



HAL
open science

La terminologie de la didactique des langues : un cadre de référence universel ?

Sophie Babault

► To cite this version:

Sophie Babault. La terminologie de la didactique des langues : un cadre de référence universel ?. Tensions en didactique des langues: entre enjeu global et enjeux locaux, 2016. hal-02294924

HAL Id: hal-02294924

<https://hal.science/hal-02294924>

Submitted on 29 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La terminologie de la didactique des langues : un cadre de référence universel ?

Sophie BABAULT

Université de Lille, UMR 8163 « Savoirs textes langage » – France

Résumé

Ce chapitre propose une réflexion sur la terminologie utilisée en didactique des langues : constitue-t-elle une référence stable commune à l'ensemble des acteurs du champ de la didactique des langues ? En analysant les processus qui conduisent à son émergence et à sa validation par la communauté scientifique, puis à son utilisation par les différents acteurs, je mettrai en évidence une trajectoire marquée, à différentes étapes, par des contextualisations, décontextualisations et recontextualisations qui sont à la source d'importantes divergences terminologiques et invalident donc l'idée d'un cadre de référence universel.

Introduction

Les termes spécialisés utilisés dans un domaine donné ont pour fonction de constituer des points de repère partagés entre les usagers du domaine. Le champ de la didactique des langues est ainsi structuré par un ensemble de termes, accompagnés de définitions proposées par des membres de la communauté et validées à divers degrés au sein de la communauté. Au-delà même des conflits conceptuels et terminologiques reposant sur la diversité des contributions à la structuration du champ, les expériences de partenariats scientifiques, que ce soit à un niveau international ou interdisciplinaire au sein du champ de la didactique des langues, sont souvent révélatrices du fait que les didacticiens des langues étrangères sont loin de « parler » la même langue didactique et donc de pouvoir s'appuyer sur une terminologie commune (Babault, 2014 ; Kramsch, 2009 ; Zarate, 2009). Les malentendus terminologiques sont d'autant plus frappants qu'ils prennent souvent pour objet des termes utilisés de manière fréquente et considérés par de nombreux didacticiens comme suffisamment transparents pour ne pas avoir à être explicités en discours : *écouter, exercice, document authentique*, etc.

C'est sur la base de ce constat que le présent chapitre visera à explorer les conditions d'émergence, de validation et d'usage de la terminologie utilisée au sein du domaine de la didactique des langues, dénomination sur laquelle je reviendrai au cours du chapitre.

J'entends ici par *terminologie* l'ensemble des termes, accompagnés de leurs définitions, propres à un domaine particulier de la connaissance ou de l'activité humaine. Par l'ensemble des désignations et définitions qu'elle propose, la terminologie vise à assurer une stabilité du sens dans un domaine donné. Cette stabilité est-elle effective ? Est-elle par ailleurs réaliste ? Les malentendus observés relèvent-ils de questions de diffusion ou d'interprétation d'une norme terminologique globale ? Peut-on identifier des mécanismes conduisant à l'émergence de divergences terminologiques ? Je tenterai dans les pages qui suivent d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

1. Termes et concepts

Tout au long de ce chapitre, je me référerai à la définition suivante de la terminologie :

Objet de la terminologie-science, chaque terminologie se définit comme un ensemble de termes partageant une même caractéristique d'extension ou de délimitation, ou appartenant à un même champ (Gouadec, 1990 : 19).

Les terminologues opèrent une distinction précise entre le *terme*, unité lexicale relevant d'un sous-ensemble spécialisé de la langue, et le *mot*, qui relève de la langue générale. Si, en théorie, les termes tendent à être considérés comme des « *unités univoques (la relation entre forme et concept est unique) et monoréférentielles (un terme désigne un seul concept)* » (Cabré, 1998 : 185), la réalité montre que les phénomènes de polysémie des termes ne doivent pas être exclus. Par ailleurs, la frontière entre les deux types d'unités lexicales est poreuse, ces unités pouvant souvent fonctionner comme des termes ou comme des mots en fonction de l'interprétation des locuteurs et interlocuteurs :

Peut-on encore dire qu'une unité lexicale est un terme lorsque le concept auquel elle renvoie est du domaine de la langue générale, qu'il est maîtrisé par tout un chacun dans la communauté linguistique ? Quand un terme cesse-t-il d'être un terme ? Peut-on dire qu'aspirine, par exemple, est un terme lorsqu'il est employé dans la langue générale par des locuteurs ignorant tout ou presque de ce qui constitue le concept spécialisé, type de molécule, moyen d'action, indications thérapeutiques, effets secondaires, etc. ? (Béjoint et Thoiron, 2000 : 11).

Pour de Bessé, c'est la présence d'un lien entre l'unité lexicale et un domaine de connaissance ou d'activité qui peut constituer un élément de distinction entre les deux types d'unités :

Pour exister en tant que terme, une forme linguistique doit désigner un concept appartenant à un domaine et déterminé par une définition (De Bessé, 2000 : 182).

Je pose, à la suite de Depecker (2002 : 20), qu'un terme est « formé d'une désignation et d'un concept ». Le concept, résultat d'une opération d'abstraction du réel, est décrit par une définition, « micro-système constitué par l'énoncé des caractères du concept et des relations qu'ils forment entre eux » (*ibid.*, 2002 : 43). Cette définition est cruciale en terminologie car elle participe de l'existence même du concept, ainsi que le reconnaissent Béjoint et Thoiron (*op. cit.* : 12) :

À la définition lexicographique telle qu'elle est utilisée dans les dictionnaires, que l'on peut considérer comme nécessaire et suffisante à l'identification du référent ou du concept, et à la définition encyclopédique telle qu'elle est utilisée dans les encyclopédies, on oppose volontiers une définition de type terminologique, qui serait caractérisée par le fait qu'elle est en quelque sorte constitutive du sens et gardienne de son intégrité – on dit parfois “fondatrice”.

Précisons pour finir que les termes ne sont en aucun cas considérés comme une nomenclature mais au contraire comme inscrits dans un système caractérisé par un ensemble de « relations conceptuelles hors discours » (Rastier, 1995 : 39) et soumis à des repositionnements en fonction de l'évolution des connaissances. Reprenant le modèle multidimensionnel de Sager (1990), qui décrit les concepts suivant leurs coordonnées sur un ensemble d'axes (chaque axe représentant une classe de caractéristiques conceptuelles), Cabré illustre bien le caractère dynamique du système :

La majorité des concepts ne sont pas des catégories à frontières étanches, mais à limites approximatives et diffuses. [...] La structure de la connaissance, cependant, peut changer, pour deux principales raisons : parce qu'un nouvel axe peut apparaître, les concepts antérieurs devant alors se redéfinir en fonction de cette nouvelle dimension, ou parce qu'une nouvelle façon de voir les choses se fait jour, de telle sorte que les concepts préexistants ne changent pas d'axe, mais de place sur celui-ci (1998 : 87).

2. Choix terminologiques en discours : entre implicite et explicitation

L'une des manières les plus parlantes d'entrer dans cette partie consacrée à la place de l'implicite et de l'explicitation en discours me semble passer par la dénomination *didactique des langues étrangères*, que j'ai

présentée dans l'introduction de ce chapitre comme faisant référence à un domaine unifié, quelle que soit la langue objet d'enseignement/apprentissage. Je fais ainsi écho à une tendance observée actuellement dans le discours de la recherche en didactique, tendance qui consiste à accorder un poids plus important, dans la façon de considérer les démarches d'enseignement/apprentissage, aux aspects méthodologiques plutôt qu'aux spécificités linguistiques, ce qui conduit à dépasser les spécificités pour construire une discipline globale : la didactique des langues étrangères. On retrouve de nombreuses traces de cette tendance dans les titres des publications de ces dernières années (cf., dans les publications en français ou en anglais, les mots-clés *didactique des langues*, *language teaching*, *language teaching methodology*, etc.).

Lorsqu'ils font le choix de s'inscrire dans un domaine dénommé *didactique des langues* plutôt que, par exemple, *didactique du français langue étrangère*, les acteurs du champ eux-mêmes valident un choix terminologique relié à la conceptualisation de leur domaine d'action. Ce choix relève clairement d'une construction, au même titre que les concepts qui structurent la discipline (De Bessé, 2000). Cette construction est cependant rarement explicitée lors de l'utilisation du terme : son contenu sémantique est implicitement considéré comme partagé par les lecteurs et interlocuteurs, à tel point que le simple énoncé du terme fonctionne pour le locuteur comme une autodéfinition. Le terme *didactique des langues* est ainsi utilisé sur une base de présupposition, au sens que lui donne Kerbrat-Orecchioni : « Nous considérons comme présupposées toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (i.e. sans constituer en principe le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif » (1998 : 25).

La démarche d'explicitier ou non ses choix terminologiques en discours répond à un ensemble de facteurs tels que le statut du locuteur et de son discours, celui des interlocuteurs ou récepteurs potentiels, la fréquence d'utilisation des termes en question ou encore leur place dans le discours (éléments centraux faisant l'objet de discours métalinguistique ou éléments de cadrage global). Les termes *contexte*, *norme*, *interaction* ou *prérequis*, par exemple, ne seront pas nécessairement explicités dans un discours dans lequel ils apparaissent de manière marginale mais le seront plus probablement dans un texte scientifique ciblant ces termes et les concepts auxquels ils sont rattachés. D'autres termes, tels qu'*interlangue* ou *répertoire*, seront plus fréquemment explicités du fait de leur lien avec des courants théoriques spécifiques. Parler de démarche d'explicitation semble cependant impliquer un positionnement conscient des locuteurs, ce qui n'est pas nécessairement toujours le cas. Dans certains cas, le contenu sémantique

tique semble tellement évident aux locuteurs, c'est-à-dire partagé avec les récepteurs, qu'ils ne procéderont à des explicitations terminologiques que lorsque le type de discours impliquera une prise de recul métalinguistique. Ce caractère évident accordé implicitement au contenu sémantique de certains termes demande à être interrogé car il est mis en défaut par les faits : les malentendus mentionnés dans l'introduction de ce chapitre indiquent clairement des interprétations divergentes des termes par les émetteurs et les récepteurs. Sur quoi les acteurs du champ s'appuient-ils donc pour constituer ces évidences terminologiques ? De quelles instances de validation terminologique le domaine de la didactique des langues dispose-t-il ? Sont-elles reconnues par tous au sein du domaine ? Je développerai ces points dans la partie suivante.

3. Une terminologie commune à l'ensemble des acteurs du champ de la didactique des langues ?

La question de la validité de la terminologie se pose en didactique des langues au même titre que dans les autres domaines du savoir. Questionner la validité de la terminologie conduit à s'interroger sur la stabilité des concepts eux-mêmes :

Les concepts par exemple sont-ils universels, et offrent-ils une base ferme à partir de laquelle s'entendre sur leur référence ? Cette question est d'importance car elle met en jeu la base même du travail terminologique à savoir : la validité des concepts qu'elle décrit et celle de sa description même. Mais la terminologie doit postuler qu'un certain nombre de concepts qu'elle a à traiter sont identifiables comme tels et stabilisables. Surtout lorsque l'objet décrit est un objet concret. [...] Mais cela ne peut se réaliser que dans certains domaines des sciences et des techniques, et pour certains ensembles seulement. Dès que les concepts ne sont plus formalisables sous la forme de modèles mathématiques notamment, toutes sortes de variations sont possibles. Or, si ces concepts varient, est-ce que ce qui varie est le point de vue que nous avons sur eux, les représentations particulières que nous en avons, la langue elle-même, celle-ci offrant à son tour un milieu déformant à nos représentations ? (Depecker, 2002 : 77).

En rebondissant sur les observations de Depecker, qui établit une distinction entre différents domaines des sciences et techniques par rapport au caractère plus ou moins stable et/ou stabilisable des concepts, on peut mettre en avant également le mode de constitution de la terminologie, ainsi que les étapes parcourues lors de cette constitution, comme facteurs de variation. Analysant la genèse des concepts mathématiques, Gentilhomme (2000) identifie ainsi une série de phases allant de la phase intuitive initiale à une phase finale de fixation définitionnelle durant laquelle un concept

est associé à une dénomination. Ce ne sont pas tant ces phases qui sont intéressantes que les flottements qui les caractérisent :

Force est de constater, dans une approche seconde, que ni le sens initial ni le concept final ne sont des entités déterminées, une fois pour toutes, de façon univoque. À l'origine, on observe souvent des hésitations, un certain flottement parmi les chercheurs et une concurrence entre plusieurs concepts possibles mais plus ou moins adéquats pour le développement de la théorie. Par la suite, l'impératif de rigueur oblige à remodeler l'énoncé définitionnel communément admis. Enfin, la découverte de faits nouveaux fait éclater la définition en plusieurs définitions complémentaires (Gentilhomme, 2000 : 233).

Durant ces différentes phases, la communauté scientifique joue un rôle crucial de validation et de régulation des propositions conceptuelles qui lui sont faites. Cette validation-régulation est du ressort de l'ensemble de la communauté. Elle prendra cependant des formes différentes en fonction de critères tels que la notoriété des auteurs, l'étendue de la diffusion et de la reprise des concepts au sein de la communauté, leur appropriation par des membres de la communauté faisant autorité, leur valorisation par des instances éditoriales ou institutionnelles, etc. La régulation elle-même est une forme de validation : en retravaillant les concepts et leurs désignations, en les remodelant, en les passant au crible de diverses critiques, la communauté les inscrit dans une dynamique de structuration conceptuelle du domaine et leur accorde un certain degré de reconnaissance.

Aussi centrale qu'elle soit, cette validation par la communauté est toutefois une notion aux contours flous. Quel que soit le degré de reconnaissance que je viens d'évoquer, il ne sera jamais étendu à la totalité de la communauté mais restera le fait d'un certain nombre de membres de cette communauté pas nécessairement représentatifs de l'ensemble du groupe et, en tout cas, non mandatés par le groupe. Les dictionnaires eux-mêmes sont-ils des instances de validation conceptuelle valables pour l'ensemble d'une communauté scientifique donnée ? À nouveau se pose une question de représentativité : quelle est-elle pour chacune des diverses définitions, parfois très nombreuses, existant pour un même terme ? À partir de quels critères d'autorité ou de quel seuil quantitatif de citation considère-t-on que telle définition peut être validée par une référencement lexicographique¹ ?

¹ Si la normalisation terminologique réalisée notamment dans certains domaines techniques vise généralement la monosémie (Cf. notamment les publications de l'Organisation internationale de normalisation), il en va tout autrement dans les domaines scientifiques, où la création terminologique évolue en fonction de la dynamique de la construction des savoirs, entraînant dans de nombreux cas une importante polysémie.

L'exemple qui suit me semble illustrer de manière intéressante la question des choix conceptuels opérés dans les définitions des dictionnaires spécialisés. Prenons l'entrée *langue étrangère* dans l'une des références actuelles du domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde, l'ouvrage dirigé par Cuq (2003). Ce syntagme y est défini de la manière suivante :

Toute langue non maternelle est une langue étrangère. (...) 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 (Cuq, 2003 : 150).

La définition proposée présente la notion de langue étrangère en opposition directe et exclusive avec celle de langue maternelle, excluant ainsi un ensemble de contextes sociolinguistiques dans lesquels les catégorisations du statut des langues ne peuvent pas être expliquées par des systèmes binaires mais s'inscrivent au contraire dans des ensembles plus larges caractérisés par des pratiques et des compétences plurilingues diversifiées. Pour prendre une illustration concrète, imaginons par exemple au Bénin le cas d'un locuteur de baatonon (langue parlée principalement dans le nord du pays), installé dans la capitale depuis qu'il a vingt ans, et amené ainsi à s'approprier puis à utiliser quotidiennement le fon depuis des années². Le fon restera-t-il pour lui une langue étrangère ? La définition que j'ai citée correspond donc à une modalité de conceptualisation du réel, pouvant être mise en concurrence avec d'autres modalités.

Cet exemple est également une bonne entrée dans la réflexion concernant les contextes d'élaboration terminologique du domaine de la didactique des langues. C'est en grande partie dans l'hémisphère nord, en Europe et sur le continent américain, que naissent, évoluent et se développent les concepts utilisés dans ce domaine. La grande majorité de ces concepts sont ainsi élaborés dans le cadre de réflexions prenant pour cible des situations d'enseignement-apprentissage inscrites dans des contextes dits « occidentaux ».

Ce ciblage contextuel pose un double problème par rapport à la problématique de la validité des concepts. D'une part, il produit un biais dans la production conceptuelle en la basant sur des observations et des expérimentations limitées à certains types de terrains. Cette restriction n'est pas problématique en soi par rapport à une démarche donnée de

² Pour simplifier, je n'évoque ici que le fon et le baatonon, mais il est tout à fait probable que ce locuteur maîtrise également, à divers degrés, d'autres langues, béninoises ou non.

conceptualisation. Elle le devient cependant en l'absence de rééquilibrage à partir de données issues d'autres types de terrains. D'autre part, si les réflexions accompagnant le développement conceptuel prennent appui sur une contextualisation, ce développement passe ensuite par une démarche de décontextualisation, les concepts tendant à être présentés de manière implicite comme ayant une valeur universelle indépendamment de tout contexte. Si nous reprenons l'exemple de la définition de *langue étrangère*, présentée plus haut, il semble clair que la définition a été rédigée en référence à un cadre contextuel précis marqué du poids de pratiques langagières quotidiennes principalement monolingues. Elle est pourtant énoncée sous une forme généralisante, universalisante (*toute langue, tous ceux, etc.*), sans envisager de restriction.

Il serait possible de citer de nombreux autres exemples de concepts de didactique des langues apparaissant sous une forme décontextualisée mais directement issus de réflexions fortement contextualisées. *L'approche communicative*, en tant que concept présenté pendant plusieurs décennies comme une panacée didactique universelle applicable à tout public et à tout objectif d'apprentissage, et dont on trouve les traces dans les curricula les plus divers, se trouve d'ailleurs en bonne place parmi ces exemples. La décontextualisation semble s'appuyer dans ce cas sur la reconstitution virtuelle d'une sorte d'hypercontexte à validité universelle : la classe de langue. Quelles peuvent cependant être les caractéristiques de cet hypercontexte ? Au-delà même de cette interrogation, les concepts utilisés en didactique des langues, comme de manière générale dans toutes les sciences intégrant des éléments sociaux, sont-ils tous réductibles à des abstractions n'incluant pas d'éléments contextuels spécifiques ? « Un terme n'a pas de contexte, il n'a que des pères, des frères et des fils », nous dit Rastier (1995 : 45). Un terme est-il alors opérationnel sans démarche de recontextualisation ? La validité de la terminologie et son partage par les membres de la communauté semblent ici atteindre leurs limites.

4. Démarches de recontextualisation : une intégration dans des systèmes d'interprétation multiréférentiels

Lors de leur exploitation dans des situations données, les concepts font généralement l'objet d'une recontextualisation visant à intégrer leurs traits généraux dans des caractéristiques contextuelles spécifiques. Cette recontextualisation suit des cheminements complexes, passant par l'intégration des termes – concepts et désignations – dans des schèmes interprétatifs déjà existants, les *cadres de référence* (Mucchielli, 2012).

Les cadres de références dont disposent les individus sont multiples. Face à la définition synthétique d'un concept en didactique, je peux activer un ensemble de schèmes relevant :

- des savoirs que j'ai intériorisés dans ce domaine ou dans des domaines proches
- de mon interprétation de chacun des éléments constitutifs de la définition
- des liens que je fais entre ce concept et un certain nombre d'autres concepts déjà intériorisés
- de mes expériences passées en tant qu'enseignant et en tant qu'apprenant dans des situations données
- des normes sociales de comportement que j'ai intégrées
- etc.

Prenons par exemple le concept de *constructivisme*, présent dans le discours de nombreux acteurs du champ de la didactique des langues. Voici un extrait de l'entrée *constructivisme* dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* :

[...] Le développement est ainsi constitué des réactions des enfants aux sollicitations de l'environnement. Celui-ci est donc acteur de son développement. Piaget insiste sur l'activité organisatrice du sujet ; l'action a ainsi un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs. La connaissance que l'enfant construit de son environnement ne se base pas seulement sur des perceptions et des enseignements mais surtout sur des découvertes qu'il fait en agissant sur les objets. De ce fait le langage est considéré lui aussi comme un objet cognitif participant aux progrès du développement de l'intelligence. [...] (Cuq, 2003 : 53).

Les notions de *sollicitation*, *d'action* et de *découverte* sur lesquelles s'appuie cette description pourront ainsi entrer en résonance, chez les lecteurs de la définition, avec des schèmes d'interprétations extrêmement variés conduisant à la construction de représentations dans lesquelles ces trois notions prendront des formes très contrastées du point de vue du degré d'autonomie accordé à l'apprenant, des comportements attendus et/ou valorisés, de la nature des actions envisageables en situation d'enseignement-apprentissage, du rôle imparti à l'enseignant, etc.

Au sein de ces cadres de référence, les éclairages théoriques que nous avons reçus au cours de notre parcours d'étudiants puis de praticiens ou de chercheurs au sein d'un champ professionnel donné jouent un rôle prépondérant. Le domaine de la didactique des langues n'échappe pas à cette règle. Un éclairage interdisciplinaire s'inscrivant dans des domaines

tels que la psychologie, la linguistique formelle, la sociolinguistique, la psycholinguistique, les sciences de l'éducation, la didactique d'autres disciplines, etc. contribuera inévitablement à modeler les schèmes interprétatifs de chaque acteur du champ.

Dans cette perspective diachronique induite par la notion de parcours, il importe d'accorder une place à la succession, voire à la superposition de courants méthodologiques qui, en fonction des lieux ou des périodes, se suivent à un rythme plus ou moins soutenu mais contribuent chacun, tour à tour, à forger les cadres de référence des praticiens. À cet égard, le continent africain constitue un vrai cas d'école. Durant ces vingt-cinq dernières années, la plupart des pays d'Afrique francophone ont connu une succession de courants pédagogiques « clés en main » et à durée de vie réduite : pédagogie par les objectifs, approche par les compétences, approche par les situations, etc., chacun de ces courants disposant d'un répertoire terminologique spécifique : situation-problème, exercice d'application, activité d'intégration, etc. (Bame & Tchombe, 2011 ; Dieng *et al.*, 2010, etc.). Le continent européen a également connu des évolutions conceptuelles importantes en didactique des langues, bien que moins radicalement opposées les unes aux autres. Quels que soient le contexte éducatif et ses caractéristiques, la succession de courants pédagogiques ou didactiques que connaît un praticien durant sa carrière laissera une empreinte sur ses cadres de référence, que ces courants soient encore en vigueur ou non au niveau institutionnel.

Par courant pédagogique, j'entends des démarches méthodologiques générales prévues pour l'ensemble des disciplines, alors qu'une démarche didactique sera au contraire propre à l'une de ces disciplines³. En fonction des contextes, le poids respectif des deux aspects peut varier, mais il convient de garder à l'esprit qu'ils jouent tous les deux un rôle, de manière pas nécessairement convergente, dans l'interprétation de la terminologie faite par chaque praticien.

Le schéma suivant synthétise les principaux éléments constitutifs des cadres de référence intervenant en didactique des langues.

³ « On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe, liées aux relations entre enseignants et apprenants et/ou entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc., sans prendre en compte spécifique les contenus disciplinaires » (Reuter, 2013 : 157).

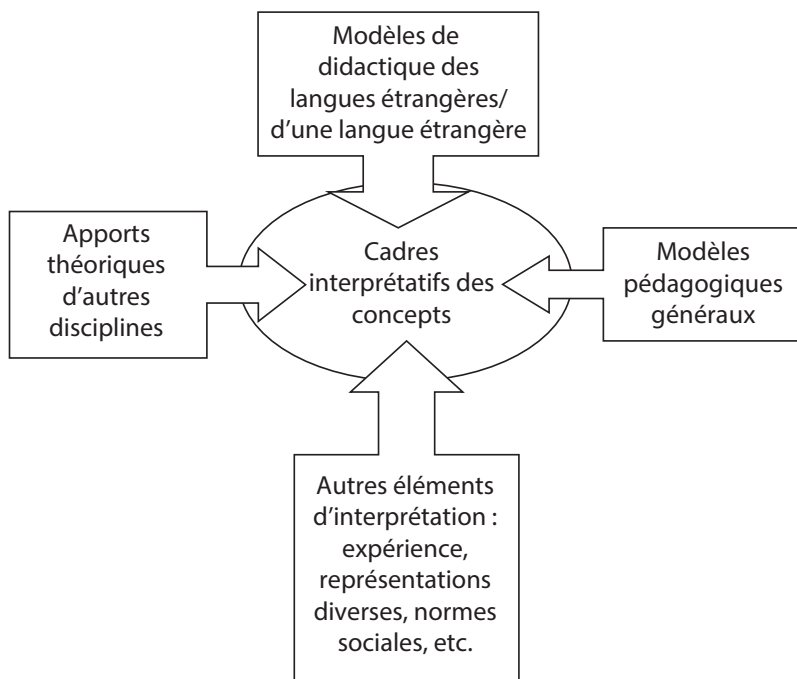


Figure 1 : *éléments constitutifs des cadres interprétatifs des concepts par les praticiens de la didactique des langues étrangères*

Reconnaître la co-existence de référentiels multiples influant sur les cadres d'interprétation amène à reconsidérer le fonctionnement discursif des termes et à envisager une prise en compte de leur caractère dynamique en relation avec des contextes donnés. Ces aspects sont largement mis en avant dans le cadre de la socioterminologie, qui se fixe pour objet l'étude de la circulation des termes en synchronie et en diachronie (Gaudin, 2003) :

L'idée d'appréhender le concept terminologique comme un signifié négocié par une communauté de locuteurs pouvait surprendre il y a une dizaine d'années ; avec l'avènement de l'informatisation et l'automatisation des recherches sur gros corpus, cela a cessé d'apparaître comme un postulat théorique pour faire figure de nécessité pratique (Gaudin, 2005 : 89).

Cette notion de négociation terminologique par une communauté de locuteurs, pour séduisante qu'elle soit, est cependant à replacer dans le cadre du processus de développement et de validation des concepts que j'ai présenté dans la partie précédente. Négocier implique, d'une part,

l'existence d'espaces de négociation et, d'autre part, une légitimation des diverses prises de position. Dans le domaine de la didactique des langues, comme d'ailleurs dans de nombreux autres domaines, l'équilibre des forces de développement conceptuel avantage clairement certaines instances potentielles de conceptualisation par rapport à d'autres, chacune étant plus ou moins reliée à des données contextuelles spécifiques. Peut-on alors réellement parler de négociation ? La variation observée ne résulte-t-elle pas plutôt de l'influence de diverses modalités d'interprétation ? Ces questions entraînent également des interrogations au niveau des différentes interprétations sémantiques survenant pour une désignation donnée : jusqu'à quel point la recontextualisation permet-elle de conserver les traits définitoires du concept ? Inversement, à partir de quel seuil de divergences peut-on parler de polysémie, c'est-à-dire de la présence de caractères distincts au niveau de la définition du concept ?

Conclusion

Je posais en introduction de ce chapitre des questions liées à la stabilité de la terminologie de la didactique des langues ainsi qu'à sa capacité à constituer un cadre de référence valable pour tous les acteurs du champ, au-delà des frontières culturelles, linguistiques et disciplinaires.

L'analyse a permis de mettre en évidence le caractère artificiel de la forme d'universalité sous laquelle la terminologie de ce domaine est le plus souvent présentée dans les ouvrages de référence. Cette artificialité repose en grande partie sur les conditions d'émergence des concepts : les réflexions qui accompagnent leur émergence s'inscrivent généralement dans un contexte spécifique, le plus souvent occidental, marqué par des caractéristiques sociolinguistiques et culturelles ainsi que par un ensemble de savoirs conceptuels eux-mêmes développés dans ces types de contextes, ce qui oriente les auteurs vers certaines représentations des besoins conceptuels et de la pertinence des réponses pouvant y être apportées.

Dans cette analyse, j'ai également montré les mécanismes de la recontextualisation opérée par les praticiens ou chercheurs lorsqu'ils sont amenés à faire usage d'outils conceptuels, recontextualisation passant par le crible d'un certain nombre de cadres interprétatifs amenés également à orienter le contenu sémantique retenu pour un concept donné.

Durant ces deux phases de conceptualisation et d'interprétation recontextualisée, on peut constater l'omniprésence de l'implicite, dont le poids contraste de manière considérable avec la variété des sources de divergence possibles. Ce ne sont en fait pas tant les divergences ou le caractère non partagé de la terminologie qui posent problème au niveau de la communication scientifique : ils participent en effet à la dynamique conceptuelle du champ. En revanche, l'implicite qui les entoure constitue

un frein réel à la structuration de ce champ en masquant les points qui pourraient faire l'objet de négociations. Peut-il y avoir négociation du contenu sémantique des termes sans explicitation ? Peut-il y avoir négociation sans prise en compte de données contextuelles, par essence soumises à variation ?

Références bibliographiques

- Babault, S. 2014. « La terminologie de la didactique des langues est-elle universelle ? », communication au colloque international « *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* ». Paris.
- Bame Nsamenang, A. & Tchombe T. 2011. *Handbook of African educational theories and practices : a generative teacher education curriculum*. Bamenda : HDRC/Presses universitaires d'Afrique.
- Béjoint, H. & Thoiron, P. (dir.) 2000. *Le sens en terminologie*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Cabré, M.T. 1998. *La terminologie : théorie, méthode et application*. Ottawa/Paris : Presses de l'Université d'Ottawa/Armand Colin.
- Cuq, J.P. (ed.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International.
- De Bessé, B. 2000. « Le domaine », in H. Béjoint & P. Thoiron (dir.), *Le sens en terminologie*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 182-195.
- Depecker, L. 2002. *Entre signe et concepts. Éléments de terminologie générale*. Paris : Presse Sorbonne nouvelle.
- Dieng Sarr, A., Goza, N.A., Gbenou, P., Bipoupout, J.C., Boutamba, B., Rاندriambao Y. 2010. *Les pratiques de classe dans l'APC. La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaudin, F. 2003. *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles : Duculot.
- Gaudin, F. 2005. « La socioterminologie », *Langages* 157, pp. 81-93.
- Gentilhomme, Y. 2000. « Du sens à la définition en paysage mathématique », in H. Béjoint & P. Thoiron (dir.), *Le sens en terminologie*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 218-255.
- Gouadec, D. 1990. *Terminologie. Constitution des données*. Paris : AFNOR.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kramsch, C. 2009. « La circulation transfrontalière des valeurs dans un projet de recherche international », *Le français dans le monde*, collection Recherches et applications, juillet, « La circulation internationale des idées en didactique des langues », pp. 66-75.
- Mucchielli, A. 2012. *Savoir interpréter. Comment les choses acquièrent leurs significations*. Paris : Armand Colin.

- Rastier, F. 1995. « Le terme : entre ontologie et linguistique », *La banque des mots* 7, pp. 35-65.
- Reuter, Y. (ed.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. 2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boek.
- Sager, J.C. 1990. *A practical course in terminology processing*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Zarate, G. 2009. « La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis », *Le français dans le monde*, collection Recherches et applications, juillet, « La circulation internationale des idées en didactique des langues », pp. 18-32.