

Libres propos¹ à la lumière de Louis Porcher :
Liberté, égalité et apprentissage du français



Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es

ORCID ID : 0000-0001-7425-3324



[...] il suffit d'attendre, avec patience et obstination, activement. Les murs finiront par tomber parce qu'ils sont de papier, ou de fumée.

(Porcher, 1983 : 49)

Résumé

Il est de toute évidence essentiel de bien conserver mais aussi diffuser et partager l'intégralité de l'œuvre de Louis Porcher. Ses nombreuses interventions, articles, ouvrages, chapitres, entretiens, billets à propos du mode de construction et d'évolution de la didactique des langues et de la pensée *didacticienne*, représentent une source unique et inépuisable de réflexions pour les acteurs de la didactique actuelle et à venir. Si l'on retrouve ou découvre une des idées-clés de ses pensées interdisciplinaires (particulièrement prolifiques), soit l'apport de la sociologie de l'éducation à la didactique du français et des langues vivantes, on tombe sur le traitement de besoins essentiels ou primaires qui risquent bien de passer inaperçus de nos jours, surtout dans les pays les mieux équipés, faute de prise de conscience collective suffisante : la liberté d'expression et d'action pour les enseignants et les chercheurs d'abord, la progression épistémologique de la Didactique du français et des langues-cultures ensuite, l'égalité entre tous les apprenants de français et de langues vivantes enfin, grand défi pour les systèmes éducatifs de tous pays.

Mots-clés : relectures, didactique, sociologie de l'éducation, interdisciplinarité, stratégie

Open comments in light of Louis Porcher: Liberty, equality and French learning

Abstract

It is clearly essential to conserve properly but also to diffuse and share the totality of Louis Porcher's work. He has produced numerous talks, articles, books, chapters, interviews and notes concerning the way Language didactics and Didactic thinking have been constructed and have evolved. His works represent a unique and everlasting source of reflexions for those involved in present and future didactics. When considering one of the key ideas of his interdisciplinary thoughts (particularly prolific), that is, the contribution of the sociology of education to French and

living languages didactics, we end up dealing with the treatment of essential or primary needs, which risk going unnoticed nowadays, mainly in the better equipped countries, due to an insufficient general awareness: firstly, the liberty of expression and action for teachers and researchers; secondly, the epistemological progression of French didactics and of languages-cultures; and finally, the equality amongst all French learners and of all other learners of living languages, all of which represent a huge challenge for the education systems of any country.

Keywords: rereading, didactics, sociology of education, interdisciplinarity, strategy

Continuation

Faire en sorte que l'œuvre et la pensée scientifiques des grands « enseignants-chercheurs » linguistes, philosophes, sociologues, pédagogues, psychologues, historiens didacticiens qui ont marqué de façon déterminante l'évolution de la didactique du français et des langues-cultures actuelle puissent parvenir à tous les étudiants, enseignants et formateurs est un objectif à poursuivre sans relâche, action chère au GERFLINT qui publie et diffuse mondialement de manière pérenne, depuis sa fondation en 1998-1999, un nombre important d'hommages à de grands chercheurs et penseurs en Sciences Humaines : Bernard Gardin, Paul Rivenc (*Synergies France*) Bronislaw Geremek (*Synergies Pologne*), Josiane Hamers, François Jullien, Edgar Morin, Jean Peytard, (*Synergies Monde*), Henri van Lier (*Synergies Monde Méditerranéen*), Charles Bally (*Synergies Espagne*), Truong Quang Dê (*Synergies pays riverains du Mékong*)², bravant l'opinion (contradictoire et destructrice pour la transmission des connaissances) de certains évaluateurs de revues scientifiques et de CV d'enseignants-chercheurs selon laquelle rendre hommage à un chercheur scientifiquement reconnu par ses pairs serait d'emblée une démarche douteusement scientifique car trop aveuglée et conditionnée par l'affectivité et la subjectivité. Dans le cas de Louis Porcher l'action peut, à notre sens, être menée sur trois fronts indissociables:

1. la diffusion mondiale de sa pensée scientifique, en abolissant autant que possible barrières et frontières, d'autant plus que certains écrits fondamentaux (Porcher, 1983, 1987a, 1987b, etc.) sont d'un accès relativement difficile. C'est le cas de l'abondante production scientifique du CREDIF auquel il a activement contribué, ouvrages, méthodes et collections aujourd'hui longuement épuisés et emportés par la fermeture de ce centre en 1996, survivant dans l'ombre des oubliettes et qui mériteraient rediffusion internationale sous une forme numérique en particulier pour le plus grand nombre de lecteurs potentiels,

2. l'idée reçue tenace d'associer de façon permanente et exclusive son nom au FLE ou à la «Didactique du FLE», donc de donner de son action une vision cloisonnée et erronée, alors qu'il est définitivement reconnu comme étant *inclassable*, sociologue avant tout mais aussi philosophe, linguiste, pédagogue pour ne citer que ces domaines (Groux et Holec, cités par Coste, 2015),
3. le recueil d'idées et de textes pertinents et leur didactisation pour la formation des générations actuelles et futures.

Nous nous limiterons pour l'heure et dans cet espace européen du *Programme mondial de diffusion francophone en réseau* du GERFLINT à sélectionner et par conséquent (re)diffuser quelques *Propos* que nous jugeons pertinents afin de contribuer à une bonne centration de son image et un bon éclairage de ceux qui ont la tâche désormais d'assurer l'entretien et la continuité des chemins qu'il a creusés.

Ces *propos*, choisis en fonction de leur pertinence pour la didactique des langues-cultures d'hier, d'aujourd'hui et de demain seront puisés dans divers textes publiés de façon récente (2013, 2005) mais aussi dans le chapitre intitulé *Libres propos à partir de Pierre Bourdieu* paru en 1983 dans le volume *Relectures* de la Collection *Essais* du CREDIF³ dirigée par Victor Ferenczi, ouvrage élaboré sous la direction de Jacques Cortès, dans lequel on trouve un mine de *concepts dûment explicités dans un contexte précis et des extraits de textes assez nombreux pour étayer ses idées* (Cortès, 1983 : 3). Louis Porcher y décrivait et transmettait des mécanismes fondamentaux de la sociologie de l'éducation de Pierre Bourdieu, sociologue et philosophe pour lequel il avait une grande admiration et démontrait leur pertinence pour la didactique du français.

1. De la liberté

De tous les mouvements de pensée qui surgissent de la plume de Louis Porcher dans ces morceaux choisis mais aussi dans l'ensemble de son œuvre, la liberté et les libertés légitimes de l'enseignant et du chercheur sont naturellement et constamment présents.

1.1. Libertés de l'enseignant de français

Toujours assurées de façon très inégale dans le monde voire en période de régression actuellement dans de nombreux pays dévastés par les guerres les plus cruelles, la question des libertés des enseignants de langue-culture française dans l'exercice de leur profession est une problématique incontournable. Privilège

traditionnellement garanti pour les professeurs titulaires d'une chaire universitaire, cette liberté intellectuelle et pédagogique est généralement étroitement installée dans un faisceau ou appareillage de curriculums officiels, approches, recommandations, guides, programmations, calendriers, contenus et évaluations obligatoires, coordination enseignante hiérarchisée, artillerie didactique lourde. Dans cette organisation, il faut souligner le premier rôle joué par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et son influence sur la liberté de l'enseignant à partir du moment où ce texte est parfois incompris et abusivement transformé en instructions officielles et instrument mondial d'uniformisation artificielle. Il est d'ailleurs devenu extrêmement difficile voire impossible de trouver un manuel de français « langue étrangère » qui ne s'inscrive pas d'emblée d'un point de vue éditorial et didactico-pédagogique dans le *Cadre* et l'un de ses niveaux.

Louis Porcher a mis l'accent en 2009 sur l'importance d'une liberté stratégique, fondée sur la chance d'avoir pu suivre des études primaires, secondaires et supérieures et de pouvoir enseigner ; il s'agit de la liberté d'*interprétation de la formation reçue* :

On voit clairement que, dans une formation académique et professionnelle bien calibrée, un enseignant de français langue étrangère doit être rendu sensible à sa liberté fondamentale, celle de l'interprétation de la formation qu'il a reçue. [...]L'équilibre entre les multiples contributions scientifiques à la formation d'un professeur de FLE (sociologie, anthropologie, psychologie etc.), pour être véritablement fonctionnel professionnellement implique la condition sine qua non que l'impétrant soit libre dans l'interprétation pratique qu'il en fait. (Porcher, 2013 : Liberté d'interprétation, 20/09/2009)

On ne peut s'empêcher de se demander si tous les enseignants diplômés en didactique du français langue étrangère, en exercice actuellement ou sur le point de l'être ont effectivement reçu la formation suffisante pour prendre pleinement conscience de cette liberté et apprendre à bien s'en servir sur « le terrain ». Des séances de formation continue des enseignants ayant pour sujet principal l'exercice de cette liberté dans un environnement éducatif et langagier donné correspondent, sans le moindre doute, à un besoin fondamental pour la qualité et la progression de l'enseignement-apprentissage.

Cette liberté *armée, outillée, équipée* pour prendre des *décisions positives dans n'importe quelle situation d'enseignement-apprentissage (idem)* entraîne celle du choix des méthodes, des contenus et des activités qui mobilisent les esprits et motivations des enseignants mais aussi, tout simplement, la gestion de la liberté d'expression orale et écrite, de véhiculer des valeurs telles que la liberté

d'expression elle-même, d'aborder en cours des sujets tels que la laïcité, le dialogue des cultures, l'éducation, la politesse, l'évolution des sociétés, les langues régionales, les politiques linguistiques, etc. Même dans les sociétés démocratisées, où l'on n'aborde plus exclusivement la langue, sa grammaire, ses règles indiscutables et quelques auteurs classiques mais aussi, de manière très fluide et spontanée, de nombreux thèmes socioculturels, journalistiques, historiques que l'on trouve d'ailleurs en abondance dans la plupart des manuels, il existent toujours des « sujets glissants » que l'enseignant et les apprenants eux-mêmes évitent d'aborder pour que les débats collectifs « en grand groupe » ne se transforment en scènes d'échanges trop houleux.

La liberté de l'enseignant de français dans le monde est une des plus belles problématiques à traiter, dans la complexité. Elle entraîne, dans son sillon, l'enseignement-apprentissage de l'art d'exprimer librement sa pensée en langue française, dans le respect de l'opinion d'autrui et cultive la liberté d'expression de l'apprenant. Est-il exagéré d'affirmer que partout et à tous les niveaux, la liberté de parole et d'action de l'enseignant de français dans le monde est menacée ou souffre une sorte d'érosion ? Une veille difficile mais nécessaire sur l'équilibre entre les devoirs et responsabilités de l'enseignant (*Il ne s'agit pas, bien entendu, d'une liberté débridée, qui déciderait de n'importe quoi* Porcher, 2013) et le respect véritable de ses libertés fondamentales devrait s'instaurer.

1.2. Liberté d'expression et de diffusion scientifique

Louis Porcher, à l'arrivée du mouvement du *libre accès à la littérature scientifique*, au début des années 2000⁴, ne s'est visiblement pas engagé sur cette voie, préférant l'édition traditionnelle imprimée. Il suffit d'interroger les principaux moteurs de recherche scientifique actuels⁵ pour constater qu'il existe peu d'articles et d'ouvrages de Louis Porcher numérisés et disponibles gratuitement à texte complet alors que sa bibliographie est extrêmement abondante. Ainsi, l'application IdRef (*Identifiant et Référentiels*) de l'agence bibliographique de l'enseignement supérieur (ABES, France) recense 11 rôles développés par Louis Porcher tout au long de sa carrière : auteur, préfacier, collaborateur, metteur en scène, éditeur scientifique, narrateur, directeur de publication, directeur de thèse, pour citer les principaux, soit un total de 248 notices bibliographiques recensées à ce jour⁶. Cette « discrétion », à l'opposé de la « visibilité » des travaux actuellement recherchée, repose en partie du moins sur un manque d'adhésion au mode de fonctionnement des revues dites « à comité de lecture ». Ainsi, justifiant le fait d'avoir accepté exceptionnellement les invitations à contribuer à la rubrique *libre*, intitulée *Et tout le reste est littérature* de la revue *Repères-Dorif*⁷, il livre son opinion sur les revues à comités de lecture :

En nos temps de bureaucratie, de prévision contraignante, de formatage, l'encadrement préalable de la moindre contribution, avec de multiples comités de lecture, qui n'hésitent pas à manier les jugements négatifs et qui excluent sans hésitation (au fait qu'est-ce qui qualifie un « lecteur » pour refuser un manuscrit ? Je ne l'ai jamais compris) (Porcher, 2015).

Ce n'est pas la philosophie et la modernité du libre accès qu'il met en cause mais une évaluation contraire à la liberté d'expression, considérant que le traitement qui est réservé aux auteurs par les directions des revues est trop inégal, ce qui peut expliquer le fait qu'il se soit détourné des revues et par voie de conséquence, qu'il n'ait évidemment pas pris le chemin du libre accès puisque pratiquement toutes les revues scientifiques s'y sont progressivement engagées, chacune adoptant les modes de numérisation, d'accessibilité et d'évaluation des auteurs qui lui conviennent le mieux.

Ce souci de liberté, d'indépendance et d'égalité se retrouve dans sa manière d'aborder la citation d'auteur remarquée par Daniel Coste, à l'opposé des défis des analyses bibliométriques actuelles pour les revues et leurs auteurs:

Louis ne multiplie jamais dans ses textes les citations plus ou moins longues et référencées qui font le bonheur des obsédés de Google Scholar. De fait, il ne cite guère (et surtout pas les didacticiens !) mais reprend des formules de tel ou tel de ses grands auteurs et crée les siennes propres, pour amorcer ou ponctuer un exposé, une analyse de solide portée, une diatribe ou un billet d'humeur. (Coste : 2015).

Ces opinions concernant l'édition scientifique « moderne », axées sur la rigueur et le manque d'éthique des divers comités agissant à l'aveugle et les yeux rivés sur les indices d'impact⁸ ne doivent pas être interprétées comme un rejet ou une indifférence face à la modernité des médias actuels et des Technologies de l'Information et de la Communication rendant possible la diffusion et le partage des idées au plus grand nombre. Tout indique qu'il souhaitait marier accès libre, expression libre et gratuite et proximité avec les lecteurs sans intermédiaire. Ainsi, avait-il adopté, dans les années 2011-2014 en particulier, une communication régulière et méthodique au moyen de Billets⁹, exercice d'écriture de grande qualité humaine et scientifique et pour leur diffusion sur le blogue de l'Asdifle, l'Association de didactique du français langue étrangère qu'il avait fondée en 1986.

Nous pouvons donc supposer que les nombreuses évaluations auxquelles sont désormais soumises les revues scientifiques pour obtention de référencements et reconnaissances universitaires et institutionnelles lui inspiraient ou auraient inspiré une aversion comparable ou plus grande encore que le fonctionnement des comités

de lecture. En mettant en question les *revues à comité de lecture*, critère fondamental de qualité reconnue aux publications des chercheurs en France notamment¹⁰ dans une revue électronique en libre accès qui plus est, c'est tout le système d'évaluation et de promotion actuel des enseignants-chercheurs qui est interpellé.

1.3. Liberté d'action scientifique et épistémologique : exemples d'une méthodologie de (re)lecture et de démarche interdisciplinaire

La description de la méthodologie interdisciplinaire volontairement, librement et rondement menée par Louis Porcher, fondée sur une lecture pragmatique de l'œuvre de Pierre Bourdieu (1930-2002) dans le but de transférer des éléments d'études en sociologie de l'éducation pertinents pour la didactique des langues est à mettre en relief dans la mesure où il s'agit d'un exemple vivant de décloisonnement puis de rapprochement entre ces deux disciplines qui mérite d'être relu, en ces temps où les dangers de replis disciplinaires, d'« hyper spécialisation » ou de mémoire didactique courte guettent toujours les *nouvelles approches et projets innovants*.

[...] nous poserons d'emblée que notre lecture sera subjective. Elle n'engagera que nous, et pas du tout l'auteur lui-même. Notre préoccupation dominante n'est pas l'exhaustivité, mais l'utilité. Nous ne sommes pas dans l'exégèse mais dans l'instrumentalité. Bien que Bourdieu n'ait consacré aucun ouvrage spécifique à l'enseignement du français, nombre de ces analyses touchent (directement ou non) à ce domaine didactique. [...] Nous allons extraire d'une œuvre ce qui nous paraît le plus utile à notre public potentiel : que les intégristes s'efforcent de nous pardonner. (Porcher, 1983 : 33-34).

Certes, il faut bien replacer cette relecture sociologique adaptée à la didactique des langues dans les années 80, époque où celle-ci était encore une « chasse trop bien gardée, un champ social sur lequel les dominants ne veulent laisser entrer aucun partenaire subversif. » (*idem* : 49). Est-il cependant possible d'affirmer aujourd'hui que les *chasses gardées* dans ce champ ont définitivement disparu en France, en Europe et dans le monde ?

Cette relecture selon cette méthode a eu une influence notable sur la progression de la sociologie dans le champ de la didactique des langues. En effet, si nous devons participer à une reconstitution historique des relations interdisciplinaires entre la sociologie et la didactique des langues-cultures, nous pourrions retenir ces 4 dates-clés :

- a. En 1976, dans le *Dictionnaire de didactique des langues* dont le GERFLINT fêtera bientôt le cinquantenaire¹¹, l'insuffisance de l'influence de la sociologie dans le champ de la didactique est constatée dans l'article correspondant à l'entrée « Sociologie » :

Sociologie de l'éducation, sociologie des mass media et - bien évidemment - sociologie du langage sont des domaines - de développement parfois très récent pour la sociologie elle-même - qui doivent intéresser au premier chef l'enseignement. À condition qu'on ne s'imagine pas constituer une sociologie appliquée à la didactique des langues en lieu et place d'une linguistique appliquée vacillante, il y a sans doute lieu de procéder à un réexamen épistémologique assez radical pour prendre en compte la dimension polaire (et pourtant à ce jour quasi absente) qu'offre la sociologie. (Galisson, Coste (dir.) 1976 : 509).

- b. Sept ans plus tard, en 1983, Louis Porcher dans *ses libres propos à partir de Pierre Bourdieu* lève le ton et démontre combien les idées de Bourdieu qui lui sont chères sont pertinentes pour la Didactique des langues de l'époque et répondent à des besoins pressants pour cette discipline. On peut considérer que ce chapitre joue le rôle de prélude ou d'étape stratégique menant aux développements ultérieurs des thèses de Pierre Bourdieu pour la didactique du français.

- c. Quatre ans plus tard, en 1987, selon Barthélémy, (Porcher, 2013, préface), *Louis Porcher fut le premier à analyser le domaine de l'enseignement du français langue étrangère à partir du concept bourdieusien de « champ »* : il publie dans la collection *Essais* du CREDIF l'ouvrage *Champ de signes, état de la diffusion du français langue étrangère*, préfacé par Jacques Cortès.

- d. Juste vingt ans plus tard, en 2003, le *Dictionnaire de didactique du français* dirigé par Jean-Pierre Cuq, président de l'Asdifle à l'époque, paraît avec un texte de 4^e de couverture signé Louis Porcher, contenant l'expression de sa vive satisfaction¹². « Sociologie », y trouve sa place. Sa définition devient rétrospective et montre le chemin parcouru depuis la définition de 1976 :

Ce champ disciplinaire particulièrement diversifié et hétérogène a contribué, aux côtés d'autres sciences de l'homme et de la société, à éclairer la didactique et la didactologie des langues-cultures dans l'émergence de ses principes fondamentaux. [...] (Cuq (dir.), 2003 : 223).

Mais ce dictionnaire contient également une série de notions et concepts issus de la sociologie, clairement expliqués : *acculturation, capital, champ, classement, culture, espérance pratique, habitus, interculturel, légitimité*, etc. Certains termes (culture, interculturel) comptent parmi les plus usuels dans les discours

didactiques d'aujourd'hui. Les auteurs des définitions et articles de ce dictionnaire étant anonymes, la probabilité est grande pour que les définitions de termes en provenance de la sociologie aient été rédigées par Louis Porcher.

Ce dictionnaire est devenu un des ouvrages les plus cités par les chercheurs francophones en didactique du français et des langues-cultures : presque 600 fois selon Google Scholar en novembre 2015, ce qui ne le place pas au niveau du *Cadre Européen commun de référence pour les langues*, qui en enregistre presque 1050 à la même date, mais représente un score très honorable et enviable selon le fonctionnement de ce moteur de recherches, sachant combien les ouvrages collectifs sont souvent mal cités donc mal repérés par les systèmes de recueil de citations et que la plupart des ouvrages et articles ne dépassent pas la centaine voir dizaine de citations selon ce système. Nous pouvons alors affirmer que Louis Porcher agit sur la formation de la pensée scientifique et didactique des usagers de ce dictionnaire, une influence dont la plupart d'entre eux n'ont certainement aucune conscience.

- a. L'Art et la manière d'entreprendre ce dialogue interdisciplinaire a donc porté ses fruits sur plusieurs décennies. Cette méthode repose à la base sur un triangle de caractéristiques singulières, naturelles et mouvementées : un terrain d'accueil de l'apport de la sociologie à la fois très ouvert (de la part des pionniers de la définition d'une didactique du français langue étrangère libre et autonome : Paul Rivenc, Louis Porcher, Jacques Cortès, Robert Galisson, Daniel Coste, pour ne citer qu'eux) indifférent (de la part de la majorité silencieuse), contraire à cette ouverture (voir *supra* les *gardiens de chasse* auxquels Louis Porcher faisait allusion en 1983) ;
- b. une sorte d'ignorance, d'inconscience au départ de la pertinence des idées pour la discipline d'accueil, Pierre Bourdieu lui-même dans ce cas : *Bien que Bourdieu n'ait consacré aucun ouvrage spécifique à l'enseignement du français, nombre de ses analyses touchent (directement ou non) à ce domaine didactique.* (Porcher, 1983 : 33) ;
- c. une personne audacieuse, volontaire, passionnée par les idées renouvelées, porteuse du projet interdisciplinaire démontrant constamment son bien-fondé dans la durée.

En 2009, Louis Porcher maintient la même vigilance contre la domination de la linguistique en didactique du français et souhaite la participation d'un nombre plus grand et plus varié de disciplines :

Il devrait être clair pour tous que, sans le carcan que déploient les linguistes sur l'enseignement du français langue étrangère, celui-ci requiert impérativement (épistémologiquement) le recours à la sociologie [...], à l'anthropologie, à la psychologie, à la politologie, à la géographie, à l'histoire. Cette liste n'est bien entendu, aucunement limitative¹³. (Porcher, 2013 : Pour une épistémologie du FLE).

1.4. Un amalgame réducteur à éviter aujourd'hui

Si la sociologie n'est plus étrangère aujourd'hui au champ de la didactique des langues-cultures et pourrait certainement y accentuer et développer son apport, il faudrait se garder de confondre, à notre sens, d'une part, les relations interdisciplinaires clairement exprimées et souhaitées par Louis Porcher entre ces deux domaines et d'autre part, l'émergence, en didactique des langues-cultures, ces dernières années, de la *sociodidactique*. En effet, selon les définitions rassemblées par Damien Le Gal et Claire Vilpoux (2012) par exemple, la *sociodidactique* ressemble plus à une sorte de mariage forcé entre « socio » (la société) et la didactique des langues avec application de méthodes (socio)linguistiques. Cette appellation « sociodidactique » n'est-elle pas énigmatique voire trompeuse pour celui qui penserait (re)trouver, sous ce vocable, un véritable axe sociologie-didactique des langues-cultures, avec l'apport éventuel de disciplines connexes communes à ces deux disciplines. Il est bien clair que bonne interdisciplinarité n'implique pas union sacrée mais échanges mutuels ouverts, les autonomies et champs de chacun étant parfaitement définis, reconnus pour le renforcement des domaines et spécialités en présence. En outre, nous observons que les *sociodidacticiens* auxquels nous faisons référence ne font aucune allusion à Louis Porcher et qu'aucun des très nombreux billets de ce dernier (2013) ne contient « sociodidactique ».

Le chercheur qui aura pris le recul suffisant et souhaitera reconstituer l'Histoire des relations pluridisciplinaires sociologie-linguistique-didactique des langues ne manquera pas de prendre en compte l'apport de Charles Bally (né en 1865, il y a 150 ans) à cet édifice et son article inclus dans *Le langage et la vie : La contrainte sociale dans le langage* par exemple, au cours duquel il envisageait explicitement la collaboration active de la sociologie et de la linguistique :

La langue n'est pas seulement, par définition, un fait social ; c'est, de toutes les institutions sociales, celle qui nous rapproche le plus des origines de la société, parce que c'est la plus instinctive, la plus traditionnelle, celle enfin dont l'emprise sur les individus est la plus forte. (...) la langue est profondément engrenée dans la vie sociale, et c'est cette union intime qui est responsable des

idées erronées sur la vie du langage : nous le subissons presque autant que nous nous en servons. L'effort conjugué du sociologue et du linguiste arriverait-il à changer notre attitude ? (Bally, 1965 :115 et 131).

2. De l'(in)égalité face à l'apprentissage du français et des langues vivantes

Dans le cadre des lois implacables du fonctionnement du système éducatif selon Bourdieu, Louis Porcher affirmait que l'enseignement des langues n'échappait pas à ces règles : [...] *il va de soi que l'enseignement des langues ne saurait être mis à part de toutes les autres pratiques pédagogiques* (1983 : 38). Il donne alors un exemple qui me semble extrêmement parlant de nos jours et qui concerne d'ailleurs toutes les matières:

Quand on remplace les méthodes traditionnelles d'enseignement d'une langue étrangère par des méthodes plus élaborées (audio-orales ou audio-visuelles notamment), on constate, en termes de résultats, qu'elles aboutissent à creuser les écarts entre les élèves. Avec de telles méthodes, les défavorisées progressent [...] mais les favorisés progressent encore davantage. [...] Au total donc, la distance s'est creusée entre les deux populations (idem : 38).

En ces temps de progression numérique à vitesse fulgurante en sciences et technologies de l'information et de la communication mais inévitablement à plusieurs vitesses sociologiques, pédagogiques, géographiques et de croissance impressionnante des « fractures numériques » mondiales, nationales, locales, il est important de s'arrêter sur quelques points sensibles que Louis Porcher, à partir de Pierre Bourdieu avait développés en 1983.

2.1. Croissance des inégalités et introduction des dernières nouvelles technologies

Les méthodes de langues commercialisées (conformes au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) reposent généralement, pour ne pas dire automatiquement, sur les technologies les plus modernes. Tous leurs contenus, contrairement aux méthodes audiovisuelles et vidéo de jadis, se trouvent, du point de vue technique et matériel, à la disposition individuelle de l'apprenant et des familles à condition qu'ils soient équipés pour s'en servir. Il faut honnêtement reconnaître, lorsque l'on retourne quotidiennement le « terrain », que les « nouvelles technologies » d'aujourd'hui en bon état de marche pour une bonne réalisation et présentation de travaux scolaires et universitaires (ordinateur, imprimante, cartouches d'imprimante, programmes, applications, téléphone portable

dernier modèle, tablettes, mémoire suffisante etc.) sont coûteuses et que tous les apprenants d'une même classe, d'un même cours sont loin de pouvoir utiliser un ordinateur véritablement personnel dernier modèle, de la meilleure connexion Internet en permanence et des meilleurs réseaux (certains habitent dans de grandes villes, d'autres dans des villages de campagne) alors que de nombreuses tâches évaluées et notées sont demandées en dehors des heures scolaires ou sont à réaliser nécessairement hors de l'école (études personnelles, rattrapage, devoirs, etc.). À l'équipement inégal qui s'observe d'un établissement scolaire à l'autre s'ajoute le fait que tous les élèves d'un même niveau éducatif reposant sur le même programme sont loin de disposer personnellement du même matériel informatique et que par conséquent, tous ne peuvent communiquer socialement et dans leurs études au même rythme, avec la même rapidité, la même efficacité¹⁴. Les inégalités fondées sur le niveau de revenu des familles se reproduisent donc, la différence aujourd'hui réside dans le fait que l'inégalité porte sur une question cruciale : la communication avec risque d'exclusion du groupe, décalage et perte ultra rapide d'information et de niveau en cas d'impossibilité de connexion.

Par conséquent, toute tâche donnée voire conseillée en dehors de l'espace scolaire à réaliser de manière collective (en petite groupe) ou individuel et solitaire implique automatiquement la création d'une inégalité entre les apprenants, une difficulté, un désespoir, une honte pour les plus démunis dans la mesure où aucune famille ne dispose des mêmes ressources, conditions matérielles, conditions de vie, de la même mobilité, etc. À partir du collège, en cas de demande de travail « à la maison » qui sera évaluée, noté et comptera officiellement dans le bulletin de l'élève, l'enseignant devrait impérativement expliquer de quelle manière il va gérer et compenser l'évaluation en fonction du matériel dont dispose l'apprenant.

2.2. Différences d'un quartier à l'autre pour un même système éducatif

Les propos de Louis Porcher sont d'autant plus d'actualité que nous savons combien de nos jours, au sein d'une même ville européenne, les catégories sociales et moyens financiers varient fortement d'un quartier à l'autre, certains établissements accueillant des élèves de familles vivant dans une grande pauvreté et en circuit fermé, à tel point que la question de l'apprentissage possible d'autres langues à part l'anglais peut facilement être jugée d'avance inutile.

L'enseignement des langues vivantes reste le terrain sur lequel la catégorie sociale fait sensiblement les différences : Inscription le plus tôt possible dans des collèges bilingues voire plurilingues, cours particuliers ou collectifs *avant que les cours de l'école commencent* pour que l'enfant ne soit pas pris au dépourvu,

mobilité précoce : voyages, vacances, « envoi » pendant plusieurs mois de l'adolescent à l'étranger, sorties, excursions, etc. Dans les pays où le nombre de langues vivantes internationales obligatoires dans le système scolaire public est extrêmement réduit¹⁵, seuls les membres des familles les plus favorisées peuvent approfondir plusieurs langues, grâce à la fréquentation assidue de cours de langue payants et être de ce fait plus compétitifs sur le marché du travail national et international. Cette question posée par Louis Porcher il y a plus de trente ans met le doigt sur un point toujours sensible et permet de rappeler à quel point le statut d'une langue-culture cible est aussi voire surtout de nature sociale :

Dans le domaine des langues vivantes, par exemple, quelle égalité peut-il y avoir entre un élève dont les parents parlent déjà la langue apprise, la lisent (journaux, livres à la maison, etc.) ont de l'argent (et le savoir nécessaire) pour envoyer leur enfant dans le pays dont on apprend la langue, et un élève qui n'a rien de tout cela et pour lequel la langue est effectivement une langue étrangère ? Que signifie alors l'égalité devant l'examen et le concours ? (Porcher, 1983 : 39).

2.3. Contre une langue-culture socialement « étrangère »

Nous sommes personnellement partie en croisade, au début du XXI^e, contre le figement éternel, devenu avec le temps paradoxal, de l'adjectif « étrangère » et du sigle « FLE » sur le terrain de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture puisque cette langue dans ce contexte est toujours en processus de familiarisation¹⁶. Or la relecture des *Propos* de Louis Porcher apporte à l'eau de notre moulin une dimension sociale que nous n'avions pas mesurée. En effet, en se fondant sur Pierre Bourdieu, il met en relief le choc de la rencontre entre la langue du groupe socio-culturel-familial intériorisée par l'enfant et le registre cultivé des langues enseignées à l'école et parlées dans la classe. Celles-ci peuvent donc être perçues comme étrangères ou plus ou moins étrangères par l'apprenant, même s'il s'agit officiellement de sa langue maternelle. Les langues standards et cultivées de l'école viennent parfois d'une autre planète sociale qui n'a qu'un rapport lointain avec la réalité langagière quotidienne que l'enfant, l'adolescent ou l'adulte connaît et qu'il pratique de façon quotidienne. Registre étrange, vocabulaire correspondant à une réalité qui ne fait pas partie du monde de l'apprenant, modes de vie inconnus, références historiques et géographiques inconnues :

Quand l'école impose aux enfants des couches sociales défavorisées des normes langagières qui ne sont pas celles de leur vie quotidienne, elle exerce sur eux une violence symbolique dans la mesure où elle les arrache à leur identité

socio-culturelle pour leur en faire acquérir une autre. Elle dévalorise leurs propres pratiques et valorise celles de certains de leurs camarades. Si pour de tels enfants la langue de l'école est une langue relativement étrangère, ils se trouvent dépossédés d'une de leurs caractéristiques personnelles. (Porcher, 1983 : 36).

D'où l'importance capitale de manipuler avec précaution, de façon continue et méthodique, les registres de langue, de mener une action didactique transversale solidement et librement coordonnée entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des autres langues vivantes et de ne pas oublier la qualité de l'enseignement de la langue maternelle¹⁷, à une époque où la transversalité entre les didactiques des diverses langues et langages est loin d'être partout une réalité et où les parents d'élèves sont parfois plus préoccupés par l'entrée de l'enfant au royaume du pluri-linguisme certifié que par une bonne maîtrise de sa langue première.

2.4. Du capital

Les notions de « capital social » et de « capital culturel » de Max Weber ont été reprises par Pierre Bourdieu puis par Louis Porcher pour la didactique des langues (1983 : 40). Celui-ci, après avoir rappelé le sens de *capital social*, insiste sur l'importance du *capital langagier*, inclus dans le *capital culturel* :

De même que chaque individu, à sa naissance et à cause de sa famille, dispose d'un capital économique plus ou moins grand, chacun d'entre nous, à sa naissance et à cause de sa famille et de son appartenance sociale, est dépositaire d'un capital social plus ou moins important. Il est constitué, en particulier, par l'ensemble des biens sociaux dont je suis l'héritier : le réseau de connaissance, par exemple, les amis et relations, etc. en font partie. Plus je connais de gens, (en nombre et en diversité sociale) plus j'ai de chances d'en connaître d'autres, c'est-à-dire d'accroître mon capital social. Le même raisonnement vaut pour le capital culturel qui, lui, est composé de l'ensemble des biens culturels dont je suis le dépositaire : compétences culturelles de la famille, objets culturels disponibles (livres, tableaux, disques, etc.). Là encore, plus mon capital est grand, plus j'ai de chance de l'accroître. (...) Il est clair que le capital langagier fait partie du capital culturel. Les biens langagiers dont je dispose (vocabulaire, syntaxe, registres, etc.), je peux les investir, et c'est ce que je fais à chaque instant dans la communauté sociale. Le langage, si l'on veut, est une richesse et un atout social. Plus ils sont grands et diversifiés, plus il me sera facile et plus j'aurai de chances de les augmenter et de les diversifier. (Porcher, 1983 : 40).

Le rappel de ces notions est d'une importance stratégique à l'heure où le slogan « plurilinguisme pour tous » avec anglais langue unique prioritaire et obligatoire sonne sur certaines ondes didactiques et politiques. Cet enchaînement capital social-culturel-langagier et accroissement des inégalités entre les familles au capital élevé, capables par exemple de multiplier les inscriptions à des cours de langues et celles dont le capital social est moyen ou limité ayant une forte probabilité pour ne pas pouvoir déployer à des niveaux élevés dans leur CV la panoplie des langues 1, 2, 3, 4, 5...

Étant donné que dans le capital langagier se trouvent fondamentalement les systèmes rythmiques, mélodiques et phoniques des langues ainsi que tous les langages musicaux, nous pouvons aisément ajouter le **capital musical** et suivre le même raisonnement que Louis Porcher (1983, 40) en musicalisant sa définition et sa description du *capital culturel*:

Ce capital est composé dès la naissance et même avant de l'ensemble des biens musicaux dont je suis le dépositaire : compétences musicales de la famille (les membres de ma famille me parlent en plusieurs langues, écoutent plusieurs langues, jouent d'un instrument de musique, chantent, vont au théâtre, au concert, m'inscrivent à des cours de langue et au conservatoire, à des cours particuliers, etc.). Plus mon capital musical est grand, plus j'ai de chance de l'accroître.

Puisqu'une langue ne peut vivre ni être apprise sans son propre rythme, ses courbes mélodiques, ses combinaisons sonores, ajoutons également que si le capital musical n'est pas pris en compte, s'il n'est pas cultivé dans tous ses aspects et dès le début de tout parcours d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante, l'ensemble de ce capital culturel et langagier risque bien d'être bancal, de ne pas être si réel, si solide, si riche, si beau, si utile, si affectueux, si convaincant. Plus mon capital musical sera grand, plus mon capital social aura des chances d'augmenter.

Pour soulager le cercle vicieux de l'inégalité sociale dans le domaine de l'éducation, il y a toujours des *exceptions* : certains réussissent à très bien parler une langue voire plusieurs avec une bonne syntaxe, une bonne prononciation, un vocabulaire assez riche alors qu'ils ont peu de moyens à leur disposition pour réaliser des voyages ou se procurer individuellement les dernières batteries d'exercices autocorrectifs classées par niveaux, s'inscrire à des cours de préparation aux examens officiels, etc. Ces apprenants exceptionnels, ont souvent rencontré sur leur chemin un professeur qui a su les motiver et leur transmettre, durant leur cursus scolaire, la passion pour cette langue et cette culture et toutes les composantes qui

forment l'essentiel (voir *infra*). Pour mieux comprendre ce mécanisme, en sociologie de l'éducation, nous pouvons toujours réécouter les *propos* de Louis Porcher (1983 :39) :

Il y a toujours des rescapés dans le système scolaire comme dans le système social. [...]C'est justement cette possibilité effective qui contribue à brouiller la perception correcte du mécanisme réel : c'est elle, par exemple, qui permet la croyance à la « méritocratie », c'est-à-dire au fait que l'école est effectivement la même pour tous, que les concours anonymes mettent bien chaque candidat à égalité, etc.

L'essentiel

Pour ne pas conclure, les derniers *propos* que nous aimerions reprendre et mettre à la surface nous reconduisent vers *Naguère (ou jadis)*, (mars 2014), texte à teneur garantie en humanité, simplicité, sincérité et vérité dans le feu de l'action et qui nous renvoie, par son titre, à sa conception de l'éducation comparée reliant notamment le passé, le présent et l'avenir, développée entre autres dans l'ouvrage de *souvenirs d'une classe de philo* paru quatre ans plus tôt (Cartier, Porcher, 2010). Celui-ci s'ouvre de la manière suivante :

Au début, nous ne cherchions qu'un divertissement de vieux hommes désireux d'évoquer leurs souvenirs communs de « jadis et naguère » dans une classe terminale (de philosophie) au lycée Fontanes de Niort, en 1956-1957. (Cartier, Porcher, 2010 : Avertissement aux lecteurs).

En mars 2014 donc Louis Porcher nous entraîne dans cette fluidité temporelle sans frontières en didactique des langues en relatant deux visites de classe d'enfants de 8 et 6 ans, expériences marquantes et déterminantes dans l'évolution de sa pensée didacticienne.

La première visite, *Jadis*, lors d'une mission réalisée dans une école élitiste de la Russie soviétique alors qu'il était fraîchement nommé à la Direction du CREDIF s'était soldée par un vif saisissement en présence du succès pédagogique d'une situation des plus *artificielles* et traditionnelles qui soit de l'enseignement d'une structure grammaticale à base de répétitions collectives et individuelles et de beaux dessins, dans une ambiance de classe joyeuse et agréable :

[...] « L'éléphant n'est ni sur la chaise ni sur la table, mais dans le lit ». Je suis resté raide de surprise et d'émotion ». (Porcher, 2015).

La seconde visite, *Naguère*, avait eu lieu dans une école du Danemark auprès d'un enfant migrant rwandais jusque là complètement muet en classe et qui avait

immédiatement engagé la communication et la conversation avec Louis Porcher, chacun s'exprimant dans sa propre langue inconnue de l'autre et se comprenant tout à fait, au prix d'un bouleversement affectif dont Louis Porcher ne s'était jamais remis :

[...] le bout de chou restait fermement accroché à mon bras. [...]. Je l'ai pris à mon cou. Il m'a aussitôt parlé dans sa langue et je lui ai répondu dans la mienne. J'ai commencé alors à me poser des questions parce qu'il semblait se satisfaire de mes paroles et moi je n'étais pas gêné par sa parole pour moi radicalement étrangère. (Porcher, 2015).

Deux points essentiels sont à notre sens à énoncer et retenir, pour une gestion éthique, libre et responsable de ce *capital* multiple qui se dépose naturellement dans la classe de tout enseignant, même si ces deux points n'entrent pas dans les cases généralement bien organisées et programmées de la didactique et de la pédagogie « modernes » d'une langue, quel que soit leur statut.

1. L'essentiel, pour assurer motivation et bon niveau de français, n'est pas l'introduction puis la généralisation d'une méthodologie x innovante mais la construction d'un contexte éducatif fondé sur le plaisir et la bonne humeur entre les enseignants et leurs élèves, quels que soient les approches, démarches et supports choisis, tant et si bien que la recherche didactique d'une méthode parfaite pour le plus grands nombre frise la perte de temps...

L'organisation générale de l'enseignement pouvait conduire, avec une méthodologie complètement obsolète, à des performances remarquables. [...] De ce jour, je me suis désintéressé de la question et ai considéré que les sempiternelles querelles méthodologiques ne présentaient aucun intérêt fondamental pour définir une didactique du français langue étrangère véritablement pertinente. (Porcher, 2015).

2. L'essentiel, pour une communication langagière et culturelle en milieu scolaire ne réside pas toujours ou exclusivement dans la recherche de la maîtrise et de la connaissance intellectuelle de la langue, de sa morphologie, de sa syntaxe et de son vocabulaire mais repose sur une spontanéité insaisissable, une charge d'affection, un courant d'émotion, un passé, un contexte, une présence, un regard, des gestes, des échanges incompréhensibles, les sons et la musique des paroles d'une langue, l'écoute affective, l'appréciation à sa juste valeur de toute participation constructive dans la classe, qu'elle soit sonore ou silencieuse :

[...] les communications interculturelles ne relèvent pas de la seule rationalité. Les émotions en constituent aussi un tissu conjonctif. (Idem, 2015).

Un constat s'impose toujours pour ne pas conclure : entre les années 2013-2014, Louis Porcher et Jacques Cortès, dont le *Voyage au centre du Langage : l'Affectivité* (Cortès b, 2015) se réalise et se diffuse à partir de 2013, se rejoignent encore pour donner à l'affectivité, dans la lignée de Charles Bally, la place centrale qui lui revient et sans laquelle l'énergie communicative resterait vaine.

Aux concepts fondamentaux de liberté, d'égalité, d'interdisciplinarité, d'affectivité, n'oublions pas ceux de *générosité* et d'*oblativité* qui sautent aux yeux du lecteur et du relecteur des *propos* tenus par Louis Porcher et que nous avons retenus. Il s'agit de l'effacement volontaire du professeur de langue au profit de ses élèves, qualités indispensables à tout enseignant de toute matière certes mais qui se manifestent certainement avec des nuances bien prononcées pour le professeur de langue :

Simplement, la seule chose à dire, me semble-t-il, c'est que la vraie vertu d'un professeur de langue est la générosité, c'est-à-dire l'ouverture sur l'autre. Car c'est l'autre qui sera amené à utiliser la langue, pas lui. (Porcher, 2000).

Bibliographie

- Aubin, S. 2015. « Brèves pensées didactiques ». *Synergies Argentine*, n° 3, p. 75-85.
- Bally, Ch. 1965. [1925] *Le langage et la vie*. Genève : Droz.
- Bourdieu, p. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard
- Cartier, J.- M., Porcher, L. 2010. *Apprendre à enseigner d'hier à aujourd'hui. Souvenirs d'une classe de philo au lycée Fontanes à Niort (1956-1957)*. Paris : L'Harmattan.
- Cortès, J. (dir) 1983. *Relectures. (Sciences de l'homme, Sciences du langage)*. ENS de Saint-Cloud CREDIF- Didier, coll. Essais.
- Cortès, J. 2013. « Ferdinand, Charles, Émile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Énonciation ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 21-38.
- [En ligne] : http://GERFLINT.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 01 octobre 2015].
- Cortès, J. 2015a. « Quelques-unes des vérités fugitives que nous lui devons » *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher. Repères DoRiF*, n° 7, juillet 2015.
- [En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=222 [consulté le 01 octobre 2015].
- Cortès, J. 2015b. « Voyage au centre du Langage : L'Affectivité ». *Synergies Algérie*, n° 22, p. 7-20.
- [En ligne] : http://GERFLINT.fr/Base/Algerie22/jacques_cortes.pdf [consulté le 01 octobre 2015].
- Coste, D. 2015. « Louis Porcher. Réfléchir, anticiper, agir ». *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher. Repères DoRiF*, n° 7, juillet 2015.
- [En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=221 [consulté le 01 octobre 2015].

Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

Galisson, R., Coste, D. (dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gohard-Radenkovic, A. 2015. « *Champs de signes*. État de la diffusion du français langue étrangère ou l'histoire d'une rupture paradigmatique dans le domaine des langues et cultures étrangères » *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*. *Repères DoRiF*, n° 7, juillet 2015.

[En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=226 [consulté le 01 octobre 2015].

Le Gal, D., Vilpoux. 2012. « La sociodidactique comme didactique de l'intervention ». *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, n° 6. p. 107-118.

[En ligne] <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/50284/50765>

Porcher, L. 1983. *Libres propos à partir de Pierre Bourdieu*. In : *Relectures (Sciences de l'homme, Sciences du langage)*. p. 33-50. Col *Essais*, Paris : CREDIF/Didier.

Porcher, L. 1987a. Promenade didacticienne dans l'œuvre de Bachelard. In : *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Coll. *Essais*, Paris : CREDIF/Didier.

Porcher, L. 1987b. *Champ de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*. Coll. *Essais*, Paris : CREDIF/Didier.

Porcher, L. 2000. Entretien avec Louis Porcher, novembre 2000. Actuel du FLE, Radio France Internationale.

[En ligne] : http://www1.rfi.fr/francais/languefr/articles/072/article_255.asp [consulté le 01 octobre 2015].

Porcher, L. 2013. *Sur le bout de la langue. La didactique en blog*. Paris : SEJER/CLE International. Ebook.

Porcher, L. 2015. « *Naguère (ou jadis)* ». (Mars 2014). Coste, D., Molinari, C. (dir.) *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*. *Repères DoRiF*, n° 7, juillet 2015.

[En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=231 [consulté le 01 octobre 2015].

Notes

1. Expression reprise du titre du chapitre de Louis Porcher, 1983. *Libres propos à partir de Pierre Bourdieu*. In : *Relectures (Sciences de l'homme, Sciences du langage)*. p. 33-50. Coll. *Essais*, Paris : CREDIF/Didier.

2. Liste non exhaustive. Voir la Base du GERFLINT : <http://gerflint.fr/Base/base.html>

3. Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

4. Voir les textes de références : <http://openaccess.inist.fr/?-Textes-de-references-> [consulté le 01 octobre 2015].

5. Voir les répertoires de bases, exemple : <http://gerflint.fr/documentation/243-repertoire-de-moteurs-de-recherche-scientifique> [consulté le 30 octobre 2015].

6. Selon la notice documentaire de l'application IdRef, *le Répertoire des autorités Sudoc*, notice consacrée à Louis Porcher : <http://www.idref.fr/027079554> [consulté le 15 octobre 2015].

7. *Repères-Dorif autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, Revue associative et électronique en libre accès : http://www.dorif.it/ezine/ezine_issues.php [consulté le 30 octobre 2015].

8. Notons que le GERFLINT, éditeur non commercial, suit, pour son bouquet d'une trentaine de revues, une politique d'expertises et d'indexations régie par sa Mission francophone, scientifique et humaniste : <http://gerflint.fr/> [consulté le 15 novembre 2015].

9. La totalité de ses billets se trouve en ligne : <http://asdifle.com/blog/6> [consulté le 15

novembre 2015] ; une grande partie de ces billets ont été recueillis par ordre alphabétique dans l'ouvrage *Sur le bout de la langue. La didactique en blog*. 2013. CLE International. Préface de F. Barthélémy, Président de l'Asdifle.

10. Critère largement insuffisant pour l'évaluation de la qualité de la recherche dans d'autres pays comme l'Espagne, l'Italie, la Pologne, etc.

11. Le GERFLINT rendra hommage, dans un prochain numéro de *Synergies Portugal*, à Robert Galisson et notamment à ce dictionnaire qu'il a dirigé avec Daniel Coste.

12. Suivie d'une définition poétique et méthodologique du terme « dictionnaire » : *Un dictionnaire c'est toujours une promenade, entamée avec un objectif précis, et qui se poursuit finalement en zigzag, par l'exploration de pistes imprévues et qu'on n'avait pas nécessairement l'intention de parcourir.*

13. Il faut alors ajouter la musicologie et la pédagogie musicale. Voir la thèse de Sophie Aubin : 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité* dirigée par Jacques Cortès, Université de Rouen, publiée en 1997, Presses Universitaires du Septentrion, Coll. Thèses à la carte.

14. L'enfant sous équipé en informatique de nos jours aura probablement tendance à ne pas faire étalage de cet état auprès de ses camarades et de l'enseignant, comme les enfants des années 60-70-80 qui n'osaient pas avouer qu'ils étaient dépourvus de télévision et ne pouvaient donc pas participer aux commentaires et débats sur des programmes que la majorité des enfants avaient vu la veille.

15. Cas de l'Espagne : se reporter au numéro 7/2014 de la revue *Synergies Espagne : Actions et Coopérations pour le français en Espagne*, coordonné par Raphaël Bruchet et Sophie Aubin. [En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Espagne7/Espagne7.html>

16. Aubin, S. 2012. « Delapertinencedel'adjectif «étrangère» endidactiquedeslangues-cultures ». La Clé des Langues (Lyon: ENS LYON/DGESCO).

[En ligne] : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/de-la-pertinence-de-l-adjectif-etrangere-endidactique-des-langues-cultures-164748.kjsp> [consulté le 15 novembre 2015].

17. Relire Charles Bally, linguiste mais aussi grand pédagogue de la langue maternelle, le fondement de tous les apprentissages: *La crise du français. Notre Langue maternelle à l'école*. Édition préparée par J-P. Bronckart, J-L Chiss et C. Puech. Genève : Droz. 2004 [1930].