vision unique et prise pour acquise par l'entremise des

approches interculturelles met en évidence la relativité (historique et culturelle) de la norme en tant que construit pensé comme universel. Elle remet en cause l'idéologie historique.

En somme, l'idéologie de transmission de la langue et de la culture françaises, la représentation que l'on en fait et la crainte de leur décroissance ont créé une industrie du français LS/É largement orientée vers l'Hexagone. Malgré son engagement à travers le monde entier, elle véhicule donc largement des façons de parler, mais aussi de voir le monde à partir de l'Hexagone. Dans sa fonction même d'idéologie de transmission, elle démontre une inattention fondamentale au contexte local, particulier ou régional. Cette idéologie a historiquement elle-même participé au procès d'homogénéisation tant redouté aujourd'hui dans le cadre de la mondialisation des échanges et des sociétés.

Ce faisant cependant, elle a aussi fait prendre conscience des différences. Et c'est sur cette base que se positionne aujourd'hui la francophonie devant les identités multiples et l'émancipation idéologique des individus et des collectivités. Mais avant d'approfondir cette dimension, résumons l'idéologie complémentaire à celle de transmission, celle d'intégration mise en œuvre sur le territoire étatique au nom de l'unité nationale, car celle-ci a favorisé l'éclosion de pratiques didactiques particulières.

Un pari national: l'idéologie de l'intégration

À l'idéologie de transmission de la langue et de la culture françaises, qui en assure le rayonnement et la diffusion à l'extérieur des frontières nationales, correspond une idéologie qui en renforce le statut à l'intérieur même des frontières étatiques, à savoir l'intégration. Cette notion n'est pas nouvelle, mais elle prend des dimensions particulières en France et au Québec.

Historiquement, le lien entre la langue française et l'État-nation a toujours été puissant (Achard, 1986). En fait, en France, contrairement par d'autres États, la langue est une affaire d'État. Dès 1531, la politique linguistique avait commencé, avec la promotion des langues régionales (langues vulgaires) au détriment du latin. Huit ans plus tard, François I^{er} fait du français la seule langue du gouvernement (Walter, 1994, p. 244). Des institutions ont graduellement été créées. En 1635, l'Académie française a pour mission de codifier le lexique et de stabiliser le système grammatical. En 1694, le *Dictionnaire de l'Académie* consacre le «bon usage». En 1794, l'Abbé Grégoire en appelle à l'abolition de tous les dialectes pour deux raisons, soit pour que les lois de la République soient comprises par tous et que les enfants des citoyens aient accès à l'école en français afin de leur permettre d'acquérir de meilleures conditions socioéconomiques. Ainsi, la langue française et le discours idéologique qui entoure son développement et son statut sur le territoire ont joué un rôle majeur dans la consolidation de l'État.

L'idéologie de la transmission interfrontalière de la langue française sur la base de ses caractéristiques dites «internes» (qualité, raffinement) trouve son équivalent dans l'idéologie de la «langue nationale». Celle-ci a servi à exclure les langues régionales et les dialectes et à rallier les solidarités autour du français. En effet, les langues régionales et les dialectes ont été exclus jusqu'en 1951 alors que la *Loi Dexionne* a alors permis l'enseignement du breton, du basque, du catalan et de l'occitan, avec l'inclusion du corse en 1974. En fait, la France a favorisé, et favorise encore aujourd'hui, un modèle résolument intégrationniste de la diversité linguistique. Ce modèle exige que chaque citoyen (régional ou urbain ou immigrant) adopte le français comme langue commune même si la scolarisation dans une autre langue est acceptée depuis trois décennies.

Aujourd'hui, disait Thomières en 1985, «la France ne semble certes pas "prédisposée" au plurilinguisme. On dirait que le français suffit. Est-ce dû au centralisme capétien, à l'héritage du XVIII^e siècle, à la Révolution française, au passé colonial?» (p. 6). Pourtant, en 1995, bien des choses ont changé et la construction de l'Union européenne oblige à prendre en compte la diversité linguistique, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du territoire de sorte que l'idéologie de transmission et celle d'intégration sont discrètement et contextuellement remises en doute, car ces idéologies équivalent à l'exclusion des autres langues. Pourtant, le contexte contemporain de la mondialisation nécessite un constat que toute grande langue est aussi une langue parmi d'autres et que celle-là doit accepter de partager les territoires avec les plus petites, les minoritaires, les régionales. Ces réflexions influencent largement aujourd'hui la didactique des LS/É dans l'espace francophone européen, comme nous le verrons dans la prochaine section.

Mais auparavant, notons comment l'idéologie de l'intégration s'est aussi contextualisée dans un État où elle se conjugue à une crainte endémique de la disparition du français en Amérique du Nord, le Québec. Depuis la Révolution tranquille des années soixante, les francophones du Québec ont misé sur l'appareil étatique pour assurer la survie du français. Ici encore, des institutions ayant pour mission de sauvegarder la langue ont été créées: le Conseil de la langue française, l'Office de la langue française, la Commission de toponymie, le Secrétariat permanent des peuples francophones, la Commission de protection de la langue française. De nombreuses études et recherches ont été effectuées, des programmes scolaires mis en œuvre et des mesures d'intégration des immigrantes et des immigrants ont été décrétées afin d'assurer leur apprentissage du français et leur acceptation de la culture française. En 1977, la *Charte de la langue française* couvre cinq secteurs d'intervention: l'administration publique, la loi et la justice, le commerce et les affaires, le travail et l'école.

Dans un État où approximativement 80 % de la population est de langue maternelle française, les politiques linguistiques ont deux objectifs: contrer l'influence des autres langues vers le territoire québécois, surtout l'influence de l'anglais, et assurer que le français soit la langue commune de la population sur le territoire québécois y inclus celle des minorités et des immigrantes et immigrants.

L'une des conséquences de ces actions pour l'enseignement du FLS est la création de structures d'accueil des immigrantes et des immigrants qui, du point de vue des autorités, pourraient, en principe, permettre au Québec de maintenir son poids démolinquistique dans un contexte de dénatalité. Ainsi est né un important réseau de classes d'accueil et de francisation dans lequel les enfants d'immigrants et les immigrants non francophones peuvent être admis pour une période transitoire de dix mois en moyenne. En 1990, 7 500 enfants étudiaient dans ces classes (Martel, 1991). La contrepartie des classes d'accueil pour les adultes est les «COFIS» (Centres d'orientation et de formation pour immigrants). En 1990, 34 300 personnes y étudiaient le français. Comme conséquence de ce réseau d'enseignement/apprentissage de la langue commune et de l'insertion dans la société québécoise, des méthodologies interculturelles ont été mises en œuvre par des programmes de l'État et des ressources allouées. L'orientation interculturelle de cette opération n'en demeure pas moins une vision plutôt unilatérale de la notion d'interculturalisme, car, guidé par l'idéologie d'intégration, cet interculturalisme incite particulièrement les apprenantes et apprenants à connaître la société et la langue d'accueil mais crée peu de mécanismes pour partager leurs propres expériences et leur langue avec les citoyens de leur terre d'accueil.

Le français est une langue internationale, mais il est aussi une langue d'État. Ce phénomène est particulièrement marqué en France et au Québec, États convaincus et possédant les moyens d'assurer le développement du français sur leur territoire, dans la francophonie et dans le monde. À titre de langue d'État, le français se place ainsi parmi les trois langues transnationales qui sont les langues officielles de la moitié des États du monde, avec l'anglais et l'espagnol (Mackey, 1991, p. x). Ceci place le français en contact avec de nombreuses langues locales, régionales ou nationales.

Les nouvelles idéologies: diversité et pluralité

Au discours sur la transmission et la fragilité de la langue française, sur l'intégration nationale se superpose aujourd'hui, dans les arènes gouvernementales, un autre discours qui *a priori* lui semble contradictoire, celui de la diversité et de la pluralité linguistiques. «Dans le combat pour le pluralisme culturel, qui représente un enjeu vital pour l'Europe, le respect de la diversité linguistique tient une place essentielle» énonce, en 1995, le ministre de la Culture de France, Philippe Douste-Blazy (1995, p. 1). Pourtant, cette nouvelle position s'inscrit dans la suite de l'idéologie de protection de la langue et de la culture françaises, car l'exception culturelle, en faveur de laquelle la France a notamment mené un combat épique au GATT en 1993, s'inscrit dans l'idéologie de protection de la langue française et le refus de l'uniformisation mondiale vers la langue et la culture anglo-américaines.

Ainsi, le contexte de la mondialisation, par la construction de valeurs, de références et de langues planétaires, suscite paradoxalement son contraire et favorise

le déplacement des idéologies historiques et uniformatrices vers la valorisation du local, du particulier et du national. Cette nouvelle idéologie, dans sa version politisée, se réclame du principe d'égalité des langues et des cultures, particulièrement nationales. Or, l'égalité de principe conduit à une inégalité de fait, car les relations de pouvoir étant inégales, les langues les plus fortes gagnent habituellement à ce jeu de l'égalité. Ainsi, les grandes langues étatiques et internationales y sont favorisées.

Mais les idéologies ne sont pas des phénomènes statiques. Elles ont une vie plus ou moins durable. Elles naissent, se développent, interagissent avec d'autres idéologies. Ce faisant, elles se transforment, déclinent, renaissent et ainsi de suite. Il en va de même des idéologies de la transmission et de la protection de la langue française et de celle de l'intégration: leur contenu et leur vigueur ne cessent de fluctuer au cours de l'histoire. Alors qu'elles forment les pierres angulaires de la francophonie, elles sont contestées par les transformations contemporaines. De plus, par nature, les idéologies sont dialogiques: elles s'interpellent continuellement, se confrontent, s'interpénètrent, évoluent au contact l'une de l'autre. Voilà ce qui se passe actuellement de sorte que les idéologies de transmission et d'intégration forment, sur le plan sociopolitique, une alliance avec l'émergente idéologie de la pluralité (émergente en tant que construit politique).

De plus, les idéologies expriment un rapport de pouvoir entre les agents sociaux qui les véhiculent et les destinataires qu'elles visent à convaincre. Elles légitiment l'inclusion des uns et l'exclusion des autres, suivant des critères prétendument et apparemment normaux, voire universels. Elles tendent à se perpétuer par l'entremise des institutions sociales, puisqu'elles participent à la production et à la reproduction de ces dernières (Tollefson, 1991, p. 10-11). Ainsi, les idéologies qui fondent la francophonie reposent sur un regard privilégié, celui du pouvoir des gouvernements. Comment ces gouvernements, dont l'intérêt principal réside aujourd'hui dans la promotion de leur langue commune, peuvent-ils construire une nouvelle idéologie basée sur la diversité interne à leurs frontières et externes à celles-ci? Ceci est particulièrement important puisque la conservation de la diversité linguistique réside, non dans la promotion et la transmission des langues nationales, mais bien de celles qui sont les plus nombreuses, les langues non nationales (Mackey, 1988, p. x). À cet égard, les didactiques des LS/É peuvent jouer un rôle déterminant.

Francophonies et didactiques: ce que montrent les comparaisons

Dans le contexte des deux idéologies qui ont sous-tendu historiquement l'enseignement/apprentissage de la langue française et dans le cadre de l'émergence de la francophonie comme phénomène participant à la mondialisation, les cultures didactiques nationales existent-elles? Voici trois cas de figure qui montrent, à l'œuvre, l'homogénéisation, la différenciation et la recherche de nouvelles pratiques. Nous en concluons que les espaces didactiques existent, qu'ils s'influencent et que, à des degrés divers, parfois plus implicitement qu'explicitement, ils s'interrogent sur certains effets de la mondialisation et de la pluralité.

Didactiques importées

Il est des espaces de la francophonie où la didactique *made-in-France* est adoptée avec encore peu d'adaptation locale. Tel est le cas pour l'Afrique qui regroupe une grande portion de la francophonie. Selon Dumont (1993), le problème de l'éducation en Afrique francophone est tout d'abord un problème éducatif endémique hérité d'un passé colonialiste:

Partout en Afrique, l'école française (c'est-à-dire celle du colonisateur) est une forme institutionnalisée d'éducation et de formation qui est à ce point entrée dans les usages sociaux qu'on finit par ne plus en percevoir les caractéristiques essentielles et les conditions d'existence. Le modèle d'école en vigueur est à ce point intégré dans le paysage social et administratif que l'on ne prête plus attention aux choix qui ont présidé à son élaboration et qui lui donnent sa configuration présente (p. 472).

Il s'ensuit que le contenu de l'enseignement/apprentissage (la langue, les manuels, la culture didactique) sont également tributaires de l'influence de l'ex-colonisateur. Et, comme renchérit Dumont, «aucun des projets de rénovation de l'enseignement du français en Afrique ne soulève la question de la place et du rôle des langues nationales africaines dans les cursus de l'école élémentaire» (*Idem*).

Cette situation démontre l'absence d'espaces didactiques particuliers dans une bonne part de ces espaces géolinguistiques francophones. Ainsi, les procès d'internationalisation et de mondialisation ont jusqu'ici empêché le développement de voix didactiques articulées sur les valeurs et les pratiques culturelles des États particuliers et des communautés qu'ils abritent.

Didactiques contingentes aux contextes sociopolitiques

Pourtant, dans certains contextes, la didactique du FLS/É a su se reconfigurer selon le contexte sociopolitique local. C'est le cas du Québec. Nous avons précédemment souligné les innovations structurelles, les classes d'accueil et de francisation, favorisées par l'idéologie de l'intégration.

Par ailleurs, deux autres approches ont vu le jour principalement au Québec; il s'agit de l'immersion et des approches intégratives. Dans sa recension historique, Germain (1993) fait état des approches intégratives comme étant des approches qui construisent un enseignement/apprentissage qui intègre tous les aspects de la vie. Quant aux approches immersives, en somme, elles enseignent la langue seconde en se basant sur les techniques de l'apprentissage de la langue maternelle: un *input* maximal de la langue cible. Ces approches ont pour effet de dé-territorialiser les espaces entre langues secondes et langues étrangères d'une part, et entre langue maternelle et LS/É d'autre part. Par ailleurs, ces approches brouillent les frontières entre l'apprentis-

sage d'une langue et les objectifs généraux de l'éducation. Enfin, ces approches ont un objectif commun, celui de l'efficacité de l'enseignement/apprentissage.

Les approches immersives sont une conséquence de la mise en œuvre étatique de l'idéologie de la protection de la langue française sur le territoire québécois. En effet, dans les défis des langues en contact, la minorité anglophone du Québec a tenté, dans les années soixante, d'implanter une méthode efficace pour que leurs enfants apprennent le français alors que la Révolution tranquille faisait prévoir une perte de statut de l'anglais et un gain correspondant pour le français.

Les approches intégratives se révèlent être la poursuite des approches immersives dans un contexte d'un temps d'apprentissage plus limité. D'ailleurs, celles-ci s'apparentent à l'apprentissage en classe d'accueil. Par ailleurs, celles-ci sont aussi connues dans le monde sous une autre variante, les langues des spécialités.

Didactiques comparées

Afin d'identifier empiriquement les espaces didactiques et leurs particularités vis-à-vis de la francophonie, voici le résumé d'une étude comparative effectuée entre les espaces francophones et anglophones, entre l'Europe et l'Amérique (Martel, 1997). Les courants didactiques sont mis en évidence par les préoccupations des associations professionnelles lors de leur colloque annuel.

La méthodologie adoptée requiert quelques précisions. Les associations professionnelles sont des lieux privilégiés d'observation pour la praxis didactique. Nous avons choisi quatre associations nationales selon les critères suivants: des critères reposant sur la diffusion des idées (rayonnement national, substrat linguistique commun, crédibilité de l'association), un critère disciplinaire (incluant le français LS/É), des critères praxéologiques (regroupement de chercheurs et d'enseignants, secteurs collégial et universitaire). Afin de permettre une comparaison entre les espaces linguistiques et continentaux, deux associations ont été choisies dans la francophonie: au Québec, l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS) et, en France, l'Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE). Les deux autres appartiennent aux espaces anglophones: aux États-Unis, l'American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) et, en Grande-Bretagne, l'Association of French Language Studies (AFLS).

Rappelons brièvement leur profil associatif. L'association francophone nord-américaine (AQEFLS) est pragmatique, fait preuve d'un certain degré de mercantilisme (présentation de matériel didactique commercialisé), adopte une approche démocratisante (forums d'échanges) et met l'accent sur les contenus et les approches intégratives/immersives provenant du contexte dans lequel évolue l'enseignement/apprentissage du français langue seconde au Québec. L'association américaine (ACTFL)

démontre elle aussi une orientation pragmatique. D'ailleurs, elle est fort préoccupée par la préparation de programmes uniformes et crédibles, notamment par l'établissement de nouveaux *National Standards*, par l'évaluation; mouvement impulsé par un réflexe de préservation des acquis à l'égard des langues étrangères dans le contexte d'un isolationnisme croissant de la droite américaine largement au pouvoir. Elle se préoccupe aussi de la démocratisation de l'expertise (forums d'échanges), et fait également preuve d'une tendance au mercantilisme (inclusion d'une part substantielle de matériel didactique commercialisé) et garde un intérêt marqué pour l'enseignement de la culture.

L'association française (ASDIFLE) est actuellement engagée dans une analyse collective du nouveau contexte éducatif de l'Europe et de la francophonie. Elle est plus intéressée par l'architecture générale des nombreux programmes de langues étrangères que par la création d'une plate-forme de partage de pratiques d'enseignement et d'activités. Comprendre les multiples clientèles et appréhender leur diversité sont une priorité. Elle tente de gérer un champ qui s'amplifie et se complexifie, tant en Europe qu'à travers le monde; elle se mondialise. Les sujets traités lors des colloques montrent qu'elle s'intéresse particulièrement à l'interprétation de la diversité. Comme champ d'intervention, la didactique française tente d'articuler les fondements internes par des méthodes avec la cohérence externe de ses réflexions par une relégitimation, voire une reconceptualisation, des outils normatifs traditionnels (dictionnaires, lexiques, évaluations) adaptés aux diverses situations locales. L'association britannique (AFLS) est à la fois académique et pragmatique; elle se démarque par son originalité. Elle se préoccupe de disséminer des résultats de recherche tout en présentant des activités d'enseignement et d'apprentissage. Les réflexions méthodologiques ne semblent pas être une priorité. La didactique du français LÉ ne penche ni particulièrement vers sa contrepartie européenne ni vers sa cousine anglophone en Amérique.

De ces profils il ressort que les espaces didactiques étatiques existent: ils sont même contingents aux contextes sociopolitiques locaux. La proximité géographique semble plus déterminante que les solidarités linguistiques et le continentalisme paraît un facteur important dans la construction et la dissémination des courants didactiques. Enfin, ces constats mettent en relief que les États développés du Nord peuvent se doter de didactiques particulières alors que les États africains ont encore peu eu l'occasion de le faire. En somme, la signature didactique, un peu comme la graphologie, explicite le monde socioculturel dans lequel elle s'écrit.

Didactiques émergentes

Quelles sont les nouvelles tendances eu égard aux didactiques du français LS/É? Sont-elles contingentes aux contextes sociopolitiques ou font-elles preuve d'émancipation à l'égard de l'État et de ses idéologies? Des données supplémentaires répondent à ces questions.

Tableau 2
Approches méthodologiques, en pourcentage, aux conférences
de quatre associations en 1995*

Approches	Associations			
	AQEFLS	ACTFL	ASDIFLE	AFLS
1. Communicative	33,9	41,6	19,7	28,6
2. Intégrative autres disciplines + spécialités langage et culture	29,0	7,7	16,4	7,1
		9,1	3,3	
3. Autonomisante	8,0	6,7	1,6	7,1
4. Interculturelle	1,6	3,5	3,3	2,4
5. Coopérative	1,6	0,7		
6. Expérientielle	0,7			
7. Fonctionnelle/ Pragmatique	9,6	7,4		
				2,4
8. Linguistique (sociolinguistique/ appliquée)	4,8			42,9
9. Réflexive/ émancipation		3,2		
10. Intercompréhension des langues			1,6	
11. Pédagogie des échanges			11,5	
12. Autres**	11,3	19,4	42,6	9,5
Total	100	100	100	100

* À l'exception de l'ASDIFLE dont le nombre d'interventions est restreint à chaque colloque: 1994, 1993 et 1992.

** Description trop brève ou sujet autre que la didactique.

En examinant le tableau 2 qui résume, en pourcentage de présentations, les approches méthodologiques préconisées aux colloques des quatre associations professionnelles décrites à la section précédente, on observe qu'elles semblent s'inspirer, à des degrés divers, de concepts socialement engagés, notamment l'interculturel, le coopératif, l'expérientiel, l'émancipation, les échanges, l'intercompréhension. Le tout sur fond largement communicatif, l'idéologie dominante. Ainsi, alors que les approches communicatives, sous l'impulsion de la sociolinguistique, ont déplacé le centre d'intérêt de la langue comme objet vers les interactions sociales, les nouvelles tendances semblent continuer ce parcours vers une prise en compte plus large, plus sociale, voire sociopolitique par l'inclusion d'approches critiques, émancipatrices, interculturelles, coopératives.

Comment les espaces didactiques francophones se distinguent-ils? Tout d'abord, nous avons noté le questionnement particulier de l'ASDIFLE, un questionnement plus contextuel que pragmatique. Cette association s'intéresse également à des approches telle la pédagogie des échanges, à l'interculturel, à l'intercompréhension des langues et aux langues de spécialités. Pour sa part, la didactique québécoise s'inspire aussi des approches intégratives, notamment par l'enseignement du FLS par la science, les arts dramatiques, les mathématiques, etc.

Ces espaces didactiques augurent-ils une nouvelle idéologie? Il est trop tôt pour observer empiriquement une idéologie cohérente et explicite qui s'en dégage, car celle-ci est encore en transformation, floue et évanescence. Les idéologies que nous avons décrites antérieurement, celle de transmission et celle d'intégration, traitaient de ce qu'était la francophonie, de ses fondements, de ses mouvements et des didactiques qui s'y sont construites. Qu'on le veuille ou non, ces idéologies ont engagé un procès d'homogénéisation qu'une valorisation de la pluralité incite aujourd'hui à rejeter. Mais il s'agit aussi ici d'un degré de reconnaissance officielle, car la pluralité a toujours existé, en marge et occultée par les courants homogénéistes. Ce qui est nouveau maintenant c'est que la pluralité elle-même aspire à la légitimité et à la reconnaissance.

Les didactiques y participent-elles? N'en sont-elles que l'application? Ou, *a contrario*, sont-elles actives dans cette construction? Afin de favoriser l'émergence de cette nouvelle idéologie pluraliste, sociopolitiquement et communautairement viable, la prochaine section présente les aspects qui semblent les plus déterminants à cet égard. Une nouvelle idéologie pluraliste qui décloisonne les rapports de pouvoir entre les langues et leurs locuteurs, qui construit des espaces de développement des langues, reste à consolider et à mettre en œuvre dans le cadre étatique. Et les didactiques des LS/É ont un rôle à jouer puisque les langues sont emmagasinées dans la mémoire des individus qui les ont apprises.

*Conclusion: nouveaux défis d'une macrodidactique des langues secondes
et étrangères dans un contexte de mondialisation*

C'est dans un contexte nouveau que s'exerce aujourd'hui la didactique du français LS/É. Nous avons vu comment la francophonie déplace ses idéologies: d'une perspective homogénéisante à une perspective pluraliste. Nous avons également noté comment les idéologies historiques ont modelé les didactiques et leurs méthodologies. Aujourd'hui, la didactique du FLS/É se remet en question, nous l'avons constaté dans le cas de l'ASDIFLE. Elle tente de comprendre ce contexte nouveau et d'articuler des politiques éthiques de pluralisme et des pratiques interventionnistes conséquentes. Maintenant, avant d'indiquer quelques éléments de ces politiques et pratiques, examinons quel est ce contexte mondial dans lequel s'insère la pluralité linguistique.

Mondialisation, uniformisation et pluralité

La mondialisation est à la fois uniformisation et conscience de la pluralité. Le procès de mondialisation tend vers l'uniformisation parce que, fondée sur une idéologie du profit, de la rentabilité financière et humaine, de l'économie d'échelle, elle oblige à une interface entre les États et les nouvelles dynasties internationales, les transnationales qui s'appuient toutes sur la privatisation, la déréglementation et le libéralisme (Groupe de Lisbonne, 1995; Petrella, 1995). Les transformations sont complexes mais, à l'heure actuelle, les États ont tendance à se délester de leur rôle social, celui d'État-providence qu'ils s'étaient donné depuis deux siècles, et à s'aligner avec le pouvoir économique transnational qui se réclame du capitalisme de marché. Uniformisation donc vers une idéologie du «tout économique».

D'ailleurs, les États, traditionnellement et en principe garants du bien-être social, jouent leur survie¹³. C'est ce que Badie (1993, p. 71) appelle «la crise stationnationale», en une période où ils sont fortement contestés de l'intérieur, entre autres par la vigueur de séparatisme ethnique aggravé par de faibles niveaux de développement et des carences de démocratie. Ils sont également menacés de l'extérieur par un manque de contrôle légitime et efficace par rapport aux flux économiques transnationaux et par l'avènement d'éléments d'une société mondiale dont témoignent les mobilisations religieuses, associatives, l'économie informelle ou clandestine, les réseaux transnationaux de toute nature (Badie, 1993; Touraine, 1995). Sans protection étatique efficace, les individus, les communautés, même une majorité des États eux-mêmes, risquent alors de se retrouver dans des enjeux auxquels ils ne peuvent participer et ils ne peuvent influencer les conditions de leur existence, assujettis alors aux pressions et aux idéologies économistes dominantes.

Pourtant, la mondialisation est un phénomène paradoxal. En accentuant la circulation des biens et des services, des personnes et des idées, elle donne une visibilité sans précédent à la pluralité. Elle n'est donc pas qu'homogénéisatrice; elle est aussi porteuse de la diversité et de sa valorisation. C'est ce que Naisbitt (1995) résume par un paradoxe: «Plus nous nous rapprochons de l'universel, plus nous nous ancrions dans le local» (p. 24, traduction libre). Mais cet étau, ce constant aller et retour entre l'universel et le local n'est pas sans créer de nouveaux défis humains dont la construction d'identités plurielles et d'allégeances civiques. Les didactiques des LS/É, celle du français en particulier, en développant une macrodidactique, peut analyser notamment deux perspectives, celle de l'écologie des langues et celle de ses interventions dans le cadre de ces défis humains.

Macrodidactique et écologie des langues

Un grave danger guette les langues. L'argent, idéologie dominante économique, ne connaît d'allégeance qu'au regard de l'efficacité de la communication ou à celui

de la langue du pouvoir, ce qui souvent revient au même. De là découle l'idée d'une langue commune ou transnationale. De cette perspective, la diversité linguistique mondiale a peu de chance de se perpétuer à moins que des actions concertées ne se développent et qu'une écolinguistique (Weinrich, 1995) vienne compléter l'idéologie économique qui requiert une efficacité linguistique de temps et de moyens. Les variables de cette écolinguistique¹⁴ sont encore à déterminer, mais les questions fondamentales deviennent donc de déterminer comment protéger les divers espaces linguistiques et assurer un partage harmonieux entre ceux-ci, comment assurer que les anciennes formes de colonialisme ne soient pas remplacées par des formes plus modernes, et plus efficaces, de subjugation linguistique et culturelle.

À cet égard, une macrodidactique des LS/É s'avère essentielle. Elle doit s'abreuver à une compréhension accrue des flux et des reflux à l'échelle des grands espaces linguistiques, comme le fait l'ASDIFLE. Elle doit tenir compte des effets sociaux de ces flux et reflux et aider à prévenir, à diminuer leur impact par des interventions sur les objectifs, les contenus, les clientèles, les méthodes de français LS/É.

Historiquement, l'enseignement/apprentissage des LS/É a toujours été situé au carrefour de l'internationalisation, car il implique nécessairement l'introduction d'une façon autre de dire et de faire. Cet enseignement/apprentissage l'est encore aujourd'hui alors que l'internationalisation devient mondialisation. À l'intérêt des individus ou des États pour une deuxième ou une troisième langue s'ajoute un accroissement constant des déplacements de populations qui se retrouvent dans de nouvelles situations linguistiques: résultats d'initiatives personnelles, mais également résultats de conditions de travail dans les transnationales, résultats de guerre, de conflits ethniques, de pauvreté, de persécution.

Ainsi, les didactiques des LS/É et celle du français, en particulier, pourraient aujourd'hui adopter trois nouvelles responsabilités sociopolitiques, qui s'ajoutent à leurs responsabilités traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues en tant que codes linguistiques et sociaux, et qui ont trait aux transformations mondiales actuelles. La première est d'être critique envers les idéologies qui influencent les pratiques et les concepts qui la guident. D'être particulièrement critique lors de cette période de transition cruciale que nous vivons entre les idéologies homogénéistes et les idéologies qui se réclament du pluralisme. La deuxième est de participer à l'émancipation des individus qu'elle accueille dans ses classes puisque les rapports de pouvoir, notamment économiques, prennent une ampleur sans précédent. La troisième est d'être attentive aux phénomènes d'aliénation linguistique que vivent une part croissante des populations mondiales.

Ce sont là des principes éthiques de programmation pour une déontologie des didactiques des LS/É. Ils reposent sur des problématiques très actuelles pour lesquelles les éléments de solution sont en construction. Dans la francophonie, en particulier, il est impératif de réinventer non seulement l'idéologie et les images sur lesquelles elle

repose, mais également de reconfigurer la place accordée à l'identité et à la citoyenneté. Ces deux champs de la «politique au quotidien» que la mondialisation rend encore plus problématiques devraient faire partie du cursus des LS/É, à titre de questionnement individuel et collectif, et de pratiques émancipatrices. Dans cet esprit et à cet égard, elle est appelée à identifier ses interventions didactiques.

Interventions didactiques

Dans les années soixante-dix, la pédagogie de la libération de Paulo Freire a sensibilisé la communauté internationale aux nécessaires pratiques éducatives émancipatrices, notamment par le décodage linguistique, pour les peuples assujettis aux pouvoirs économiques et sociopolitiques des classes dominantes. Les pays en voie de développement ont alors été le champ d'action privilégié de ces pratiques didactiques. En se dirigeant vers le vingt et unième siècle, le phénomène de mondialisation étend la conscience et les besoins d'émancipation individuelle et collective à tous les États de la planète. Cette nouvelle donnée incite chaque discipline éducative à la construction d'une nouvelle éthique d'intervention, en prévision d'un monde nouveau, à subir mais aussi à construire. Ainsi en est-il pour les didactiques des langues secondes et étrangères et, en particulier, du français LS/É.

Les didactiques des LS/É sont appelées à intervenir dans la construction et dans la mise en application d'une nouvelle grammaire des rapports sociopolitiques, notamment au regard de l'identité et de la citoyenneté, en particulier dans la francophonie. Quelle est donc cette grammaire? Il me semble qu'elle s'articule autour de quatre axes et que les actions d'intervention conséquente aux didactiques des LS/É, c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage de ces langues, reposent sur une incarnation de la pluralité a) dans l'écologie entre les langues (le maintien de la langue maternelle – communautaire ou minoritaire –, la langue commune, une langue transnationale, et leur cohabitation harmonieuse); b) dans l'enseignement des codes linguistique et culturel (décentration d'une norme unique, acceptation de multiples normalités, valorisation de l'oralité et de l'écrit, selon les contextes culturels, appropriation et valorisation des lexiques locaux); c) dans l'apprentissage des langues comme catalyseur de la pensée divergente (bilinguisme, plurilinguisme au cœur de la diversité sociale et politique); d) dans l'émancipation de la personne humaine (méthodes d'autonomisation, développement de la pensée réflexive et critique). En somme, il s'agit de déplacer, et c'est le nerf de la nouvelle idéologie, de déplacer et de décentrer le groupe de référence de l'extérieur vers l'intérieur.

Ces axes s'harmonisent d'ailleurs avec les principes de l'éducation dans une perspective planétaire; c'est dans cet esprit que ce texte a été rédigé. Pour cela, il a d'abord tracé les idéologies dominantes qui ont présidé à l'avènement, à la construction et au développement de la francophonie. Il a démontré que ces idéologies n'ont pas permis l'éclosion d'espaces didactiques différenciés pour les États en voie de développement. Par ailleurs,

les didactiques québécoise et, bien sûr, française, ont ajusté les pratiques aux idéologies. Aujourd'hui, comme les idéologies sont en transition, les didactiques se remettent en question particulièrement en France, berceau des idéologies de transmission et de protection de la langue et de la culture française. La mondialisation des échanges et des sociétés permettra la construction d'espaces didactiques diversifiés dans la mesure où les pratiques didactiques s'orienteront vers les enjeux fondamentaux et les particularités du monde nouveau, car la pluralité linguistique de demain repose sur les images que se font les locuteurs d'une langue de son importance, réelle ou symbolique par l'interprétation que chacune et chacun se fait de son identité et de sa citoyenneté. En Afrique, en Asie, en Amérique, en Europe. Dans le monde. Et les didactiques des langues secondes et étrangères peuvent et doivent y participer.

NOTES

1. Le mot «espaces» est utilisé à la fois dans son sens littéral et dans son sens métaphorique: une référence spatiale à des lieux géographiquement construits, habituellement par les États-nations, et une référence symbolique à ces sphères évanescences qui transgressent les limites spatiales parce qu'elles appartiennent au domaine intangible de l'esprit (l'identité) et des interactions sociales (la langue, l'histoire). Nous faisons référence à l'État parce que cette structure conserve encore un fondement linguistique (Mackey, 1991) même si la grande diversité linguistique mondiale n'est nullement regroupée à l'intérieur de frontières étatiques. Le mot «espace» est aussi utilisé au pluriel parce qu'il n'existe pas d'espace francophone unifié autrement que par une structure politique et parce que nous souhaitons éviter la dichotomie centre/périphérie.
2. Toutefois, lorsque nous devons faire référence au niveau individuel, nous adopterons l'expression «première langue apprise».
3. Cette typologie sommaire, de distribuer les situations linguistiques sur les deux axes du statut et de l'usage, est proposée par Chaudenson (1993, p. 359).
4. Créé en 1984, le Haut Conseil de la francophonie de France a comme mission de «distinguer les enjeux et les urgences et de proposer des perspectives d'action» en matière de francophonie (Haut Conseil de la francophonie, 1994, p. 45). Il publie annuellement un compte rendu du forum de discussions qu'il tient et il fournit un rapport sur le statut et l'évolution de la francophonie.
5. Dans le procès de socialisation humaine, une cause commune de regroupement se révèle souvent celle de la crainte, qu'elle soit réelle ou présumée. À cet égard, la francophonie s'inscrit dans un mouvement naturel qui n'est pas exceptionnel.
6. En marge du Sommet de Cotonou de décembre 1995, les chefs d'État canadien et français ont déclaré leur solidarité en ces termes: «Cette langue que nous partageons doit faire sa place pour ne pas être marginalisée [sur les inforoutes de l'information]. La francophonie doit prendre l'offensive» (Cornellier, 1995, p. A1).
7. Le Sommet francophone, le Conseil permanent de la francophonie et la Conférence ministérielle de la francophonie.
8. L'Assemblée internationale des parlementaires de langue française (AIPLF, 1966), le Comité international des Jeux de la francophonie, la Conférence des ministres de la Jeunesse et des Sports des pays d'expression française (CONFESJES), la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN).

9. L'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT, 1970), l'Association internationale des maires et responsables des capitales et métropoles partiellement ou entièrement francophones (AIMF, 1979), l'Association internationale des universités partiellement ou entièrement de langue française - Université des réseaux d'expression française (AUPELF-UREF), l'Université Senghor (Université internationale de langue française) et TV5 (Télévision francophone internationale).
10. Ce sont la Belgique, la Communauté française de Belgique, le Bénin, la Bulgarie, le Burkina-Faso, le Burundi, le Cambodge, le Canada, la République Centre Afrique, le Cameroun, le Cap-Vert, le Chad, les Comores, le Congo, Djibouti, la Dominique, la Guinée Équatoriale, la France, le Gabon, Haïti, la Côte-d'Ivoire, le Laos, le Liban, le Luxembourg, Madagascar, le Mali, Mauritius, Monaco, le Niger, la Roumanie, le Rwanda, le Sénégal, les Seychelles, la Suisse, le Togo, la Tunisie, le Vanuatu, le Vietnam, le Zaïre. À ces pays, ajoutons deux partenaires inclus lors du Sommet des 2 et 4 décembre 1995: Sao Tome et Principe.
11. Pour distinguer entre internationalisation et mondialisation, voir Martel (1995); Badie, (1993).
12. Destefano fournit un bon exemple. Elle conclut: «Baxter le décrit bien: "l'usage de l'anglais est toujours culturellement contextualisé mais la langue anglaise n'est rattachée ni à une culture spécifique ni à un système politique [...]".» Par ailleurs, le français ne s'est pas affiché de manière neutre. Il a été sciemment lié à la culture française par les politiques gouvernementales. Ces différences entre les deux langues a incité Fishman à remarquer: "L'anglais est moins aimé mais parlé; le français plus aimé mais moins parlé."» (1989, p. 468).
13. Jean-David Lévitte était alors Directeur général des relations culturelles, scientifiques et techniques au ministère des Affaires étrangères.
14. Une métaphore pour cette dissémination demeure le logo du dictionnaire Larousse, semer la langue aux quatre vents comme on souffle les graines d'une fleur.
15. Comme le fait voir Naisbitt, le paradoxe est bien que, alors que l'importance de l'État-nation est en décroissance, de nombreux nouveaux États se forment (1995, p. 30).
16. Weinrich en fait une proposition: «L'écologie c'est l'économie plus les ressources temporelles évaluées à long terme d'après les facteurs de lenteur, de largesse [culturelle] et de logo-diversité» (1995, p. 41).

Abstract – This article examines the influence of didactic approaches based on geolinguistic spaces in the teaching of second and foreign languages (SL/F), specifically using the example of Francophone geolinguistic spaces. The author presents the thesis that French second and foreign language didactics in francophone spheres are based on ideologies of transmission and protection of the French language for issues between states and on those of integration for issues within states; these ideologies were historically dominated by the Hexagone. Several conclusions emerge: a) the profound changes which nourish global exchanges and global societies lead to diversity and plurality; b) current SL/F didactics, which contribute to questioning issues about identity, emancipation, and citizenship within the frame of a pluralist and emancipatory ideology can bring an ethical dimension to this transformation.

Resumen – Este artículo intenta demarcar la influencia de las corrientes didácticas en lenguas extranjeras orientadas hacia los espacios sociolingüísticos, tomando como ejemplo los espacios francoparlantes. La autora apoya la tesis de que las didácticas del francés como lengua segunda o extranjera que se encuentran en los países de habla francesa, son principalmente herederas tanto de las ideologías interestatales de transmisión y de protección de la lengua francesa

como de la ideología interestatal de integración, ideologías históricamente dominadas por el Hexágono. Emergen varias conclusiones: a) las mutaciones profundas que alimentan la mundialización de los intercambios y de las sociedades conducen a la diversidad y a la pluralidad; b) las didácticas actuales de lenguas extranjeras, al contribuir al cuestionamiento de los problemas de la identidad, la emancipación y la ciudadanía en el marco de una ideología pluralista y emancipadora, pueden proporcionar una dimensión ética a esta transformación.

Zusammenfassung – Am Beispiel der französischen Sprachräume versucht dieser Artikel den Einfluss zu ermitteln, den je nach den Sprachräumen die verschiedenen Richtungen der Didaktik der Zweit-/Fremdsprachen (LS/É) ausüben. Die Verfasserin vertritt die These, dass die innerhalb der Frankophonie angewandten Didaktiken der französischen Sprache als LS/É hauptsächlich von den zwischenstaatlichen Ideologien der Verbreitung und der Erhaltung der französischen Sprache und von der binnenstaatlichen Integrationsideologie geprägt sind, wobei diese Ideologien historisch von Frankreich ausgehen. Mehrere Schlussfolgerungen können gezogen werden: a) die tiefgreifenden, durch die Globalisierung des Bewegungen und der Gesellschaften geförderten Veränderungen führen zu Diversität und Pluralität; b) die heutigen LS/É-Didaktiken tragen dazu bei, Begriffe wie Identität, Emanzipation und Staatsangehörigkeit in Frage zu stellen, im Rahmen einer pluralistischen und emanzipatorischen Ideologie, und können somit dieser Transformation eine ethische Dimension verleihen.

RÉFÉRENCES

- Achard, P. (1986). Mise en ordre de la langue de raison: l'État et le français. In M.-P. Gruenais (dir.), *États de langue. Peut-on penser une politique linguistique?* (p. 49-84). Paris: Fondation Diderot/ Librairie Arthème Fayard.
- Badie, B. (1993). Mondialisation, les termes du débat. In *L'état du monde, 1994, Annuaire économique et géopolitique mondial* (p. 570-573). Paris/Montréal: Éditions La Découverte/Éditions Boréal.
- Bélanger, C. (1995). La mondialisation et l'apprentissage d'une langue de spécialité. *Revue canadienne des langues modernes*, 52(1), 101-114.
- Besse, H. (1993). Catharsis interculturelle et enseignement du français en Amérique latine. *Intercultures*, 23, 37-52.
- Besse, H., Ngalasso, M. et Vigner, G. (1992). Français langue seconde. *Études de linguistique appliquée*, 88, 25-33.
- Bostock, W. (1988). Assessing the authenticity of a supra-national language-based movement: La francophonie. In C. Williams (dir.), *Language in geographic context* (73-92). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters Ltd.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Calvet, L.-J. (1993). *L'Europe et ses langues*. Paris: Librairie Plon.
- Chaudenson, R. (1989). *Vers une révolution francophone?* Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R. et de Robillard, D. (1989). *Langues, économie et développement* (Tome 1). Aix-en-Provence: Institut d'études créoles et francophone.
- Chaudenson, R. (1993). La typologie des situations de francophonie. In D. de Robillard, M. Neniaino et C. Bavoux (dir.), *Le français dans l'espace francophone* (357-370). Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Chomsky, N. (1995). *L'an 501 – La conquête continue* (traduit de l'américain «Year 501. The Conquest continues»). Bruxelles: Éditions EPO.
- Cornellier, M. (1995). Chirac et Chrétien souhaitent que le français occupe plus de place sur l'info-roule. *La Presse*, 112(45), 3 décembre, A1.

- Coste, D. (1986). Didactique et diffusion du français langue étrangère: questions de priorité. *Études de linguistique appliquée*, 63, 17-30.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- de Robillard, D., Neniaino, M. et Bavoux, C. (dir.) (1993). *Le français dans le monde*. Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Deniau, X. (1983). *La francophonie* (Que sais-je?). Paris: Presses universitaires de France.
- Desfarges, P. (1993). *La mondialisation – Vers la fin des frontières?* Paris: Dunod.
- Destefano, J. S. (1989). The growth of English as the language of global satellite telecommunications. *Space Communication and Broadcasting*, 6, 461-474.
- Douste-Blazy, P. (1995). Éditorial – Les Brèves. *Lettre du Conseil supérieur et de la délégation générale à la langue française*, 2, 3^e trimestre, 1.
- Dumont, P. (1993). L'enseignement du français en Afrique: le point sur une méthodologie en crise. In D. de Robillard (dir.), *Le français dans l'espace francophone* (471-482). Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Galisson, R. (1988). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Bulletin de l'ACLA*, 10(1), 9-24.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Goffman, I. (1972). *Interaction ritual – Essay in face to face behaviour*. Londres: Allen Lane.
- Groupe de Lisbonne (1995). *Limites à la compétitivité – Vers un nouveau contrat mondial*. Montréal: Boréal.
- Haut Conseil de la francophonie (1994). *État de la francophonie dans le monde*. Paris: La documentation française.
- Lamendella, J. (1977). General principles of neurofunctional organization and the manifestation in primary and non primary language acquisition. *Language Learning*, 27(1), 155-196.
- Lévitte, J.-D. (1994). Priorité à la langue française. *Le français dans le monde*, 268, 5-7.
- Mackey, W. (1988). Geolinguistics: Its scope and principles. In C. Williams (dir.), *Language in geographic context* (p. 20-46). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters Ltd.
- Mackey, W. (1991). Foreword. In R. Breton (dir.), *Language dynamics and ethnolinguistic geography* (p. ix-xii). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Martel, A. (1991). Tendances sociolinguistiques et statistiques de l'enseignement du français langue seconde au Québec: 1985-1990. *Bulletin de l'ACLA*, 13(1), 73-88.
- Martel, A. (1995). Internationalisation et langues: les universités du Québec 1990-1994. *Revue de l'ACLA*, 17(1), 61-86.
- Martel, A. (1997). Signatures didactiques associatives, langues secondes/étrangères et mondialisation des échanges. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 8, 142-157.
- Moore-Caporal, D. (1992). *Apprentissage du français langue étrangère: le cas des indo-pakistanaïens scolarisés à Bradford en Angleterre*. Thèse de doctorat, Sciences du langage, Grenoble.
- Naisbitt, J. (1995). *Global paradox*. New York, NY: Avon Books.
- Petrella, R. (1995). Société et langues en Europe: implications de la mondialisation actuelle de la technologie et de l'économie. In *Langue nationale et mondialisation: enjeux et défis pour le français* (173-196). Québec: Conseil de la langue française du Québec.
- Thierry, A.M. (1990). *Analyse de méthodes – Français langue étrangère*. Paris: CIEP.
- Thomières, D. (1985). *Le citoyen de demain et les langues*. Paris: APLV.
- Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in community*. Londres: Longman.
- Touraine, M. (1995). *Le bouleversement du monde*. Paris: Seuil.

- Véronique, D. (1993). Langue première, langue seconde, langue étrangère... In D. de Robillard (dir.), *Le français dans l'espace francophone* (p. 459-470). Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en Occident*. Paris: Robert Laffont.
- Weinrich, H. (1995). Économie et écologie dans l'apprentissage des langues. *Le français dans le monde*, 270, 35-41.
- Wilkins, D. (1971). *Linguistic and language teaching*. Londres: Edward Arnold.