

Propos recueillis par  
Chantal Cali, Martin Stegu, Eva Vetter



Nous avons proposé à Georges Lüdi, professeur à l'Institut des Études françaises et francophones de l'Université de Bâle, une réflexion sur les problématiques abordées dans ce numéro. Georges Lüdi est professeur ordinaire de linguistique française, ancien doyen de la Faculté des Lettres et actuellement directeur du Département des sciences du langage de l'université de Bâle. Conseiller auprès du Conseil de l'Europe pour des questions de politique linguistique, expert de renommée internationale, il a consacré de nombreux ouvrages à la question notamment du plurilinguisme et des langues en contact, ainsi qu'à la politique linguistique et éducationnelle.

Nous lui avons demandé de nous exposer sa vision sur les trois problématiques inscrites au cœur de ce numéro, tout d'abord sur la notion de FLI et son avenir, puis sur sa dimension culturelle dans la communication entre non-natifs, enfin sur le rapport à la norme, et sur les conséquences didactiques éventuelles si l'on considère le FLI comme une variété particulière du français. Cet entretien repose sur des questions écrites que nous avons soumises à Georges Lüdi.

### 1. Chantal Cali, Martin Stegu, Eva Vetter

*Comment voyez-vous/analysez-vous l'avenir du français langue de communication internationale (FLI), en Europe et dans le monde ?*

**Georges Lüdi** - Il y a fondamentalement trois groupes de personnes susceptibles d'employer le FLI (a) des francophones natifs, (b) des personnes ayant acquis des connaissances actives du français comme langue seconde/étrangère, et (c) des personnes ayant acquis des connaissances passives seulement du français. Le premier groupe est relativement stable, plutôt en régression au vu de certains développements en Afrique (renaissance des langues africaines), le deuxième est en chute libre (de moins en moins d'élèves en Europe et dans le monde choisissent d'apprendre le français), l'ampleur du troisième est inconnue. Le problème le plus aigu est sans doute l'engouement de plus en plus fort d'un nombre croissant de pays pour apprendre/enseigner l'anglais comme unique

langue étrangère dans les écoles. L'avenir du français pourrait se trouver dans un rôle comme « troisième langue » - à condition que celle-ci soit enseignée jusqu'à un niveau plus que symbolique. C'est actuellement le problème de la Suisse : une deuxième langue nationale (l'allemand en Suisse romande, le français en Suisse alémanique) est bien enseignée dans les écoles à côté de l'anglais, mais le niveau atteint ne suffit souvent pas pour une communication approfondie - et l'attitude souvent hyper normative des francophones n'arrange pas les choses, les Alémaniques préférant l'anglais (qu'ils parlent souvent mieux que le français) pour être à pied d'égalité avec les Romands (dont les connaissances de l'anglais sont souvent mauvaises). L'alternative serait de choisir ce que certains appellent le « modèle suisse », où chacun parle sa langue et comprend celle de l'autre. Dans ce sens, il faudrait peut-être insister pour que des niveaux asymétriques soient formulés comme objectif de l'enseignement du FLE : compétences passives bien supérieures aux compétences actives. De façon générale, certains domaines pourraient d'ores et déjà être perdus pour le français comme p. ex. celui de la communication scientifique.

## 2. CC/MS/EV

*Dans quelle mesure une langue utilisée comme lingua franca/langue véhiculaire est-elle à votre avis encore porteuse d'une dimension culturelle, surtout dans une communication entre non-natifs ?*

GL - Cela dépend bien sûr de ce que l'on entend par « dimension culturelle ». L'avantage cognitif majeur de l'acquisition de langues étrangères consiste en une décentration par rapport au système conceptuel que représente la L1. Comme le disent Lakoff/Johnson (Lakoff, G., Johnson, M. 1980 : *Metaphors we live by*. Chicago/London : The University of Chicago Press, p. 22) : „the most fundamental values in culture will be coherent with the metaphorical structure of the most fundamental concepts in the culture“. Dans ce sens, toute appropriation du système lexico-conceptuel d'une autre langue, aussi approximative soit-elle, implique une dimension culturelle. Il ne s'agit évidemment pas de la « Culture » (avec un c majuscule) traditionnelle... Mais il est possible d'affirmer que la propagation d'une langue en tant que langue véhiculaire (c'est-à-dire employée par un grand nombre de personnes, indépendamment de leur niveau de formation scolaire) correspond nécessairement à une diminution de sa charge de culture savante ou élitaire. Il n'en est pas différent de la langue de Shakespeare, devenue plutôt la langue du Mac Donald.

## 3. CC/MS/EV

*On constate dans l'usage de l'anglais comme lingua franca un mouvement d'appropriation de la langue par ses locuteurs (voir Seidlhofer et alli) et l'apparition de traits caractéristiques de cet usage. Pensez-vous que le français en Europe ou ailleurs pourrait connaître cette même évolution ?*

GL - Toutes les langues parlées dans plus d'un pays sont plus ou moins « pluricentriques », c'est-à-dire qu'elles connaissent plusieurs normes, nationales ou régionales (Clyne, M. 1992. *Pluricentric languages. Differing*

*Norms in Different Nations*. Berlin : Mouton de Gruyter). C'est en particulier vrai pour les grandes langues de la colonisation que sont l'espagnol, l'anglais et le portugais. La France a pendant longtemps pu maintenir l'illusion d'une norme unique, basée sur le « bon usage » de la « société cultivée de Paris » (Dauzat, A. 1954. *Le guide du bon usage*. Paris : Delagrave). Mais cela n'est qu'un leurre : le français n'est pas beaucoup plus homogène que ne le sont d'autres langues (voir Lüdi dans Clyne 1992). Or, cela ne vaut pas seulement pour des pays qui adoptent une langue comme langue officielle, mais aussi pour des groupes consistant d'alloglottes. En d'autres termes, le français des germanophones se distinguera de celui des russophones ou des sinophones. Cela ne fait bien sûr pas de ces parlers des normes légitimes, acceptées ; mais de telles variétés existent comme normes objectives, rendent parfois la communication difficile (des Chinois parlant français comprennent d'autres Chinois parlant français, mais pas les Allemands), mais permettent par ailleurs d'identifier les locuteurs par rapport à leur groupe d'origine. Dans la mesure où les systèmes lexico-conceptuels employés dans le cadre de ces variétés comportent des traces d'autres langues (L1, L2), notamment au niveau des métaphores et des phraséologismes de toute sorte, on pourrait en effet parler d'une « dimension culturelle » de telles variétés.

#### 4. CC/MS/EV

*L'objectif d'utilisation d'une langue comme lingua franca devrait-il, notamment en formation linguistique d'adultes à des fins professionnelles, remettre en question certains aspects - notamment le rapport à la norme - des programmes, la définition d'objectifs d'apprentissage, etc. ?*

GL - Je pense avoir répondu partiellement à cette question plus haut. Il faudra pourtant différencier. L'Europe - et avec elle la France - est à la recherche de solutions pour gérer le multilinguisme de plus en plus fréquent dû, entre autres, au rapprochement politique des pays européens, à la mobilité croissante de la population pour des raisons de travail, de persécutions politiques et de loisirs, mais aussi à la multiplication d'échanges économiques entre des partenaires parlant des langues différentes. Un certain consensus semble s'établir au niveau des décideurs européens que la diversité linguistique européenne constitue un héritage inaliénable qu'il s'agit de préserver et que le choix d'une langue unique pour l'Europe menacerait cette diversité (voir de nombreuses prises de position de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe en faveur de la diversité linguistique). Il est même de plus en plus évident que la formule L1 + anglais comporte un risque non négligeable pour les langues dites « nationales », qui pourraient être dépossédées d'une certaine partie de leurs fonctions (p. ex. comme langues de sciences et du monde des entreprises) et ainsi déchoir petit à petit au rang de « low varieties » dans un système diglossique avec l'anglais comme variété légitime. Il s'ensuit que le plurilinguisme individuel de tous les Européens selon la formule : L1 + au minimum deux langues étrangères constitue un objectif prioritaire pour l'ensemble des systèmes éducatifs. Il existe un corpus important de recherches linguistiques, psycholinguistiques, neurolinguistiques et sociolinguistiques sur le fonctionnement de répertoires plurilingues compris comme ressources partagées par les interlocuteurs en

situation plurilingue. Des modèles dit « holistiques », qui mettent l'accent sur l'imbrication de microsystèmes appartenant à des langues différentes, se mettent à remplacer des modèles « additionnistes » ou « juxtaposants », qui conçoivent la personne plurilingue comme une espèce de monolingue multiple et analysent (et évaluent) séparément chacune des langues d'un répertoire plurilingue. Pourtant, ces derniers modèles dominent encore très largement les systèmes éducatifs, qui réunissent en général, dans des classes de langue, des enseignants et des apprenants autour du projet de l'appropriation d'une langue cible particulière. Dans ce cadre, deux hypothèses sont permises :

On n'apprend pas la troisième, quatrième langue, etc. de la même manière que la deuxième (voir notamment les recherches de Hufeisen et al.) ;

Le fait d'apprendre plusieurs langues l'une après l'autre, voir en partie simultanément constitue un avantage, un atout (Py, Coste, Castellotti, Moore et de nombreux autres).

La plupart du temps, les dispositifs didactiques, manuels, etc. ne tiennent pas compte de la première de ces hypothèses. Et la deuxième heurte des préjugés profondément enracinés d'enseignants, parents et des apprenants eux-mêmes, qui allèguent souvent des exemples négatifs de personnes « ne parlant correctement aucune langue ». La question essentielle dans ce contexte est celle de savoir dans quelles conditions le plurilinguisme peut représenter un atout cognitif dans le processus acquisitionnel - et dans quelles conditions ceci n'est pas le cas. Ce n'est que dans ce cadre-là qu'une recherche en linguistique appliquée pourra déboucher sur des améliorations des dispositifs didactiques. Mais de telles recherches restent largement à faire.

## 5. CC/MS/EV

*Quelles pourraient en être les conséquences pour la formation des enseignants ?*

**GL** - La première conclusion de nos réflexions est sans doute que les futurs enseignants doivent recevoir une formation sérieuse en linguistique appliquée, voire que cette dernière devrait faire partie intégralement de la didactique spécialisée des langues étrangères (« Fachdidaktik Fremdsprachen »). Devraient faire partie d'un tel curriculum des questions telles que : le français langue pluricentrique, les dimensions cognitives de l'acquisition d'une LE, les particularités de la communication exolingue, les modes de mise en œuvre d'un répertoire plurilingue dans des situations de communication différentes, etc. Mais il s'agit surtout et aussi de décloisonner, dans la formation des enseignants et dans leurs têtes, les différentes langues étrangères enseignées. Si l'on part du principe que L1 + une LE ne suffit pas, tous les enseignants, qu'ils enseignent la L1 (ou des matières en L1), L2, L3,... Ln (ou des matières en L2, L3, ... Ln), doivent apprendre à partager la responsabilité pour la construction de répertoires plurilingues de leurs élèves/étudiants dans l'esprit des modèles holistiques mentionnés plus haut. On retiendra en particulier l'utilité d'une conception que celle de « compétence plurilingue d'appropriation » non seulement comme facteur explicatif de nombreuses observations en classe de LE (Bono M. (2008) : *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue : aspects linguistiques et perspectives didactiques*, thèse de l'Université Paris III), mais

aussi et surtout comme condition de réussite sur le plan didactique. Or, la situation de l'enseignement des langues dans les Hautes Ecoles - et sans doute dans de nombreux systèmes éducatifs en général - n'a rien de plurielle, ni dans les programmes, ni dans les représentations des apprenants, qui ont peur de « mélanger », ni dans celles des enseignants. On exigera de l'enseignement, avec Mariana Bono Vermot, « [d'] aider les apprenants à maintenir leurs langues séparées tout en puisant dans des ressources communes au sein de leurs répertoires » (p. 355). Par conséquent les enseignants devront amener leurs étudiants de langues à reconnaître leur compétence plurilingue d'appropriation comme telle et à l'utiliser dans leur activité d'apprentissage.