

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 14 (1992)

**Heft:** 1

**Artikel:** Quelques réflexions à propos des rapports entre la didactique de la langue maternelle et la didactique de la langue seconde ou étrangère

**Autor:** Berché, Mercè Pujol

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786297>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 18.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Quelques réflexions à propos des rapports entre la didactique de la langue maternelle et la didactique de la langue seconde ou étrangère\*

Mercè Pujol Berché

*La finalité de cet article est double. D'une part, rappeler les relations que l'enseignement des langues secondes entretient avec les sciences dites de référence (la linguistique et la psychologie). D'autre part, mettre en évidence les similitudes et les différences qu'il peut y avoir entre la didactique de la langue maternelle et la didactique des langues secondes et/ou étrangères en termes d'objectifs, de tâches, de publics et d'institutions. La didactique des langues est comprise ici comme une science autonome et une technologie qui a comme objectifs principaux l'analyse des pratiques actuelles en classe, de leur histoire et les transformations de celles-ci.*

Lorsque l'on aborde la question des rapports entre la didactique de la langue maternelle et la didactique de la langue seconde ou étrangère<sup>1</sup>, trois aspects nous paraissent importants à souligner. Le premier concerne le rapport que l'enseignement des langues, quel que soit son statut, a entretenu et entretient encore avec les sciences dites de référence, notamment avec la linguistique (théorique ou appliquée) et avec la psychologie. Le deuxième, lié au précédent, concerne la didactique comme science autonome. Enfin, le dernier fait référence à la constitution d'une véritable didactique des langues (maternelle et secondes et/ou étrangères). Ces trois points vont être développés dans les lignes qui suivent.

## 1. Relation entre l'enseignement des langues secondes ou étrangères et les sciences de référence

Nous ne pouvons retracer ici les différentes étapes dans la relation entre la didactique des matières scolaires (ici les langues) et les sciences de référence. Signalons cependant d'emblée que cette relation n'est pas la même selon les langues, selon leur statut dans le pays (langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère) et selon les pays. Ainsi par exemple le rapport entre la linguistique et le français langue maternelle n'est pas le même que celui entre la linguistique et le français langue étrangère (cf. Coste, 1986, 1988, 1989). Nous nous limiterons à rappeler brièvement les moments importants dans les rapports entre, d'une part, la linguistique et la psychologie<sup>2</sup> et, d'autre part, l'enseignement d'une langue autre que la langue maternelle.

A partir des années cinquante, les méthodes d'enseignement ont eu recours, sans doute pour être reconnues comme scientifiques, à l'analyse contrastive (inspirée par la linguistique structurale nord-américaine) et à l'approche behavioriste. Les méthodes qui avaient adhéré à une telle conception du langage accordaient une extrême importance au bagage déjà acquis dans la langue maternelle (ci-après LM). Dans cette optique, l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère (dorénavant et par commodité L2) reposait sur un mécanisme qui conduit à fournir des stimuli dans une langue (la LM) et les réponses dans l'autre (la L2). L'enseignement programmé découle de l'application malheureuse d'une partie de cette conception; l'accent, dans ce type de méthode, était mis sur le vocabulaire pour éviter les erreurs, surtout les interférences. Ces dernières sont constituées par des transferts d'habitudes propres à la LM en L2 qui empêchent d'acquérir la nouvelle langue.

Dès les années soixante et à partir des travaux de Chomsky, on donne moins d'importance à la LM et on considère que les séquences d'acquisition d'une L2 suivent le même ordre que les séquences d'acquisition de la LM. D'une telle conception du langage ressort le caractère universel de l'acquisition des langues. Ce courant est représenté par toutes les approches qui prennent comme point de départ les travaux de Corder (1967) sur l'analyse des erreurs ou encore de Selinker (1972) sur les interlangues. D'une part, l'analyse des erreurs était envisagée comme un complément à l'analyse contrastive et une compensation à l'absence des descriptions de certaines langues. Elle poursuivait deux objectifs: théorique (connaître et décrire les productions des apprenants) et pratique (possibilité d'élaborer du matériel pédagogique). D'autre part, avec le concept d'interlangue(s), les chercheurs ont voulu centrer leur attention sur l'apprenant et son activité originale d'appropriation linguistique, leur préoccupation principale n'étant pas celle de donner une réponse immédiatement utilisable en classe de langues. La notion d'interlangue considère que lors de l'acquisition/apprentissage d'une L2, l'apprenant structure et restructure différents systèmes intermédiaires et transitoires dans l'appropriation du système de la langue cible. Le but de l'étude des interlangues est de pouvoir se référer théoriquement à des grammaires construites par les apprenants.

A partir des années septante-cinq, les méthodes d'enseignement faisaient appel au constructivisme piagétien – le sujet construit peu à peu ses connais-

sances de la L2 – et elles se concentraient sur la relation enseignant-enseigné. Par ailleurs, la psychologie cognitive invoque deux aspects importants: les notions d'hypothèses et de stratégies (analyse du statut cognitif de l'acquisition/apprentissage d'une L2) et celle de prédictibilité. Les deux premières notions sont évoquées pour la description du processus cognitif à propos des acquisitions: l'apprenant se poserait des hypothèses en rapport avec le fonctionnement de la langue et mettrait en place des stratégies lui permettant d'aboutir à des productions dans cette langue. La notion de prédictibilité peut être appliquée à l'ensemble des connaissances (ou représentations) construites et élaborées à propos d'un objet et des relations qu'il entretient avec d'autres objets.

Un peu plus tard, Krashen (1981, 1982) a élaboré le modèle du moniteur, qui a eu beaucoup d'implications pour l'enseignement. Il a construit une théorie basée sur cinq hypothèses; celle qui nous intéresse plus particulièrement ici, néanmoins remise en question, est l'hypothèse d'acquisition/apprentissage. Elle postule que les apprenants ont deux manières différentes et indépendantes de développer une compétence en L2. D'une part, l'acquisition, processus inconscient, identique à celui par lequel les enfants acquièrent la LM, et d'autre part, l'apprentissage (au sens restreint et opposé à acquisition), processus conscient résultant de la connaissance sur la langue, autrement dit, il se manifeste par la mise en place du moniteur, ce dernier étant un système d'ajustement conscient de la performance. Cette théorie a eu beaucoup d'impact parce qu'elle proposait une issue aux méthodes pédagogiques de l'époque. Néanmoins, le couple acquisition/apprentissage n'a jamais été réellement défini par Krashen. En outre, comme le signalent Besse et Porquier (1984) cette dichotomie, malgré son importance, rend mal compte de ce qui se passe vraiment dans une classe de langues.

Ces types d'approches dans l'enseignement des L2 n'ont pas entraîné des changements véritables des pratiques d'enseignement, faute d'une réelle démarche didactique. Il s'agit essentiellement de l'application des résultats de la recherche en psychologie et en linguistique<sup>3</sup> au champ pédagogique et on les qualifie de didactique traditionnelle. La centration sur l'apprenant a apporté néanmoins un renouveau dans l'enseignement des L2, pédagogie qui est organisée autour des aspirations et des besoins langagiers des apprenants. Cette centration sur l'apprenant s'est traduite sur le plan méthodologique par l'accent mis sur des objectifs communicatifs et par une structuration notionnelle et fonctionnelle du matériau linguistique. Remarquons aussi qu'après l'application quelque peu forcée des théories de l'apprentissage dans l'enseignement, le débat entre les sciences de référence et l'enseignement des langues s'est déplacé sur un terrain plus méthodologique et épistémologique. C'est dans cette perspective qu'il faut aussi comprendre la polémique existant autour de la constitution de la didactique comme science autonome.

## **2. La didactique des langues, science autonome**

Il n'est pas notre intention ici d'entrer dans le débat autour de la didactique comme science autonome, débat qui passionne plus d'un. Le lecteur peut trouver une importante bibliographie<sup>4</sup> sur cette discussion, qui retentit, entre

autres, sur la délimitation des recherches et sur le partage des compétences et des responsabilités. Ce débat est aussi le fruit de la vieille opposition entre théorie et pratique. Les oppositions à la constitution de la didactique des langues comme une science autonome sont, comme le mentionne Besse (1989), d'ordre plus institutionnel que scientifique.

On assiste, comme le signale Bronckart (1989), à la revalorisation du concept de didactique qui s'est effectuée au rythme des différentes matières d'enseignement. Ce qui nous intéresse est de souligner le rôle de la didactique dans l'enseignement des langues et de préciser quelques-uns de ses objectifs. Nous commencerons par ce que la didactique des langues ne devrait pas être. Elle ne devrait pas se contenter de reformuler pédagogiquement des contenus linguistiques, de vulgariser des savoirs connexes (Besse, 1987), ou encore de faire valider à l'école des modèles «venus d'ailleurs», ni de proposer aux élèves des conceptualisations théoriques sur un savoir savant en linguistique. Elle ne devrait pas non plus appliquer les dernières trouvailles des psychologies du développement, de l'apprentissage, ou de la motivation (importante surtout dans l'enseignement d'une L2). Elle devrait, nous semble-t-il, avant tout, mettre en œuvre des modèles garants de sa cohérence interne (réflexion épistémologique préalable) et résoudre des problèmes proprement didactiques. Les objectifs principaux de la didactique sont l'analyse des pratiques actuelles et de leur histoire, et les transformations de celles-ci.

Pour mener à terme ces objectifs, la didactique doit: a) choisir le(s) modèle(s) qui fournit(ssent) la base conceptuelle de la matière «langue», et établir des critères rendant pertinent(s) ce(s) choix; b) conceptualiser les relations à établir avec les disciplines connexes; c) réfléchir sur «la manière dont les connaissances acquises sur l'acquisition du langage peuvent concerner la didactique» (Chiss, 1989, p. 45); d) construire son propre discours, ses propres questions et ses propres démarches méthodologiques aussi bien dans la recherche que dans l'enseignement lui-même; e) transformer la réalité dont elle s'occupe: institutions, acteurs principaux, transmission des savoirs en classe, etc. (cf. Bouchard, 1983). La didactique doit aussi prendre des décisions sur «quel type de langue» enseigner; c'est-à-dire, elle doit aborder la question des normes. Ensuite, il faut prendre position sur la terminologie proposée aux élèves et le métalangage à utiliser en classe. Enfin, il faut aborder le problème typiquement didactique de la progression: sélection, organisation et présentation d'un objet en classe, ainsi que celui de l'évaluation. Tout cela demande que le travail du didacticien s'effectue tout d'abord dans les classes et adopte une perspective socio-historique de la langue qui va être enseignée.

### 3. Pour une didactique des langues

Le parcours de l'enseignement des langues a été semé de dichotomies: linguistique théorique – linguistique appliquée; didactique de la LM – didactique des L2; didactique du français langue maternelle (DFLM) – didactique du français langue étrangère (DFLE)<sup>5</sup>, etc. Ces couples d'oppositions presque polaires,



certaines intéressantes, sont utiles pour circonscrire un champ de recherche et de travail. Lorsqu'il est circonscrit et que chaque domaine est défini, il serait nécessaire de sensibiliser les personnes concernées par l'enseignement des langues et de discuter sérieusement l'intégration des différentes didactiques surtout lorsqu'elles s'adressent à un même public.

Comme Roulet (1978, 1980, 1983, 1988, 1989) le signale, l'enseignement des langues comporte traditionnellement, et malheureusement, deux orientations bien distinctes: celle de la LM et celle de la L2. Il serait nécessaire de faire tomber les cloisons existant entre les diverses disciplines intéressant la didactique des langues et mettre en œuvre tous les moyens pour constituer une approche intégrale ou globale des enseignements de la LM et de la L2 lorsque celles-ci s'adressent aux mêmes élèves (cf. Pujol, 1991, sous presse.). Pour ce faire, il conviendrait de mener tout d'abord une étude sur l'histoire même de la discipline, ce qui permettrait de présenter la didactique «essentiellement comme une *technologie* à la fois *culturelle*, *spécifique* et *autonome*»<sup>6</sup> (Bronckart, 1989, p. 59). Pour ce qui est de la didactique de la LM et de la L2, il s'agirait, dans ce sens, d'une seule technologie avec des spécificités propres à la langue enseignée, aux caractéristiques linguistiques du pays et à celles des enseignants et des apprenants. Les objectifs des didactiques ainsi définis seraient de nature historique et culturelle avec deux finalités prioritaires: le fonctionnement langagier et les normes.

Pour essayer d'analyser de plus près les différences et les similitudes qu'il peut y avoir entre la didactique de la LM et la didactique des L2, nous nous tiendrons aux distinctions proposées par Véronique (1983) en termes d'objectifs, de tâches, de publics et d'institutions, et essayerons de les préciser.

### 3.1. Objectifs

En ce qui concerne tout d'abord les objectifs de l'enseignement de la LM, la situation est complexe. Ainsi par exemple, dans certains pays, notamment ceux en voie de développement, l'objectif premier est l'alphabétisation. En Suisse et plus particulièrement à Genève, depuis qu'il existe un enseignement renoué du français, les objectifs sont multiples. Pour «Maîtrise du français» (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979), trois objectifs essentiels peuvent être dégagés: a) l'apprentissage d'une langue, c'est avant tout apprendre à communiquer; b) l'apprentissage de la langue doit se faire en tenant compte des acquis; c) cet apprentissage, qui structure peu à peu la pensée de l'enfant, n'est possible que s'il éprouve le besoin de s'exprimer.

Quant aux objectifs de l'enseignement des langues étrangères, ils ont beaucoup évolué. Au début et suite aux travaux chomskyens, l'objectif prioritaire était la compétence linguistique, c'est-à-dire l'élève devait atteindre la maîtrise des quatre habiletés («skills»): comprendre, parler, lire et écrire. Depuis les propositions des sociolinguistes, l'accent est mis sur les compétences communicationnelles. L'enseignement d'une L2 vise avant tout à faire acquérir de nouvelles aptitudes aux élèves, en tenant compte que son acquisition/apprentissage remet en cause la structure perceptive, cognitive et relationnelle qui a

assuré la première socialisation (cf. Besse, 1989); tandis que l'enseignement de la LM est à la fois productif (acquérir d'autres aptitudes, comme par exemple le langage écrit), descriptif (on initie l'enfant au fonctionnement de la langue) et prescriptif (il sert de base à l'appropriation d'autres connaissances, d'autres matières d'enseignement). Mis à part les finalités et les objectifs spécifiques à l'enseignement de la LM et à celui de la L2 selon des finalités socio-historiques des pays, il nous semble qu'il s'agit avant tout de promouvoir le besoin, le désir et le plaisir de communiquer.

Les propositions faites par Bronckart (1989) pour une didactique de la LM nous semblent tout à fait adéquates pour les didactiques des L2. Cet auteur distingue trois catégories d'objectifs à atteindre: les objectifs d'expression, de structuration et d'adaptation. Le premier objectif est d'amener l'enfant à développer ses capacités d'expression et à l'encourager à faire fonctionner la langue. Le deuxième est celui d'amener l'élève à observer les caractéristiques de la langue. Le dernier consiste à identifier les différentes unités pertinentes de la langue et des règles qui président à leur organisation. Ces trois objectifs devraient se moduler et se modifier par rapport à la didactique de la L2, en tenant compte de sa spécificité. Par exemple, dans l'enseignement d'une L2, d'une part, l'enseignant est le locuteur privilégié de la langue à enseigner – ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement de la LM – et, d'autre part, il présente une dissymétrie, une double contrainte (cf. Coste, 1984), c'est-à-dire le fait que la situation de classe contraint elle-même le déroulement de certaines activités, néanmoins «tout à fait naturelles», et une double énonciation (cf. Trévisse, 1979), c'est-à-dire la production des énoncés par l'énonciateur apprenant qui produit lui-même des énoncés produits par des tierces personnes; contraintes moindres dans l'enseignement de la LM.

### 3.2. *Tâches*

En tenant compte de ce qui vient d'être dit, il y a des tâches communes aux enseignements de la LM de la L2, d'où le fait qu'il est tout à fait possible d'envisager des transferts méthodologiques, notamment dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et dans l'analyse de la langue (méthodes et terminologies utilisées). La manière d'enseigner la L2 dépendra aussi de la distance interlinguale entre les langues et la manière dont la LM a été enseignée, structurée et présentée lors de la scolarité, comme le souligne Gremmo (1981). En effet, dans l'appropriation, aussi bien de la LM que de la L2, il y a, à un moment ou à un autre, une intervention structurante de la part de l'apprenant (à ce propos voir toutes les recherches menées sur les interlangues). Il y a quelques décennies, certaines orientations méthodologiques dominantes ont voulu éliminer toute réflexion explicite des règles du fonctionnement d'une langue. En ce qui concerne la L2, ces mêmes orientations ont appuyé l'idée qu'il fallait, pour mieux apprendre la langue cible, ne pas avoir recourt à la LM de l'élève. Or, on a constaté que ces orientations ont posé des problèmes aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants.

Signalons à ce propos, deux recherches, l'une dans le cadre de l'enseignement de la LM (Kilcher, Othenin-Girard et de Weck, 1987), l'autre dans celui des L2

(Bourguignon et Dabène, 1983). La première s'est intéressée à connaître comment les enfants construisent la connaissance sur la grammaire, et a étudié les procédés mis en œuvre par les élèves pour l'identification des principales fonctions grammaticales. Ce type de travail, décrit par Martinand (1987) comme étant en amont de l'activité de recherche en didactique, a mis en évidence que les exercices scolaires sollicitent un éventail de stratégies plus diversifiées et complexes que celles décrites par la psycholinguistique (Bronckart, Kail et Noizet, 1983). La seconde s'est intéressée au métalangage proposé à l'élève lors de l'enseignement de la LM et ses répercussions dans l'appropriation des systèmes étrangers. Dans le but d'observer l'impact du discours métalinguistique sur la compréhension de l'opposition actif/passif, Bourguignon et Dabène (*op.cit.*) ont conduit une enquête auprès d'élèves de degrés différents allant du CM2 à la 3<sup>e</sup> année (11 à 15–16 ans). Ces deux chercheuses ont tout d'abord constaté que le discours tenu à l'élève au cours de sa scolarité est loin d'être cohérent et homogène, variant au gré des enseignants et des manuels. L'enquête a aussi mis en évidence que l'apprenant opère sa propre interprétation des concepts proposés. La deuxième partie de l'enquête avait comme finalité de vérifier comment l'élève utilise le savoir de sa LM lors du passage aux L2 (dans le cas de la présente étude, l'allemand, l'anglais et le castillan). A cette fin, les auteures ont élaboré des exercices couplés de réflexion de type sémantique sur la LM et des productions en L2. Il ressort qu'en absence de repères stables dans la LM, l'élève élabore de manière intuitive des procédures de repérage dans le nouveau système, en se servant de trois stratégies différentes: a) l'ensemble des connaissances sur ce qu'est une langue; b) ce qu'il a appris à analyser dans sa LM; c) l'idée qu'il se fait du nouveau système.

Quelques renseignements sont à tirer de ces deux travaux: l'élève construit, aussi bien dans sa LM que dans la L2, des points de repères qui lui permettent de poser des hypothèses sur le fonctionnement des langues; il s'appuie sur ce qu'il connaît ou croit connaître de sa LM pour appréhender le nouveau système linguistique. Disons donc pour conclure ce point, que l'harmonisation et l'articulation des métalangages, des méthodes et des procédures d'analyse en LM et en L2 présenteraient, comme Galisson (1989) le mentionne, deux types d'avantage: la simplification des tâches des apprenants et la simplification de la tâche des enseignants (avec l'avantage supplémentaire dans leur formation).

### 3.3 Publics concernés

Par définition, l'enseignement de la LM s'adresse à un public qui connaît cette langue, tandis que l'enseignement de la L2 s'adresse à un public qui «désire» l'apprendre. L'acquisition/apprentissage de la L2 se situe à une période où l'apprenant a déjà un développement cognitif et langagier dans sa LM. Il y a aussi des différences (conditions d'enseignement et objectifs) si le public est constitué par des enfants, par des adolescents ou encore par des adultes (alphabétisés ou illetrés). Il faut aussi tenir compte que, même si les apprenants constituent un public homogène, par exemple une classe d'adolescents francophones apprenant l'allemand, il y a des différences individuelles par rapport



aux langues apprises ou connues antérieurement, aux styles cognitifs de chaque apprenant, aux stratégies d'apprentissage et de communication que chaque élève met en œuvre dans l'appropriation de la nouvelle langue, en somme par rapport aux caractéristiques des apprenants. Deux autres caractéristiques du public à enseigner sont la motivation des élèves et les attitudes vis-à-vis de la langue à apprendre. En ce qui concerne la Suisse romande, on constate que certains enfants ne sont pas du tout motivés à apprendre l'allemand, ce qui peut constituer un handicap dans la réussite scolaire dans cette langue.

Dans cette rubrique, il faut aussi mentionner le corps enseignant avec tout ce qu'il peut véhiculer: ses propres motivations à enseigner une langue en particulier, ses attitudes et bien évidemment sa formation. Dans le rapport du Service de la recherche pédagogique du canton de Genève (1989) sur l'introduction de l'allemand en cinquième primaire, et sans trop entrer dans le détail, quelques constats ont été faits. En ce qui concerne tout d'abord les acquis des élèves, trois compétences ont été évaluées: l'expression orale, la compréhension de l'oral et la compréhension de l'écrit. L'expression orale des élèves, même si elle ne correspond pas exactement aux normes de la langue cible, est relativement bonne. Les différences des performances entre les élèves sont plus importantes à l'écrit qu'à l'oral. On a aussi observé des différences allant du simple au triple chez des élèves dont les maîtres ne consacrent pas le temps normalement prévu à l'enseignement de l'allemand. Quant aux attitudes et motivations des élèves, et compte tenu qu'un des buts de l'enseignement précoce de l'allemand est de favoriser une attitude d'accueil à l'égard de cette langue, le résultat du questionnaire permet de constater que l'attitude des élèves est plus favorable dans deux domaines: «L'attitude face à la langue et au peuple allemand» et «l'estime de soi». Le facteur classe est prépondérant dans le développement d'une attitude favorable. Ce rapport conclut en soulignant la nécessité d'engager un travail plus en profondeur auprès du corps enseignant afin de mobiliser les maîtres, de clarifier les attentes et de leur permettre d'acquérir la formation nécessaire (Moenne, Nidegger et Schwob, 1989).

### *3.4 Institutions*

Nous n'esquisserons ici que quelques-unes des différences entre l'enseignement de la LM et celui de la L2 par rapport aux institutions concernées, renvoyant le lecteur aux articles de Bouchard (1983) sur les institutions éducatives et les rénovations méthodologiques et de Marchand (1989) sur l'ancrage institutionnel de l'enseignement du français LM et du français L2. L'enseignement de la LM se déroule dans des situations plus ou moins homogènes: l'école. Les institutions où une L2 est enseignée varient considérablement selon les pays et selon la langue à enseigner. Il ne faut pas non plus oublier que l'enseignement d'une L2 est tributaire des contraintes particulières dans la situation des classes, de l'horaire (plus d'heures dans l'enseignement de la LM que de la L2) et de la formation des enseignants et des choix politiques.

#### 4. Conclusions

Au travers cet article, nous avons voulu fournir quelques réflexions qui mettent en lumière les relations complexes entre, d'une part, l'enseignement des langues et les sciences de référence et, d'autre part, la didactique de la LM et celle des L2. Nous avons aussi indiqué un thème récurrent de cette problématique: la constitution d'une véritable didactique **des** langues. Une meilleure intervention didactique, aussi bien de la LM que de la L2, devrait partir d'un problème posé en classe, pour lequel des propositions pédagogiques seraient faites. Ces propositions ne seraient alors pas le produit de l'applicationnisme (cf. Roulet, 1988) des résultats de la recherche fondamentale (aussi bien en linguistique qu'en psychologie), mais d'une réflexion théorique à partir des données empiriques et des problèmes réellement rencontrés en classe.

Rappelons, pour terminer, quelques aspects sur lesquels il faudrait être attentif si on veut que les divergences entre la didactique de la LM et la didactique des L2 ne s'accroissent pas: a) l'harmonisation des méthodes et du métalangage dans l'enseignement de la LM et de la L2; b) la manière dont l'enseignement/apprentissage de la LM a été réalisé; c) les attitudes normatives qui pèsent aussi bien sur la LM que sur la L2; d) les attitudes du public concerné (élèves et enseignants) face à la L2; e) les représentations de la langue et des gens qui la parlent; f) la formation au sens large des enseignants, c'est-à-dire non seulement la formation dans la matière à enseigner, mais aussi une formation à la pluridisciplinarité et au respect de l'autre.

\* Notre gratitude au *Fonds national suisse de la recherche scientifique* pour nous avoir octroyé une bourse et avoir ainsi rendu possible nos séjours aux Universités d'Ottawa et de Hambourg durant lesquels nous avons rédigé le présent article.

<sup>1</sup> Dans le cadre de cet article, nous ne pouvons pas définir ce qu'est la langue maternelle et distinguer entre langue seconde et langue étrangère. Disons seulement qu'en ce qui concerne la Suisse romande, le français est considéré comme la langue maternelle des enfants et l'allemand comme langue seconde. Des pays comme la France ont adopté plutôt le terme de langue étrangère pour se référer aux langues qui ont ce statut, par opposition au français et aux langues régionales. Pour de plus amples renseignements sur ces termes, voir, entre autres, Germain (1983) et Besse (1987).

<sup>2</sup> Les rapports entre l'enseignement des langues et la linguistique théorique mais surtout appliquée sont bien plus nombreux que ceux entretenus avec la psychologie. Néanmoins, les deux disciplines ont joué un rôle important dans les méthodes d'enseignement.

<sup>3</sup> Pour une présentation plus détaillée de l'apport de la linguistique à l'enseignement des langues secondes, nous renvoyons le lecteur à Véronique (1983), à Pujol (1990) et à Pujol et Véronique (1991), entre autres. Sur d'autres relations entre la psychologie (notamment la psychologie de l'apprentissage) et l'enseignement des langues, voir Gaonac'h (1988).

<sup>4</sup> Citons à titre indicatif les numéros 59 (1985), 61, 63, 64 (1986) et 72 (1988) de la revue *Etudes de linguistique appliquée*, les numéros 68 (1985) et 82 (1989) de la revue *Langue française* et les numéros 177 et 179 (1983) de la revue *Le français dans le monde*.

<sup>5</sup> Sur d'autres oppositions dans le champ de la didactique du français langue étrangère, voir Dabène (1986).

<sup>6</sup> En gras dans le texte.

## Références bibliographiques

- Besse, H. (1987) «Langue maternelle, seconde et étrangère», in *Le français aujourd'hui*, 78, pp. 9–15.
- Besse, H. (1989) De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues, in *Langue française*, 82, pp. 28–43.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984) *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Crédif-Hatier.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979) *Maîtrise du français, Méthodologie pour l'enseignement primaire*, Paris, Nathan.
- Bouchard, R. (1983) «Révolutions méthodologiques et institutions éducatives», in *Le français dans le monde*, 179, pp. 100–105.
- Bourguignon, Ch. et Dabène, L. (1983) «Le métalangage: un point obligé entre enseignants de langue maternelle et de la langue étrangère», in *Le français dans le monde*, 177, pp. 45–48.
- Bronckart, J.-P. (1989) «Du statut des didactiques des matières scolaires», in *Langue française*, 82, pp. 53–66.
- Bronckart, J.-P., Kail, M. et Noizet, G. (1983) *Psycholinguistique de l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Chiss, J.-L. (1989) «Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français», in *Langue française*, 82, pp. 44–52.
- Corder, S.P. (1967) «The significance of learner's errors», in *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161–170.
- Coste, D. (1984) «Les discours naturels de la classe», in *Le français dans le monde*, II, 183, pp. 16–25.
- Coste, D. (1986) «Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité», in *Etudes de linguistique appliquée*, 64, pp. 17–29.
- Coste, D. (1988) «Linguistique et enseignement du français langue maternelle. Sur quelques relations au début des années 1970», in *Etudes de linguistique appliquée*, 72, pp. 67–81.
- Coste, D. (1989) «Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950 – Constantes et variations», in *Langue française*, 82, pp. 20–27.
- Dabène, M. (1986) «Ralentir... travaux! Sur quelques évidences en didactique du français, langue étrangère», in *Etudes de linguistique appliquée*, 64, pp. 31–38.
- Galisson, R. (1989) «Problématique de l'autonomie des langues (contexte français)», in *Langue française*, 82, pp. 95–114.
- Gaonac'h, D. (1988) «Psychologie et didactique des langues: perspectives de recherche en psychologie du langage», in *Etudes de linguistique appliquée*, 72, pp. 83–93.
- Germain, C. (1983) «Langue maternelle et langue seconde: le concept d'obstacle pédagogique», in *Le français dans le monde*, 177, pp. 27–30.
- Gremmo, M.J. (1981) «Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère: réflexions à partir du discours d'apprenants», in *Métalangages pédagogiques CRAPEL*, pp. 83–94.
- Kilcher, H., Othenin-Girard, Ch. et de Weck, G. (1987) *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, Lang.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Pergamon Press, Elmsford.
- Krashen, S. (1982) «Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment», in Krashen, S., Scarcella, R.C. et Long, M.H. (Eds) *Child-adult differences in second language acquisition*, Rowley, Newbury House, pp. 202–226.

- Martinand, J.-L. (1987) «Quelques remarques sur la didactique des disciplines», in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, pp. 23-35.
- Marchand, F. (1989) «Français langue maternelle et français langue étrangère: facteurs de différenciation et proximités», in *Langue française*, 82, pp. 67-81.
- Moenne, M., Nidegger, Ch. et Schwob, I. (1989) *L'introduction de l'allemand en cinquième année primaire. Quelques éléments d'évaluation*, Département de l'instruction publique. Service de la recherche pédagogique, Genève.
- Pujol, M. (1990) *Manifestations du comportement bilingue chez des enfants migrants. Analyse d'activités langagières orales et écrites*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Pujol, M. (1991) «L'apropriació del català Ln (llengua enèsima)», in *Comunicacions, segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Vic, Eumo, pp. 285-295.
- Pujol, M. (sous presse) «Didáctica de lenguas y movimientos migratorios», in Siguan, M. (Ed.) *Lenguas y educación: la escuela en la Europa de los 90*, Barcelone, ICE/Horsori.
- Pujol, M. et Veronique, D. (1991) *L'acquisition d'une langue étrangère: recherches et perspectives*, Cahier de la section des sciences de l'éducation, 63, Université de Genève.
- Roulet, E. (1978) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Crédif-Hatier.
- Roulet, E. (1983) «Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale», in *Le français dans le monde*, 177, pp. 23-26.
- Roulet, E. (1988) «De la constitution de la didactique de(s) langues comme une discipline autonome de type technologique», in Lehmann, D. (Ed.) *La didactique des langues en face à face*, Paris, Hatier-Crédif, pp. 49-56.
- Roulet, E. (1989) «Des didactiques du français à la didactique des langues», in *Langue française*, 82, pp. 3-7.
- Selinker, I. (1972) «Interlanguage», in *International Review of Applied Linguistics*, X (3), pp. 209-231.
- Trevisse, A. (1979) «Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants étrangers», in *Encrages, no spécial de linguistique appliquée*, Université de Paris VIII, Vincennes, pp. 44-52.
- Veronique, D. (1983) *Analyse contrastive, analyse d'erreurs. Une application de la linguistique à la didactique des langues II*. Thèse 3<sup>e</sup> cycle. Université de Provence.

## Einige Bemerkungen über das Verhältnis zwischen Muttersprachendidaktik und Fremdsprachdidaktik

### Zusammenfassung

Das Ziel dieser Untersuchung ist doppelt: einerseits, das Verhältnis zwischen Fremdsprachenunterricht und den sogenannten Bezugswissenschaften (Linguistik und Psychologie) zu untersuchen, andererseits, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Muttersprachdidaktik und Fremdsprachdidaktik in bezug auf Ziele, Aufgaben, Publikum und Institution darzustellen. Die Sprach-

didaktik wird dabei als autonome Wissenschaft und als Technologie verstanden, die sich zum Ziel setzt, die tatsächlichen Praxen in der Schule, ihre Geschichte und ihre Veränderungsmöglichkeiten zu untersuchen.

## Some reflections on the relationships between mother tongue teaching and second and/or foreign language teaching

### *Summary*

The goal of this article is two fold: on the one hand to recall the relationship between language teaching and its reference sciences (linguistics and psychology), on the other hand to bring to the fore the similarities and differences between mother tongue teaching and second and/or foreign language teaching in terms of goals, tasks, publics and institutions. Language didactics is understood here as an autonomous science and as a technology whose main goals are the analysis of current practices in the classroom, their history and transformations.



**COLLECTION SSRE/EXPLORATION**  
**PETER LANG, BERNE**

Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard,  
Geneviève de Weck  
(préface de Jean-Paul Bronckart)

*Le savoir grammatical des élèves*

241 pages

- Le savoir grammatical de base, élaboré par les élèves de l'école primaire, fait l'objet des analyses présentées dans cet ouvrage, à partir de recherches menées dans des écoles genevoises ayant recours aux enseignements traditionnel et rénové. Ce savoir, loin de refléter fidèlement les conceptions enseignées, apparaît comme le produit d'une réflexion métalinguistique originale des jeunes élèves, malgré la portée limitée des procédures utilisées et les confusions inévitables qui en résultent.
- L'ouvrage propose en outre une réflexion sur le rapport entre pratiques pédagogiques et sciences de référence, ainsi que sur les finalités de l'enseignement grammatical auquel l'école a toujours accordé une place primordiale.
- Cette double démarche débouche sur une question d'intérêt général: faut-il enseigner la grammaire? Les auteurs sont catégoriques: la maîtrise d'activités langagières complexes suppose le recours à des outils métalinguistiques; mais les notions actuellement enseignées sont nettement insuffisantes par rapport à ce but. Quelques suggestions didactiques visant l'élaboration d'outils plus pertinents sont présentées en conclusion.