



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Didactologie/didactique des langues-cultures et didactique de la musique du français: réflexion(s) en 2016

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

sophie.aubin@uv.es

ORCID ID : 0000-0001-7425-3324

*(...) je ne saurais soutenir autre chose
aujourd'hui que ce que je soutenais hier.*

Robert Galisson, 1990, *Ela* n° 79, p. 10.

Reçu le 23-11-2016 / Évalué le 30 -11- 2016 / Accepté le 07 -12- 2016

Résumé

Revenant aux sources de définitions de la *Didactologie/didactique des langues-cultures* élaborées par Robert Galisson dans les années 1985-1986 en particulier, on constate que le paysage didactique actuel est fortement marqué par la prépondérance du recours à divers modes d'application relativement contrôlables, alors que l'on aurait pu croire que cette tendance était de nos jours révolue. Cette démarche permet également de remarquer l'aide apportée par Robert Galisson pour la démonstration de la légitimité de la *Didactique de la musique du français* (1996) à une époque où le *Cadre européen commun de référence pour les langues* n'était pas encore paru ni appliqué. Ces rétrospections sont l'occasion de poursuivre, en 2016, la réflexion sur la progression didactologique et sur la problématique des limites de la *didactique du plurilinguisme*.

Mots-clés : didactologie, didactique, application, musique, progression

**Didactologia / Didática das línguas-culturas e didática da música do francês :
Reflexão ou reflexões em 2016**

Resumo

Regressando à origem das definições de Didatologia/ Didática das línguas-culturas elaboradas por Robert Galisson, mais precisamente nos anos 1985-1986, constata-se que o cenário didático atual está fortemente marcado pela preponderância do recurso a diferentes modos de aplicação relativamente controláveis, quando seria suposto que essa tendência estivesse ultrapassada. O recuo no tempo ajuda também a compreender o contributo de Robert Galisson para a legitimização da didática da música do francês (1996) numa época em que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* ainda não tinha sido publicado. Estas

retrospectivas constituem uma oportunidade para, em 2016, continuar a reflexão sobre os progressos em didactologia e sobre a problemática dos limites da didáctica do plurilinguismo.

Palavras-chave: didactologia, didáctica, aplicação, música, progressão

Didactology/didactics of languages-cultures and didactics of French music: reflection(s) in 2016

Abstract

Going back to the sources of definitions of the French *Didactologie/didactique des langues-cultures*, drawn up by Robert Galisson in the years 1985-1986, we are able to observe, in particular, that the current landscape of didactics is strongly marked by the preponderance of the use of various modes of application relatively easy to control, whereas one would have thought that this trend was nowadays *passé*. This approach also allows us to take notice of Robert Galisson's help in demonstrating the legitimacy of Didactics of French Music (1996) at a time when the *Common European Framework of Reference for Languages (CECR in French)* was neither published nor applied. These retrospectives are the occasion to continue, in 2016, the reflection on the didactological progression and the problematic of the limits of plurilingualism didactics.

Keywords: didactology, didactics, application, music, progression

Introduction

Serait-il pertinent ou irrationnel de relancer ni plus ni moins en 2016, après quarante ans de construction disciplinaire, si l'on prend pour point de départ la date de parution du *Dictionnaire de Didactique des langues* (Galisson, Coste, 1976), un *SOS...didactologie/didactique des langues-cultures en danger... Intendance ne suit plus!*... ? Sans aller jusqu'à entreprendre une telle démarche, nous nous contenterons de faire remonter à la surface quelques éléments du discours fondateurs de la *Didactologie/didactique des langues-cultures* définie par Robert Galisson, de jouer sur les reculs du temps dans la période 1976-2016, d'observer quelques tendances actuelles et d'ébaucher quelques pistes susceptibles de favoriser, aujourd'hui, la progression didactologique.

Il est évident que toute opération de rétrospection dans l'œuvre et l'action de Robert Galisson (sans oublier tous les pionniers (Cortès, 2001, 2013)² de la didactique des langues « moderne » qui ont rendu/rendent possible la progression autonome de cette discipline) ne peut qu'éclairer et enrichir la réflexion actuelle et les perspectives d'avenir. La préservation des acquis et la poursuite de la réflexion

reposent sur la formation permanente de l'esprit didactologique et didactique des étudiants, enseignants, chercheurs, formateurs en langue-culture française, autant de pensées qui se forgent dans le monde.

Les trois principaux *témoignages* de la *volonté d'émancipation disciplinaire* recueillis par Robert Galisson en 1985 par exemple, font partie de ces trésors du discours didactologique de Robert Galisson qu'il convient de (re)partager. Il insistait alors sur trois actions à mettre en œuvre que nous prenons la liberté de reproduire.

1. *L'abandon de l'appellation « linguistique appliquée » comme appellation d'une époque révolue.*
2. *La création de cursus universitaires (...) spécialisés, qui assoient la discipline en la situant non plus à l'intérieur d'une autre discipline comme la linguistique mais à côté ;*
3. *La mise en œuvre d'un discours de distanciation se rapportant : - à l'histoire des méthodologies et des méthodes ; - à l'origine et à l'évolution des concepts instrumentaux ; - à la terminologie en usage ; - à l'état de la réflexion et de la connaissance dans le champ ; au balisage du domaine ; - au statut épistémologique de la discipline ; -etc. De sorte qu'au contact de la didactique proprement dite, dont l'évidente vocation est de construire des pratiques cohérentes pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, d'élaborer des méthodes, des outils, des procédés pédagogiques plus adéquats, plus performants, s'est développé un discours théorisant, qui a donné naissance à ce que je nomme la didactologie. Une didactologie désormais en mesure : - de prendre en charge ce qui intéresse l'histoire, le métalangage, l'épistémologie de la discipline (...) mais aussi : - de générer les fondements de pratiques nées de l'intuition ou de l'empirisme du terrain ; - d'explicitier et de justifier les critères d'évaluation de ses propres recherches. Bref, une didactologie : - qui aide l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures : à passer du stade de l'affirmation gratuite (du genre « Faites comme moi, j'ai essayé, ça marche »), à celui de la démonstration incontestable (par administration de la preuve) ; et à édifier un savoir transmissible, parce que contrôlable dans ses effets, ses applications ; - donc qui confère progressivement à la didactique qu'elle sert, la dimension scientifique indispensable à sa légitimation (Galisson, 1985 : 112).*

1. Vigilance orange : le contrôle des applications

Parmi les axes de formations de l'esprit didactique et didactologique cultivées par Robert Galisson pendant une bonne quarantaine d'années se trouve donc une mise en garde constante contre la transformation du domaine de l'enseignement-apprentissage du français et des langues-cultures en vaste champ d'applications, d'expérimentations de théories et pratiques « parachutées », importées d'autres horizons et disciplines, à tel point que la didactique des langues, éternellement condamnée à un statut inférieur, ne peut construire en autonomie son identité épistémologique et sa propre inter/ pluridisciplinarité.

Pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage du français, nous observons de façon générale en Espagne et dans le monde que les champs, disciplines, cadres dans lesquels le discours didactique se situe sont explicitement peu tournés vers cette didactologie et cette didactique déjà élaborées : le souci pour l'appellation de la discipline, la justification, l'explication de l'emploi de telle ou telle lexie se référant à la discipline n'apparaît pas systématiquement. Ainsi, les disciplines dans lesquelles les auteurs de recherches et formateurs de doctorants déclarent le plus souvent effectuer leurs travaux pour l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le monde et l'encadrement des recherches sont, d'après ce que nous observons, les suivantes :

1. la *linguistique appliquée*, appellation considérée comme *révolue* pour l'enseignement-apprentissage des langues et les cultures par Robert Galisson ;
2. la didactique du français langue étrangère ;
3. la didactique du FLE ;
4. le FLE (Exemple : *Master FLE* ») ;
5. la didactique des langues ;
6. la didactique des langues et des cultures
7. la didactique du plurilinguisme

À cette liste nous serions tentée d'ajouter le *Cadre européen commun de référence pour les langues*³ (2001), en raison du nombre élevé de recherches qui s'y déroulent et en découlent.

Notre volonté n'est pas de ressusciter des tensions entre « applicationnistes » d'une part ou *théoriciens de l'extérieur* et didacticiens-didactologues d'autre part, ou *théoriciens de l'intérieur* car cela a pu donner lieu à une impression de « stigmatisation » (Atienza, 2002 : 349). C'est pourquoi nous préférons le terme « application » pour se demander simplement si la plupart des discours didactiques actuels n'auraient pas tendance à baigner dans plusieurs formes d'applications réductrices

et surtout systématiques (dès que l'enfant entre en contact scolarisé avec une 2^e langue, dès que l'étudiant suit une formation spécialisée en didactique, etc.) à tel point que tous les enseignants-chercheurs du champ d'applications générales et particulières ne peuvent plus pleinement et sereinement développer leur propre créativité didactique, leur pensée didactologique et varier leurs références.

1.1 Forme d'application n° 1 : la linguistique appliquée

La *linguistique appliquée* à l'enseignement des langues étrangères dont l'*abandon* total fait partie des principaux vœux de Robert Galisson et axes de son œuvre n'a pas partout disparu. Comme l'affirmait en 2003 l'auteur de la définition de *linguistique appliquée* dans le *dictionnaire de didactique du français* dirigé par J.P. Cuq, cette évolution de la linguistique appliquée vers la didactiques des langues qui s'est produite en France ne s'observe pas de la même manière dans tous les pays : *Ce déplacement est moins perceptible dans d'autres pays où la linguistique appliquée n'a pas donné lieu aux mêmes mises en question*⁴. Cette sorte de décalage linguistico-didactique international reste une question-clé pour la transversalité entre les didactiques des langues-cultures et l'intercompréhension des chercheurs, avec le rôle essentiel de la traduction/traductologie et de la médiation interlinguistique dans ce domaine spécifique.

Au niveau européen, la promotion de la didactique des langues en tant que discipline autonome n'est pas si évidente en 2001. Ainsi par exemple, sur la 4^e de couverture du CECR (version traduite en français et publiée en 2001 par Didier) par exemple, on découvre que cet ouvrage, qui est paru juste 15 ans après la constitution du cadre didactologique de la discipline (si l'on prend comme référence l'éloge de la D/DLC que Robert Galisson a fait en 1986), visait l'enrichissement de la *linguistique appliquée* et de la *didactique des langues* :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 états membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation et ont abouti à cette contribution très importante pour la linguistique appliquée et la didactique des langues vivantes.

1.2. Forme d'application n°2 : le CECR appliqué

Une différence de plus en plus nette devrait être faite entre le CECR lui-même et ses modes d'applications (donc entre le CECR et le CECR appliqué).

Le fait est que l'ouvrage, en version originale et ses traductions (dont la qualité intégrale peut varier d'un pays à l'autre) sont désormais, comme tout observateur peut le constater, directement appliqués à tous les sujets et objets du domaine sans que l'on puisse citer la moindre exception. Ces applications touchent les formateurs, enseignants ou apprenants de tous les âges et de tous les pays d'Europe (voire de tous les continents), transformés d'office en utilisateurs officiels du *Cadre* 24 heures sur 24 pendant toute leur vie. Les applications du CECR atteignent toutes les branches de l'activité didactique, tous les systèmes éducatifs primaire, secondaire et supérieur à des fins personnelles ou professionnelles. Elles touchent tous les aspects de leur vie quotidienne : programmes, programmations, objectifs, compétences, contenus, manuels, (auto)évaluations, niveaux, passeports pour la mobilité, certifications, niveaux obligatoires selon le CECR pour obtention de poste de travail, pour l'intégration sociale, entretiens d'embauche, etc. Le CECR est appliqué aux textes législatifs sous forme de décrets-curriculum publiés dans les journaux officiels pour l'élaboration des programmations et unités didactiques des langues étrangères des systèmes éducatifs⁵.

Dans le domaine de la recherche, de nombreuses études envisagées pour le « FLE » et son innovation sont alors le plus souvent conçues volontairement ou obligatoirement suivant le CECR dont l'accès gratuit est très facile en ligne. Celui-ci remplit de nombreux rôles : celui de centre de ressources, de fournisseur de terminologie spécialisée⁶ mais aussi de « cadre théorique » ou plus précisément de substitut de cadre théorique, même si les auteurs du CECR demandent explicitement aux *utilisateurs* d'aller chercher en dehors du *Cadre* les théories qui correspondent à leur problématique, soulignant par exemple que l'ouvrage n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation (p.13). L'effort qui consiste alors à « sortir du Cadre », espace didactique riche et confortable, une fois qu'on y est entré, n'est pas partout réalisé : on se contente de préciser que l'on se situe dans le cadre de l'approche ou de la *perspective actionnelle* ou de *l'approche plurilingue* et de mettre les références (la référence) du CECR pour considérer qu'un « cadre théorique » et méthodologique solide est (pré)monté. En outre, ce genre d'applications du *Cadre* au FLE cherche généralement à être total, à l'image de la volonté d'exhaustivité de cet ouvrage, de telle manière que le texte du *Cadre* est appliqué à la lettre (recours à de nombreuses citations, reproduction de larges extraits de l'ouvrage) de sorte que le projet soit mieux valorisé et d'emblée légitimé.

Ce mode d'application ne permet plus d'avoir le recul nécessaire pour apprécier les qualités du texte lui-même et, ce qui est plus grave, rend impossible la vérification de la qualité de l'application, en particulier le problème des contradictions, abus, absurdités qui sévissent sur certains terrains et semblent légitimes parce qu'il s'agit d'une application officielle du *Cadre*. Est-il logique, par exemple, en Espagne, dans la communauté valencienne, de demander obligatoirement à des étudiants futurs professeurs de langue-culture française, anglaise, allemande ou italienne un niveau moyen dans cette langue-culture à enseigner (B2) mais un niveau supérieur de valencien (C1) de façon également obligatoire, afin qu'ils obtiennent le droit de s'inscrire dans un master de formation de professeurs de langue étrangère et qu'ils puissent valider un jour leur diplôme ? Est-il logique, pour ne donner qu'un second exemple, d'appliquer officiellement le CECR aux natifs de langue-culture valencienne alors que les spécialistes du *Cadre* s'appliquent de leur côté à rappeler que le niveau C2 n'est pas celui d'un locuteur natif et qu'il en va logiquement de même avec tous les niveaux du *Cadre*. Certaines applications officielles du CECR localement généralisées arrivent à ne pas prendre en compte le profil de l'apprenant, ce qui annule un des piliers de toute l'approche communicative et du *Cadre* lui-même : la centration sur l'apprenant.

Il est toujours consternant de constater jour après jour que l'avertissement réitéré des auteurs du CECR sur le caractère non dogmatique de l'ouvrage donc du caractère supposé tout aussi non dogmatique des méthodes d'applications de cet outil didactique et éducatif n'a pas été partout entendu ni appliqué à la lettre et que rien ni personne ne semble pouvoir enrayer ce phénomène ni arrêter cette machine :

En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique (CECR p.21).

1.3 Forme d'application n° 3 : Un plurilinguisme appliqué

Conjointement à ces applications multiples directes, très précises, chiffrées et proches du vécu des acteurs du domaine, on discerne une autre forme d'application du *Cadre* exclusivement consacrée à la *promotion du plurilinguisme* et à l'application d'une *approche plurilingue*, qui se fonde sur la définition du plurilinguisme du *Cadre* (p. 11), soit l'un des premiers objectifs définis dans l'ouvrage :

Extrait du synopsis du chapitre 1 : *Définit les buts, les objectifs et les fonctions du Cadre de référence à la lumière de la politique générale en langues du Conseil*

de l'Europe et, en particulier, de la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe. (p. 8).

(...) l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné (p.11).

Cette application a donné lieu, en Espagne par exemple, à l'application automatique de l'adjectif « plurilingue » à des politiques fondées sur l'enseignement réel d'un nombre extrêmement réduit de langues non familiales et non régionales, soit la promotion d'un monolinguisme international avec l'apprentissage de la langue française le plus souvent comme matière facultative ou payante. Cette application spéciale et contradictoire nous éloigne des objectifs et du fonctionnement plurilingues, de l'exploitation pragmatique de compétences partielles, l'ensemble étant décrit à la fois dans le *Cadre* et dans les curriculums.

Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue (*Cadre* p.11).

Il semblerait que le mode d'application opéré a été/est celui d'intégrer la totalité du CECR dans des décrets-curriculums sans omettre ce que les auteurs du *Cadre* ne formulaient que comme hypothèses.

Ce plurilinguisme appliqué a ouvert la voie à une « didactique du plurilinguisme » dont les limites et contradictions sont désormais démontrées de plus en plus clairement (Adami, André, 2015 ; Cortès, 2015, Maurer, 2015).

On distingue par conséquent à ce stade de nos réflexions deux courants didactiques de moins en moins compatibles :

- d'un côté, une sorte de *didactique de l'application directe plurilingue* en état d'imbrication et de dépendance certaine envers le CECR, texte fondamental et de ses dérivés, dont la qualité de la conception, des contenus, de l'écriture n'est pas en cause contrairement à ses modes d'application incontrôlables et incontrôlés ;

- de l'autre, la didactologie/didactique des langues-cultures telle qu'elle a été définie par Robert Galisson.

2. Rétrospection reconnaissante

Robert Galisson compte parmi les chercheurs et auteurs qui ont facilité l'émergence de la « Didactique de la musique du français » (thèse doctorale dirigée par le Professeur Jacques Cortès, soutenue en France à l'université de Rouen en 1996), didactique définie en tant que discipline à part entière épistémologiquement légitime, reposant en grande partie sur la définition progressive d'un genre musical spécifique et premier dans le langage humain : les *musiques de langue*, considérées comme systèmes musicaux uniques de communication encore peu valorisés en didactique des langues, contrairement aux domaines de la musicologie et de la pédagogie musicale qui perçoivent, intègrent et didactisent plus souvent les richesses musicales de la langue parlée. Cette thèse, qui n'avait rien d'un *parachutage*, était née d'une inspiration que nous voyons aujourd'hui comme étant, à la base, de nature profondément didactologique car il s'agissait bien du besoin de *générer les fondements de pratiques nées de l'intuition ou de l'empirisme du terrain* (Galisson, 1985 : 112 et introduction *supra*) soit, dans notre cas, la perception, en situations d'enseignement-apprentissage, de points communs entre d'une part, un apprenant d'une autre langue que la/les sienne(s) donc d'un autre système musical de communication que le/les sien(s) et d'autre part, un apprenant en instrument de musique tonale donc d'un autre système musical de communication que le/les sien(s), d'où l'hypothèse de l'intérêt de rapprocher et de faire dialoguer ces deux didactiques musicales en donnant, à ce rapprochement, des *appareillages théoriques* aussi bien disciplinaires qu'interdisciplinaires.

2.1 Évolution de la *phonétique appliquée à l'enseignement de la langue française* vers la *didactique de la musique du français*

C'est alors en observant le parcours de la *linguistique appliquée à l'enseignement des langues* vers la didactique des langues et du français langue étrangère rondement balisé par Robert Galisson (1990) que nous avons pu établir une relation logique avec la situation de la *phonétique appliquée à l'enseignement des langues* et celle de la didactique des musiques de langue en général et de la didactique de la musique du français en particulier (Aubin, 1996, 2005). En effet, si une didactique des langues et par conséquent une didactique du « français langue étrangère » pleinement autonomes devaient et pouvaient être forgées et « autonomisées », il devait et pouvait en être de même pour la didactique des musiques de langue et la

didactique de la musique de la langue française, de manière à ce que la recherche dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de ce genre musical très spécifique, laborieux, délicat, stratégique ne reste pas dans la sphère d'une « phonétique appliquée » donc dans l'application de théories extérieures alors que la langue en était libérée. En d'autres termes, la didactique d'une langue ne pourrait jamais être complètement autonome et faire son chemin si la didactique de son système rythmique, sonore et musical ne l'était pas dans une mesure comparable.

Par conséquent, il ne s'agissait pas seulement de la constitution d'un véritable cadre théorique disciplinaire pour l'enseignement-apprentissage du système musical de la langue-culture française dans le monde mais d'endiguer un déséquilibre croissant entre l'autonomie et le développement de la didactique des langues d'un côté et la dépendance de la didactique des musiques de chaque langue de l'autre, l'objet d'enseignement étant même très souvent assimilé au nom de la science « la phonétique », « faire de la phonétique », « la didactique de la phonétique » alors que les apprenants ne sont pas étudiants en *phonétique* mais en *musique de langue*, comme ils ne sont pas étudiants en *linguistique* mais en *langue-culture*.

En outre, si l'application linguistique ne permettait pas à la didactique des langues de dialoguer sur un pied d'égalité avec ses disciplines connexes et d'autres disciplines (sociologie, psychologie, histoire, etc.), l'application phonétique faisait de même avec la didactique de la musique du français et ne permettait pas à celle-ci d'engager, sur un pied d'égalité, le dialogue avec des domaines tels que la musicologie, la phonétique, l'acoustique musicale et avec d'autres didactiques musicales et artistiques : didactiques du langage musical occidental, de la musique tonale, vocale et instrumentale. La privation de cette ouverture musicale pluridisciplinaire représentait forcément un manque pour la didactique des langues elle-même, didactique des langues et didactique des musiques de langue étant deux disciplines à la fois distinctes et reliées comme le sont une langue et la musique de cette langue.

Aux trois formes d'application relevées *supra* il convient donc d'ajouter, après la linguistique appliquée, une autre forme d'application à *abandonner*: la *phonétique appliquée à l'enseignement des langues*, de manière à ce que la recherche explicitement située en didactique de la musique du français et de toute musique de langue-culture puisse se développer avec leur propre identité.

2.2 Conviction personnelle

Étant donné la place prise en Europe et dans le monde depuis bientôt 18 ans par le CECR du *Conseil de l'Europe* (2001) et ses modes d'application, il nous semble important de préciser que l'idée qui nous était venue de définir une didactique musicale autonome et légitime pour l'enseignement-apprentissage de la langue française est largement antérieure (1989, soit une dizaine d'années) à la publication, la diffusion et l'application généralisée du CECR. Par voie de conséquence, nous sommes aujourd'hui persuadée que si le *Cadre* avait connu ce degré d'ancrage institutionnel et professionnel en Espagne, en Europe et dans le monde avant les années 90 du siècle dernier, cette idéation puis sa construction didactique ne se seraient probablement pas produites ou n'auraient peut-être pas pris la même tournure.

En effet, nous étions influencée par Robert Galisson pour la légitimité didactique en particulier mais aussi par la stylistique affective de Charles Bally, le verbo-tonalisme de Petar Guberina, les méthodes élaborées, expérimentées et diffusées par le CREDIF⁷ (en particulier la méthode *Archipel*⁸, avec son approche communicative et théâtrale et son verbo-tonalisme), donc par *Un niveau Seuil* (1976) « père du *Cadre* » qui, contrairement à son fils, n'intervenait pas de manière rigide, directe et systématique dans la vie des enseignants et des apprenants. Cela sans doute en partie grâce aux travaux constants de « médiation-adaptation-formation didactico-pédagogique » réalisés par des organismes tels que le CREDIF.

Les résultats obtenus par nos apprenants hispanophones dans l'art de maîtriser le système musical de la langue française, de le travailler étaient particulièrement satisfaisants ; le rapprochement acoustique, qualitatif, esthétique, communicatif, psychologique avec les apprenants en langage musical et en instrument de musique s'imposait, à notre sens, de lui-même.

Or, certaines recommandations aux *utilisateurs* du *Cadre* (2001 : 73) tendaient à revenir :

- à l'étude du « système phonologique de la langue », ce qui orientait les applications de cette « référence » commune à ne pas dépasser la méthode des oppositions phonologiques ;
- à la séparation des *traits prosodiques* du système phonologique ;
- au classement des éléments les plus musicaux de la langue dans la catégorie des *comportements paralinguistiques*, qui seraient alors à traités en marge par les utilisateurs ou n'occuperaient pas une place centrale.

D'où une certaine désorientation à partir de 2001 de la part de certains professeurs de français dans le monde qui se sentaient, depuis longtemps déjà à la fois professeur de musique, de langue et de culture.

3. Progression didactologique

D'autres trésors du discours et de la pensée didactologique et didactique de Robert Galisson méritent d'être mis en relief en 2016 en les considérant comme facteurs essentiels de progression. Les « redécouvertes » que nous allons aborder à présent portent sur la compréhension du couple *didactologie/ didactique*, sur la notion de langue-culture « différente » et sur la progression de la didactologie dans le domaine musical dont celui de la didactique de la musique du français.

3.1. Pertinence de la comparaison didactologie - traductologie

En 1986, dans son *Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures*, Robert Galisson prend appui sur l'opposition traduction/traductologie (entre autres domaines) pour mieux faire comprendre à ses lecteurs l'opposition didactologie/didactique. Il est intéressant de mettre en relief ce moment car, avec le temps, la traductologie nous semble être en 2016 une spécialité assez reconnue en traduction, matière visiblement enseignée dans un nombre important d'universités, alors que pour les langues, la « didactologie » n'a pas encore connu explicitement le même sort. Le contraste entre la reconnaissance de l'un et la sous-représentation de l'autre pourrait donc être utilisé pour une meilleure compréhension et acceptation de la didactologie et même devenir un facteur de familiarisation des universitaires pour une généralisation didactologique dans l'enseignement des langues-cultures.

Pourquoi l'opposition « didactologie/didactique » ?

Une citation et le remplacement, dans cette citation, de « traduction-traductologie » par « didactique-didactologie » -et ce qui va avec - devraient suffire à éclairer /justifier mon choix.

Citation de J. Flamand, extraite de « Écrire et traduire. Sur la voie de la création », Ottawa, les éditions du Vermillon, 1983 : « La traduction devient traductologie quand le traducteur réfléchit sur sa pratique, en fait - ou tente d'en faire - le discours. Et la traductologie est nécessaire pour bien comprendre l'opération traduisante, et mieux traduire. Comme dans toute œuvre humaine, il s'établit un rapport didactique entre pratique et théorie. Tout traducteur doit être un peu traductologue, s'il veut garder suffisamment de distance par rapport à son texte ».

Le même passage (...) : La didactique devient didactologie quand le didacticien réfléchit sur sa pratique, en fait - ou tente d'en faire - le discours. Et la didactologie est nécessaire pour bien comprendre l'opération d'enseignement/apprentissage, et mieux enseigner. Comme dans toute œuvre humaine, il s'établit un

rapport dialectique entre pratique et théorie. Tout didacticien doit être un peu didactologue, s'il veut garder suffisamment de distance par rapport à son enseignement ».

(...) Dans la nouvelle répartition des charges, la didactologie prend donc a son compte l'appareillage théorique de la discipline (lequel n'est plus parachuté d'ailleurs), ainsi que l'ensemble des discours tenus sur et au nom de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures » (Galisson, 1986 : 108).

Les textes, guides, référentiels pour les langues publiés par le *Conseil de l'Europe* sont justement de bons exemples à considérer à l'heure de cette *répartition des charges* : leur traduction ne peut être confiée qu'à un traducteur/traductologue, tandis que leurs applications, leurs utilisations, leurs adaptations, leur suivi seront confiés à un didacticien/didactologue/enseignant d'une langue-culture donnée. Traductologie et didactologie des langues-cultures sont deux disciplines, qui, une fois bien autonomes, sont suffisamment proches et différentes pour développer une communication interdisciplinaire qui s'avère essentielle dans le cas qui nous occupe de la traduction/application de textes communs destinés à aider, dans de nombreux pays, les acteurs de l'éducation, à développer la terminologie de la discipline. Cette collaboration est stratégique pour réduire les décalages linguistico-didactiques et didactologiques internationaux observés, pour l'évolution de la pensée didactique et didactologique, la compréhension des discours et des concepts dans chaque pays.

3.2 Pertinence de la (re)définition de « Didactique »

Même si Robert Galisson a regretté, mais *sans remords*, d'avoir trop dichotomisé théorie et pratique à travers cette opposition didactologie/didactique (p. 93-94), celle-ci offre toujours des avantages non négligeables.

a. Harmonisation didactique donc didactologique internationale

Dans la définition de « Didactique » du *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson, Coste, 1976 : 150-151), le constat était déjà fait de sa variation de sens d'un pays à l'autre, terme considéré comme étant très ambigu avec *brouillage* de son contenu. Effectivement, dans certains pays comme l'Espagne par exemple *didactique* ne renvoie pas clairement à une discipline scientifique à part entière mais à la mise en œuvre de méthodes et de pratiques pour l'enseignement d'une matière, et ce d'autant plus que la didactique des langues n'existe pas dans l'environnement universitaire dans la même mesure qu'en France, même si des masters spécialisés ont vu le jour ces dernières années pour l'enseignement de l'espagnol à

l'étranger et pour la formation des professeurs de langues étrangères dans l'enseignement secondaire.

Or si l'on relit des passages portant sur la dynamique du *couple didactologie/didactique*, on trouve une correspondance intéressante entre le sens pratique de « didactique » donné par Robert Galisson et le sens pratique, technique de « didactique » (*didáctica*) qui est généralement donné en espagnol. Il s'agirait alors de faire d'une pierre deux coups car on suppose que ce rapprochement des pensées, en privilégiant la « didactique » pratique serait un facteur de réduction de certains décalages didactiques internationaux et d'introduction de « didactologie », le couple n'étant pas séparable :

L'instauration du couple « Didactologie/Didactique » comme seul substitut de didactique a pour corollaire de limiter le champ de la « didactique » à ce qui se rapporte, de la manière la plus directe, à la pratique, et d'affecter à la discipline, par l'entremise de la didactologie, un domaine théorique plus vaste. Elle a également pour effet de gommer, en partie au moins, ce que le terme didactique, de part des origines lointaines, a de réducteur, de scolaire, de péjoratif. Ce qui n'est évidemment pas négligeable pour conforter l'image de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. (Galisson, 1985 : 113).

La promotion de ce *couple* est de toute façon à notre sens urgente pour freiner la progression de « FLE » souvent « accompagné » d'une triple omission : « didactique », « didactologie », signification du sigle ; À cette érosion s'ajoute le problème galopant du figement du sigle *FLE* qui n'accorde aucune place non seulement à la langue « vivante » mais à la culture et qui a l'inconvénient de scléroser le caractère « étranger » de la langue-culture d'autrui, quel que soit le rapport, le contact de chacun avec cette langue-culture différente dans la perspective de son enseignement-apprentissage⁹.

b. Séparer et relier l'unité et la diversité

Robert Galisson a d'autant moins de regret à avoir que cette opposition didactologie/didactique ne sépare pas artificiellement théorie et pratique mais opère et consacre à la fois leur séparation et leur union, de manière à ce que l'ensemble soit d'une grande solidité et puisse prendre en charge volumes et dimensions de cette discipline qui couvre l'enseignement-apprentissage de chaque et de toutes les langues-cultures du monde, quels que soient les statuts des langues et les objectifs visés ; les *didactologies/didactiques statutairement différentes* (Galisson, 1985 :

113) ne sont pas cloisonnées mais cultivent leurs particularités et leurs transversalités. Une rencontre entre Didactologie/didactique des langues-cultures et Pensée complexe promue par Jacques Cortès et Edgar Morin entre autres (Lenouvel, 2004, 2008) a d'ailleurs eu lieu au début du XXI^e siècle. Cet événement s'est juste produit pendant que l'immense majorité des pensées didactiques étaient mobilisées par l'art de bien savoir appliquer le CECR, clés d'une consécration professionnelle pour les enseignants et de la réussite des apprenants aux examens officiels.

3.3 Didactologie/didactique de la musique du français

Le pas entre la *Didactique de la musique du français* et la *Didactologie/didactique de la musique du français* est vite franchi. La progression didactologique de cette discipline est importante, ne serait-ce que pour mieux l'équiper contre l'arrivée, après la *didactique du plurilinguisme* et du *pluriculturalisme*, d'une didactique du « plurimusicalisme » (ou cacophonie internationale qui ferait la joie des compositeurs en musiques nouvelles).

a. Problématique des appellations

Force est de constater que dans l'appellation de la discipline proposée par Robert Galisson, le système sonore et musical sur lequel toute la langue de communication repose est toujours absent, ce qui relègue encore les fondements rythmiques, sonores et mélodiques dans l'implicite. Paradoxalement sous-entendue dans la langue-culture, la musique de la langue n'a pas nommément la place primordiale et centrale qui lui revient alors que son enseignement est incontournable. Selon la thèse que nous défendons depuis une vingtaine d'années, tant que la musique d'une langue ne sera pas enseignée-étudiée explicitement dès le départ et tout au long de l'apprentissage comme une musique à part entière, à commencer par la/les musiques première(s), celle(s) qui est/sont transmise(s) dans l'environnement parental, familiale et social de l'enfant, la cohérence didactologique et didactique dans le domaine de l'apprentissage de la communication humaine ainsi que l'équilibre entre toutes ses parties ne seront pas assurées.

L'évolution de l'appellation vers la Didactologie/didactique des musiques-langues-cultures, même si elle pourrait englober tous les éléments n'est pas envisageable en raison de sa longueur, de sa lourdeur mais surtout du champ sémantique très vaste et multiple de « musique » qui donnerait lieu à de nombreuses interprétations et confusions dans les genres musicaux. La musique de la langue parlée ne serait toujours pas assez visible ni audible.

Nous continuons et continuerons donc à défendre la *didactique des musiques de langue* et par conséquent la *Didactique de la musique du français* et de toute langue en tant que discipline à la fois autonome et intrinsèquement reliée à la didactologie/didactique des langues-cultures (Aubin, 1996, 160-178) en ajoutant, faisant précéder et intégrant et de manière explicite la recherche didactologique pour la musique du français et les musiques de langue.

b. Incompatibilité avec une didactique du plurilinguisme idéaliste

Du point de vue disciplinaire, cette progression à la fois didactologique et musicale pour enseignants et apprenants en langue-culture française et en francophonie est essentielle. Elle contribue à se représenter d'une façon réaliste l'enseignement-apprentissage de toute langue de communication quelle que soit leur nombre car tout apprentissage réel pour atteindre un niveau efficace et agréable minimal d'expression avec un auditeur-interlocuteur passe forcément par une maîtrise satisfaisante du système musical de la langue. Nous rejoignons totalement l'opinion de Bruno Mauer (2011 :6) sur ce qu'il appelle *la fausse bonne idée des compétences partielles* (CECR p. 11 et p. 106) qui permettrait de donner à tous un niveau de plurilinguisme grâce à une *maîtrise imparfaite* (idem p. 106) de chaque langue :

Le CECR a mis en avant l'idée reprise par la didactique du plurilinguisme de l'importance des compétences partielles dans l'enseignement des langues. Nous souscrivons à cette idée que des exigences démesurées (l'idéal du locuteur natif) conduisent à des représentations puristes et paralysantes de la langue et de son apprentissage. N'être que partiellement compétent dans une langue peut, dans certaines situations, être suffisant pour communiquer et/ou agir avec autrui : l'affirmer a été un pas important. Pour autant... peut-on/faut-il en faire le nouveau modèle à atteindre ? Là est le problème car aucun enseignant de langue ne sait « enseigner » des compétences partielles, ni fonder sur ces compétences partielles des pratiques générales d'enseignement, en dehors de quelques cas spécifiques (lecture dans une langue voisine). La notion de compétences partielles, intéressante au plan psycholinguistique, se révèle inapte à fonder une didactique (Maurer, 2011 : 6).

Dans le cas d'un enseignant qui se fixe pour objectif l'enseignement du système musical d'une langue, s'il peut et doit ajuster son enseignement en fonction de certains niveaux et objectifs, il ne peut que viser dès les premières heures d'enseignement la justesse en matière rythmique, sonore et mélodique au risque de contribuer activement aux erreurs fossilisées alors que les progrès en matière de prévention de ces erreurs, grâce à la méthode verbo-tonale en particulier

(Guberina, 1974) ont été considérables. Une *compétence partielle* pour un son de langue correspond à une fausse note, une *compétence partielle* rythmique et mélodique donnerait un résultat pénible pour la synchronisation des échanges, la compréhension mutuelle et le plaisir de la communication. Certaines situations de communication les plus courantes et spécifiques de la vie quotidienne peuvent devenir calamiteuses en l'absence d'une maîtrise minimale des structures sonores, musicale et gestuelles les plus « simples ».

En outre, la rééducation, dans le cas d'un apprenant devenu adulte qui souhaiterait sortir d'une *compétence musicale partielle* (déjà très ancrée dans ses mémoires auditive et rythmique) afin d'acquérir une compétence musicale totale (c'est-à-dire normale) est, comme nous le savons, très laborieuse. L'absence d'une formation d'esprit perfectionniste en matière musicale est improductive et illusionniste aux dépens de la langue-culture utilisée.

Ce qui différencie une langue-culture d'une autre, qu'elle soit très différente ou apparentée, c'est bien son système rythmique, mélodique, sonore donc musical unique au monde qui demande par conséquent à la base au moins une étude spécifique et approfondie et *un appareillage didactologique* également *spécifique*.

Du point de vue de la culture des interdisciplinarités et des transversalités musicales, l'approche didactologique est un canal de dialogue et d'échanges potentiels entre les didacticiens des musiques de langue et ceux du langage musical, du chant, des instruments de musique dont le cloisonnement dans l'éducation reste la dominante.

Points de conclusion

En pensant en 2016 aux quarante années de réflexions disciplinaires de Robert Galisson pour la didactique des langues-cultures, nous avons donc eu une tendance abusive à faire d'une certaine manière de même en contemplant nos vingt années de réflexions disciplinaires pour la didactique de la musique du français. Le fait est que dans notre défense d'une autonomie didactique pour l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française et de toutes les musiques de langue étudiées, notre « dette » envers Robert Galisson est grande.

Ces quelques projections dans le temps nous ont apporté un environnement didactique constitué de courants de pensées orientés vers de vastes, intensives et exhaustives entreprises d'applications. Ce phénomène de l'application « au » et « dans » le domaine de la D/DLC, loin de s'estomper, s'est renforcé, solidifié, prenant de multiples formes. Des générations d'étudiants, de futurs enseignants et

enseignants-chercheurs en langues-cultures placés à la fois dans l'horizon théorique d'un *large* niveau supérieur énigmatique de plurilinguisme et l'ascension d'un *haut* niveau supérieur (C2) dans une langue donnée risquent de passer inconsciemment d'applications en applications, de la linguistique appliquée à la didactique du plurilinguisme sans recevoir l'héritage de l'Histoire de l'enseignement-apprentissage des langues et l'apport des grands didacticiens du XX^e siècle dont Robert Galisson.

Les plus jeunes, « natifs du *Cadre* » ont toujours vécu « sous application » et n'en sont d'ailleurs pas très conscients si on ne le leur explique pas depuis leurs premiers pas dans l'exploration d'une première langue-culture inconnue, en route vers le plurilinguisme, tout le long de leur cursus scolaire obligatoire et même universitaire dans le cadre de l'*Espace Européen de l'Enseignement Supérieur* (EEES), utilisateur du CECR.

Quant au constat de faible fréquence d'emploi de « didactologie », il n'est guère surprenant puisque les *cursus universitaire spécialisés* n'existent pas dans toutes les universités et lorsqu'ils existent, le nom donné à la discipline et aux parcours spécialisés, même en France, porte rarement la lexie « didactologie¹⁰ ». Le profil du doctorant « transfuge¹¹ », du moins en didactologie, n'a pas disparu.

En définitive, avec Robert Galisson, c'était peut-être bien un SOS qu'il fallait lancer en 2016...

Bibliographie

Adami, H., André, V. (éds). 2015. *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Berne : Peter Lang.

Atienza, J.L. 2002. « Comment peut-on être didacticien ? Un cas espagnol », *Études de Linguistique Appliquée*, 2002/3, n° 127, p. 349-360.

[En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-3-page-349.htm> [consulté le 30 octobre 2016].

Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Rouen ; 1997. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Aubin, S. 2005. [2004]. « Histoire de l'enseignement de la « prononciation » : de la phonétique appliquée vers une didactique musicale ». *Synergies Italie*, n° 2, p. 109-116.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Italie2/aubin.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Benhamla, Z. 2012. De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire d'un concept ?, *Synergies Algérie*, n° 15, p. 13-23.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Traduction : Simone Lieutaud. Paris : Didier.

[En ligne] : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 30 octobre 2016].

Cortès, J. 2001. « Un pionnier », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson*, p. 491- 499.
[En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-491.htm> [consulté le 30 octobre 2016].

Cortès, J. 2013. « Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et Permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Énonciation ». *Synergies Espagne* n° 6, *Charles Bally : Moteur de recherches en sciences du langage*, Aubin, S. (coord), p. 21-38.
[En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 30 octobre 2016].

Cortès, J. 2015. « Préface. 1964 et le rapprochement de la France et de la Chine. Prolongée de quelques réflexions ferventes sur l'intercompréhension », *Synergies Chine* n° 10, p. 7-17.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine10/preface.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

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

Galisson, R. 1985. « Didactologie et idéologies », *Ela, Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, p. 111-122.

Galisson, R. 1986. « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)- D/DLC », *Ela, Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, p.97-110.

Galisson, R. 1990. *Études de Linguistique Appliquée*, *Revue de didactologie des langues-cultures. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire*, n° 79.

Guberina, P. 1974. « La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle », *Le Français dans le monde*, n° 103, p.49-54.

Lenouvel, S., 2004. « Diversité et unité en didactique des Langues-Cultures », *Synergies Amérique du Nord*, n°1, p. 145-151.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/AmeriqueduNord1/lenouvel.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Lenouvel, S. 2008. « Poursuivre l'humanisation d'homo sapiens ? Pensée complexe et enseignement/apprentissage des Langues-Cultures », *Synergies Monde*, n°4, p. 185-191.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Monde4/lenouvel.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Lhote, E. 2001. « Pour une didactologie de l'oralité », *Ela. Études de linguistique Appliquée*, n° 123-124, *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson*, p. 445-453.
[En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-445.htm> [consulté le 30 octobre 2016].

Maurer, B. 2015. « Impasses de la didactique du plurilinguisme », *Tribune Libre LTF*.

[En ligne]: <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf> [consulté le 30 octobre 2016].

Notes

1. Robert Galisson, 1990 [1977]. *Ela. Études de Linguistiques Appliquées*, n°79, p. 123-142.
2. Et bien sûr Jacques Cortès lui-même...
3. Désormais CECR ou *Cadre*
4. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.P. Cuq (Dir.) Asdifle, CLE international, 2003, p. 156.
5. Extrait ou exemple d'application du *Cadre* au Curriculum pour l'enseignement secondaire en Espagne, (Communauté Valencienne) pour la matière 2^e langues étrangères (p. 1), après une introduction générale consacrée à l'adoption de la définition du plurilinguisme contenue dans le *Cadre* : *Les contenus, critères d'évaluation et compétences-clés sont organisés en*

cinq grands blocs. Les quatre premiers correspondent aux quatre axes des enseignements des langues étrangères proposés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (...). Version originale: Los contenidos, criterios de evaluación y competencias clave están organizados en cinco grandes bloques. Los cuatro primeros se corresponden con las cuatro actividades de lengua que constituyen el eje de las enseñanzas de las lenguas extranjeras como propone el Marco Comun Europeo de Referencia para las Lenguas).

6. Terminologie d'une compréhension difficile pour tous les usagers, ce qui motive la réalisation, une dizaine d'années plus tard, du *Dictionnaire pratique du CECR. Pour un CECR accessible* à tous les professeurs de langues. Avec un glossaire des termes-clés en 13 langues. J-P. Robert, E. Rosen, 2010, Paris : Ophrys.

7. Fermé depuis 20 ans.

8. Courtillon, J., Raillard, S. *Archipel, Français langue étrangère*, 1982. Paris : Didier/CREDIF

9. Voir à ce sujet Aubin, S. 2012. « De la pertinence de l'adjectif « étrangère » en didactique des langues-cultures », *La Clé des Langues*. <http://cle.ens-lyon.fr/actes/de-la-pertinence-de-l-adjectif-etrangere-en-didactique-des-langues-cultures-164748.kjsp> [consulté le 30 octobre 2016].

10. Université Sorbonne nouvelle, Paris 3, Département de français langue étrangère : <http://www.univ-paris3.fr/departement-didactique-du-francais-langue-etrangere-dfle--22792.kjsp> [consulté le 30 octobre 2016].

11. En 1987, Robert Galisson dans sa communication « Formation à la discipline et discipline en formation : quelques problèmes existentiels » souhaitait une « formation de base de la discipline » pour *répondre à l'attente de futurs doctorants (qui sont tous des transfuges, puisqu'il n'y a pas de formation entièrement spécifique en didactique des langues à l'université) et les aider à se construire une représentation aussi claire que possible ... de ce qui les attend (...)* (*Ela*, n° 79, p. 89).