

CATALOGAGE ELECTRE-BIBLIOGRAPHIE

Cuq, Jean-Pierre\*Gruca, Isabelle

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. – Saint-Martin-d'Hères (Isère) : PUG, 2002. – (Français langue étrangère)

ISBN 2-7061-1082-1

RAMEAU : français (langue) : étude et enseignement : allophones

langues vivantes : étude et enseignement

DEWEY : 440 : Français. Études linguistiques

370.5 : Éducation. Généralités. Formation des enseignants.

Recherche pédagogique

Public concerné : Professionnel, spécialiste. 2<sup>e</sup> cycle



Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> al, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca

**Cours de didactique  
du français langue étrangère et seconde**

© Presses Universitaires de Grenoble, 2003  
BP 47 – 38040 Grenoble cedex 9

Tél. : 04 76 82 56 51 – Fax : 04 76 82 78 35

e-mail : pug@pug.fr <http://www.pug.fr>

Imprimé en France

ISBN 2 7061 1082 1

Presses Universitaires de Grenoble

\**Temps*: mythique/social, individuel/collectif, vécu/rêvé, historique/atemporel, rituel/fonctionnel;

*Espace*: privé/public, sauvage/cultivé, habité/désert, proche/lointain;

*Corps*: propre/sale, sain/malsain, pudeur/impudeur, sexué/asexué, privé/public, sec/mouillé;

*Relations sociales*: privé/public, honneur/deshonneur, don/contre-don, obligations/droits;

*Nature*: sacré/profane, sauvage/cultivé;

*Mort*: privé/public, sacré/profane;

*Nourriture*: cru/cuit, salé/sucré; rituel/fonctionnel, etc. 29 \*

Du point de vue pédagogique, les concepteurs de méthodes et les enseignants de langue savent d'expérience que, pour tirer le meilleur profit de ces oppositions, certains supports sont préférables à d'autres dans telle ou telle circonstance d'enseignement et d'apprentissage. Selon Maddalena De Carlo<sup>30</sup>, trois critères au moins peuvent guider dans le choix du matériel de classe:

- la pertinence, pour vérifier s'il contient au moins un élément connu par l'élève, s'il peut lui suggérer quelque chose d'"autre" ou éveiller une connaissance par contiguïté;
- la performativité, pour délimiter les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception;
- l'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variabilité des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des élèves. \*

De façon plus générale, si on s'en tient à la définition didactique du mot culture que nous avons donnée plus haut, on dira qu'un support pédagogique performant est un support qui, dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée, aide l'apprenant à structurer les références culturelles qui permettent à ses connaissances idiomatiques de devenir de véritables savoir-faire linguistiques.

29. Gohard-Radenkovic A., *op. cit.*, p. 381.

30. De Carlo M., *L'interculturel*, Clé International, «Didactique des langues étrangères», 1998, p. 57.

## 3.2. LANGUE MATERNELLE, LANGUE ÉTRANGÈRE, LANGUE SECONDE

### 3.2.1. Généralités

Les années d'après-guerre, et surtout les années 60 ont vu s'établir un premier partage, fondamental pour la didactique du français, entre le français dit *langue maternelle* (FLM)<sup>31</sup> et le français conçu comme objet d'enseignement et d'apprentissage à des non natifs, c'est-à-dire le *français langue étrangère* (FLE). Les étapes de cette histoire et conceptuelle événementielle, c'est-à-dire finalement la mise en place du champ, sont aujourd'hui bien connues<sup>32</sup>, évoquons-les brièvement<sup>33</sup>:

- l'action des ministères concernés: du ministère des Affaires étrangères avec la création dès 1945 de la Direction générale des affaires culturelles et des œuvres françaises à l'étranger, et du ministère de l'Éducation nationale avec la création du Service universitaire des relations avec l'étranger, deux services qui évolueront largement dans les décennies suivantes;

- la création de grands centres d'enseignement et de recherche: le CIEP en 1946, le CIA de Besançon en 1958, le CAVILAM de Vichy en 1964, le CAREL de Royan en 1966, le Crédif et le BELC (ex BEL) en 1959, le CUEF de Grenoble en 1975 (à la suite et en symbiose avec l'association Comité de patronage des étudiants étrangers en France qui, elle, date de 1896!);

- la recherche et l'édition: le début de l'élaboration du français fondamental en 1951 (publié en 1954); un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* sur «le Français langue étrangère» en 1957; le premier numéro du *Français dans le Monde* en 1961, un numéro spécial de la revue *Esprit* «le Français langue vivante», et le premier numéro des *Études de Linguistique Appliquée* en 1962;

- la formation et la méthodologie: les premiers stages de formation aux méthodes audiovisuelles à Saint-Cloud en 1958, puis la mise en place progressive des stages d'été et annuels du BELC, du Crédif, du CIA et du CUEF; la publication de méthodes avec le *Cours de langue et de civilisation française* de Mauger, entre 1952 et 1959, la méthode du BELC pour

31. Pour Jean-Paul Bronckart, le concept de DFLM apparaît seulement au début des années 80, l'association qui porte le même nom a été créée en 1986. \*Du statut des didactiques des matières scolaires\* dans Galisson R. et Roulet E., *op. cit.*, p. 53.

32. Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, Crédif-Didier, 1984; *Vingt ans de la didactique des langues* (1968-1988), Crédif-Hauser, LAL, 1994.

33. Voir chapitre 1.

l'Afrique francophone, *Pierre et Seydou*, en 1963, la méthode audiovisuelle du Crédit pour jeunes étrangers, *Bonjour Lime*, en 1963<sup>34</sup>;

– le développement de la vie associative: la création de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) en 1969.

Cette mise en place progressive d'un champ nouveau illustre par l'action la prise de conscience que le concept de langue française ne suffit plus à couvrir la réalité nouvelle, largement issue de la guerre et de la décolonisation. Plus que son contenu idiomatique et culturel, ce sont les conditions d'appropriation de cette langue, comme maternelle ou étrangère, qui s'imposent alors peu à peu, mais non sans mal à vrai dire, comme lignes de partage conceptuel.

### 3.2.2. Le français langue maternelle

On appelle couramment *langue maternelle* la première langue qui s'impose à chacun. Cette expression est fortement marquée, dans la tradition occidentale, par son étymologie et par les connotations qu'elle induit. Mais, sans même parler de cas individuels, qui même en Europe deviennent de plus en plus fréquents, il existe de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant.

Il existe cependant un faisceau de critères qui permettent, quel que soit le nom qu'on lui donne, d'élaborer le concept<sup>35</sup>.

Le premier est l'ordre d'appropriation. La langue *maternelle* est la langue de première socialisation de l'enfant. Pour éviter les connotations culturelles, on l'appelle souvent *langue première*. Le seul inconvénient de cette dénomination réside dans le fait que, dans certaines sociétés plus fréquemment que dans d'autres, un individu peut être, dès sa prime enfance au contact simultané de plusieurs langues.

Cette antériorité d'appropriation génère le plus souvent une compétence supérieure par rapport aux langues apprises ultérieurement et les linguistes concèdent volontiers au locuteur dit natif une intuition qui lui permet d'avoir des évaluations faibles sur les productions linguistiques observables dans sa langue. Cependant Louise Dabène fait justement remarquer que «ce niveau supérieur de compétence, considéré comme l'apanage du natif, est loin d'être une règle absolue<sup>36</sup>». Par exemple, dans certaines situations

34. Pour l'histoire des méthodologies et des méthodes, voir partie II, chapitre III.

35. Voir par exemple Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, \*F\*, 1994, p. 8-25.

36. Dabène L., *op. cit.*, p. 12.

diglossiques, comme en Afrique du Nord, l'utilisation de la langue première peut être limitée. Comme l'arabe dialectal ne s'écrit en principe pas, les usages spécialisés ou socialement valorisés lui sont pratiquement interdits. Si la langue première est le berbère, qui lui s'écrit, l'apprentissage de ses systèmes d'écriture est peu encouragé et se fait de toute façon de manière tardive. Il n'est donc pas rare de rencontrer des individus parlant parfaitement l'arabe dialectal, ou le berbère, ou les deux, mais plus habiles à écrire qu'à parler en arabe standard.

Une autre caractéristique de la langue maternelle est son mode d'appropriation, qu'on qualifie souvent de naturel. Pour le sens commun, cela veut dire que le sujet acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement apprendre, c'est-à-dire sans réflexion et sans aide. En réalité, il est clair que le rôle de l'entourage est très important: ses demandes d'explications, de répétitions, les corrections, les définitions, permettent à l'enfant de structurer peu à peu son savoir, que ce soit de façon consciente («métalinguistique») ou inconsciente («éplinguistique»).

Pour éviter ces connotations, les linguistes emploient souvent les lexies de *langue source*, qui désigne essentiellement le système idiomatique initial du sujet. Les didacticiens lui préférèrent généralement aujourd'hui celle de *langue de départ*, qui a l'avantage d'insister sur l'aspect dynamique de l'appropriation, ou mieux, celle de *langue de référence*. On considère en effet que dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire, par hypothèses successives, ses nouvelles connaissances et cela d'autant plus qu'elle aura été confortée par un enseignement scolaire qui lui aura assuré une assise métalinguistique importante. Toutefois, en cas de scolarisation dans une langue autre que la langue maternelle, la référence peut être partagée avec la langue de l'école, voire supplantée par elle.

Enfin, il faut noter aussi qu'au concept de langue maternelle se greffe aussi celui de *langue d'appartenance*. Dans cette perspective, la fonction communicative de la langue passe au second plan par rapport à la fonction symbolique, et l'aspect individuel cède le pas au collectif. La langue est un élément important de définition des ethnies, voire des nationalités. À l'intérieur du même idiome, la possession de telle ou telle variété (régionale, technique, sociale...) définit ou trahit l'appartenance à des sous-groupes plus ou moins valorisés. Dans le cas de sociétés plurilingues, la valeur d'appartenance peut être un facteur important de tensions inter-

groupales (par exemple en Belgique), ou, au niveau individuel, susciter des interrogations identitaires plus ou moins fortes<sup>37</sup>.

Tous ces paramètres contribuent à donner à la *lexie langue maternelle* une valeur ambiguë en didactique. Son caractère intuitif, évidence presque, en fait *a priori* plus une notion qu'un concept, et il convient donc de la manier avec prudence. Cependant, elle demeure une dénomination d'usage commode pour désigner un concept qui rassemble des paramètres qui intéressent le didacticien des langues.

Ces paramètres ont une importance variable et nous les classerons par ordre d'importance croissante :

1. Le paramètre biologique et le paramètre social : lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, le fait que la langue à laquelle se réfère l'apprenant soit ou non la langue de sa mère importe assez peu, sinon pour des raisons affectives très variables d'un individu à l'autre. La diversité des pratiques sociales autorise à appeler langue maternelle la langue de la mère, du père, de la famille..., bref, du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières.

2. Le rang d'appropriation : parce qu'il détermine largement l'acquisition des capacités langagières, le rang d'appropriation est plus important, même s'il peut être partagé entre plusieurs langues.

3. Le mode d'appropriation : malgré les nuances qu'il convient de lui apporter, l'acquisition « naturelle » est une caractéristique forte de la langue maternelle. Son résultat donne matière à la représentation d'un modèle de compétence à atteindre extrêmement élevé et qui laisse le plus souvent l'apprenant de langue étrangère, sa famille ou ses maîtres, en état de relative insatisfaction. Elle détermine également des représentations favorables, comme l'efficacité du « bain de langue », la supériorité du « professeur natif », voire, du point de vue méthodologique, la faveur accordée à des procédés qui favorisent l'inconscient par rapport au réflexif.

4. Le critère de référence : on peut appeler langue maternelle le système linguistique auquel l'apprenant se réfère prioritairement, mais non exclusivement sans doute, de façon consciente ou non, lors de la construction de ses nouvelles compétences en langue étrangère et qui constitue le pôle de départ de son interlangue.

5. Le critère d'appartenance : il occupe à nos yeux une place de premier plan parce qu'il détermine les références culturelles dont on a vu qu'elles constituent le domaine sans lequel l'appropriation d'un idiome ne devient pas véritablement une appropriation linguistique. Le critère d'appartenance

fonde le groupe linguistique par opposition aux autres et établit une bonne part de l'identité sociale d'un individu.

En fin de compte, plus que des raisons totalement objectives, c'est l'ensemble des valeurs symboliques qu'il lui accorde qui définit pour un individu ou pour un groupe sa langue maternelle. On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique.

De façon générale, le français peut ainsi être considéré comme la langue maternelle de la plupart des Français, des Monégasques, des Belges de Wallonie, des Suisses romands, de la grande majorité des Québécois et d'une petite partie de la population de certains états africains.

### 3.2.3. Le français langue étrangère

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut donc revêtir un caractère de *xénité* (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère.

On appellera qu'en français, étranger à deux sens : celui qui n'appartient pas au pays, et celui qui n'appartient pas à la parenté. Autrement dit, la xénité apparaît dès qu'on sort du premier cercle social et peut être appréhendée à plusieurs degrés. Pour Louise Dabène<sup>38</sup>, on peut distinguer au moins trois degrés de xénité :

— la distance matérielle : par exemple, pour un Français, le japonais est plus distant que l'arabe, qui l'est plus que l'italien. La géographie a des conséquences pédagogiques (par exemple voyages plus difficiles et plus coûteux dans le pays dont on veut étudier la langue, difficulté à se procurer des documents authentiques) mais aussi dans les représentations plus ou moins exotiques qu'on se fait de la langue à apprendre ;

37. La « déchlorure » culturelle est un thème important de la littérature francophone.

38. Dabène L., *op. cit.*, p. 35-36.

– la distance culturelle : les pratiques culturelles des étrangers sont plus ou moins directement décodables mais elles ne le sont pas forcément en proportion de la distance géographique sur tous les sujets. Rappelons encore que c'est l'appréciation correcte de ce paramètre qui définit un usage convenable des connaissances idiomatiques ;

– la distance linguistique : les linguistes nous ont appris qu'il existe des familles de langue. Par exemple, les langues romanes sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont des langues slaves. L'arabe et le japonais, qui qu'appartenaient à des familles différentes apparaîtront peut-être sous certains aspects, comme plus ou moins distantes. En effet, l'écriture de l'arabe, quoique de sens inverse de l'écriture latine, est alphabétique, alors que le japonais est idéogrammatique.

Le fait qu'on puisse s'approprier une langue étrangère hors de toute situation institutionnellement guidée, processus qu'on nomme *acquisition*, la rapproche d'une certaine façon de la langue maternelle. Mais du point de vue didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'est pas la première dans l'ordre des appropriations linguistiques, la proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle, et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Enfin, le degré de xénité qu'on lui accorde n'est pas forcément un gage de plus ou moins grande difficulté dans le processus d'appropriation.

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années soixante, aux deux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle (DFLM) et du français langue étrangère (DFLE).

### 3.2.4. Le français langue seconde

Environ vingt ans après l'apparition de la différenciation didactique entre français langue maternelle et français langue étrangère, un troisième concept, le *français langue seconde* (FLS), venait se faire une petite place au soleil de la didactique. En effet, FLM et FLE, malgré les grands progrès qu'ils ont permis, se sont révélés insuffisants pour décrire l'ensemble des

situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. Il est en effet difficile d'appeler étrangère la langue officielle d'un pays (exemple, la Côte d'Ivoire, mais aussi la France dans les DOM-TOM), surtout si elle y joue un rôle essentiel dans le système éducatif. Il est tout aussi difficile de qualifier d'étrangère une des langues officielles et langue maternelle d'un sous-groupe important de la population (exemple : la Belgique, le Canada, la Suisse). Il est enfin peu performant du point de vue didactique de considérer comme n'importe quelle autre langue étrangère une langue qui, bien que non reconnue officiellement, joue encore un rôle social important dans le système éducatif ou dans la production culturelle (exemple : le français au Maghreb).

C'est en tout cas la prise en compte de ces insuffisances qui a donné naissance au FLS. Même si l'usage de la lexie reste relativement instable, deux types de définitions prévalent aujourd'hui pour le concept de français langue seconde.

Le premier type, large, est directement issu de la sociolinguistique anglo-saxonne. Pierre Martinez<sup>39</sup>, qui le défend, le résume parfaitement dans cette phrase : « Il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première. Le premier intérêt de cette position est justement de ne pas être coupé de ces origines anglo-saxonnes. Le deuxième est, par contre-coup, de faire un sort à « maternelle » dans la lexie FLM.

Mais, comme on vient de le voir à propos de langue maternelle et de langue étrangère, cette classification chronologique n'est pas toujours évidente. C'est ce que souligne, parmi beaucoup d'autres, l'exemple que donne Moussa Chami<sup>40</sup>. « Quand il est tamazighophone, l'élève marocain est obligé d'apprendre sur le tas la langue de communication quotidienne, l'arabe marocain, pour faire face aux situations de la vie courante. Il est aussi obligé d'apprendre l'arabe moderne, langue officielle du pays, puisque c'est la seule langue d'enseignement pendant les deux premières années du primaire. L'élève marocain tamazighophone est donc souvent trilingue quand il entreprend l'étude du français. »

39. Martinez P., « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères », conférence prononcée à l'université de Toronto le 4-11-97, dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, 1999, t. 2, section 12, p. 3.

40. Chami M., *L'Enseignement du français au Maroc*, Casablanca, 1987, p. 24.

De plus, si remplacer LM par langue première est parfois intéressant du point de vue sociolinguistique (mais pas toujours, répétons-le, car il existe de nombreux cas de plurilinguisme original) c'est un peu moins vrai du point de vue didactique, où il semble, on l'a vu, plus opératoire de privilégier langue de départ, ou langue(s) de référence(s)<sup>41</sup>.

La seconde acception est plus stricte. Voici la définition que nous en proposons en 1991<sup>42</sup> et qui nous semble toujours valide :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié ».

Quoique beaucoup plus restrictive cette définition nous paraît préférable parce qu'il nous semble que l'extension de la lexie à la mode anglo-saxonne l'affaiblit: se contenter de prendre acte des différences d'utilisation revient en fin de compte à laisser se recouvrir FLE et FLS, c'est-à-dire finalement opérer une régression conceptuelle importante.

### 3.3. LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

#### 3.3.1. Situation endolingue et situation exolingue

Les concepts de langue première et de langue étrangère s'actualisent quand des locuteurs se trouvent en situation réelle de communication. Quand un des participants à la communication est réputé de langue étrangère, on a pris l'habitude, après les travaux de Rémi Porquier<sup>43</sup> et John

41. Le pluriel se justifie parce qu'il n'est pas sûr (c'est même vraisemblablement l'inverse) que seuls les acquis de la première langue soient mobilisés dans les processus d'appropriation d'une autre langue.

42. Voir Cuj J.-P., *Le Français langue seconde*, Hachette, \*F\*, 1991, p. 139.

43. Porquier R., « Stratégies de communication en langue non maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 33, Université de Neuchâtel, 1979, p. 39-52; « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans *Acquisition d'une langue étrangère*, n° 3, Presses de l'université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis et Centre de linguistique appliquée de l'université de Neuchâtel, p. 17-47.

Gumperz<sup>44</sup>, de qualifier celle-ci de communication *exolingue*. À l'inverse, quand les participants à un acte de communication sont réputés parler la même langue, la communication est qualifiée d'*endolingue*.

Qualifier une situation de communication d'exolingue postule une sorte d'asymétrie entre les communicants: le natif se trouverait alors en position haute, de garant de la norme, et à l'inverse, le locuteur étranger se trouverait en position basse, marquée par une certaine insécurité.

Cette distinction, qui a structuré pendant une vingtaine d'années de nombreux travaux sur l'interaction, est aujourd'hui souvent remise en question pour plusieurs raisons. La première est qu'elle laisse entendre que le parler natif et le parler étranger obéissent à des modes de fonctionnement communicatifs différents, ce qui n'est pas certain. D'autre part, même entre parlurs natifs, c'est-à-dire en situation de communication endolingue, il n'y a jamais de réelle symétrie. Enfin, certains événements communicatifs, comme les malentendus, qui sont très souvent relevés comme la marque de la communication exolingue, ne lui sont en réalité pas spécifiques: il en existe aussi en communication endolingue.

À l'heure actuelle, on aurait plutôt tendance à penser, sous l'éclairage de travaux comme ceux de Lorenza Mondada<sup>45</sup>, que la communication exolingue elle-même est un lieu de création de l'étrangeté: certains comportements stéréotypés pourraient naître chez un locuteur du fait même d'être désigné comme étranger, ou comme apprenant par exemple, au cours d'une interaction. Pourtant on constate que quand l'apprenant est avancé, sa compétence se rapproche fortement de celle du natif, ce qui réduit d'autant l'opposition entre endolingue et exolingue.

Du point de vue didactique, il nous semble tout de même intéressant de conserver cette opposition pour qualifier globalement les situations d'apprentissage et d'enseignement. Une situation d'apprentissage est qualifiée d'endolingue quand elle se déroule, en tout ou en partie, dans un pays où la langue et parlée, comme par exemple apprendre le français en France. Elle est qualifiée d'exolingue dans les autres cas, comme par exemple apprendre le français en Angleterre. Cette extension du sens d'exolingue et endolingue avait été proposée par Louise Dabène<sup>46</sup>, mais cet auteur, pour des raisons de clarté terminologique, lui préfère

44. Gumperz J. J., *Discourses strategies*, Cambridge University Press, 1982.

45. Mondada L., « L'accomplissement de l'étrangeté dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs », dans *Langage*, n° 134, 1999, p. 20-34.

46. Dabène L., « Diversité des situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », dans Dabène L. et alii, *Situations et rituels dans la classe de langue étrangère*, Cédif-Harter, LAL, 1990, p. 6-21.