

Numéro 10 / Année 2016

Synergies France

Revue du GERFLINT

Continuité, pragmatisme et diversité dans la didactique des langues-cultures

Coordonné par Marie-Christine Fougerouse



Synergies France

Numéro 10 / Année 2016

Continuité, pragmatisme et diversité
dans la didactique des langues-cultures

Coordonné par Marie-Christine Fougerouse



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies France est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales. Elle est particulièrement ouverte aux travaux de sciences du langage et de la communication, de littératures, de didactique de la langue-culture française élaborés par tout doctorant inscrit en France et chercheurs de toute nationalité menant leurs activités professionnelles et leurs recherches scientifiques en France.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en France, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique de chercheurs francophones. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies France** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies France*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Paul Rivenc, Professeur émérite, Université de Toulouse 2
Jean Jaurès, France

Comité de rédaction

Sophie Aubin, Docteur en sciences du langage de l' Université de Rouen (France), Université de Valence (Espagne) : Coordination éditoriale générale ;
Marie-Christine Fougerouse, Université Jean Monnet, Saint-Étienne (France) : Didactique du français langue étrangère, didactique des langues-cultures ;
Margaret Siebens, diplômée des Universités de Wellesley College (États-Unis) et Jean Monnet de Saint-Etienne (France) : Traduction et révision des textes en anglais.

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-lès-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact de la Rédaction :

synergies.france.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia Antipolis, France), Chantal Forestal (Aix-Marseille Université, France), Daniel Modard (Université de Rouen, France), Teresa Muryn (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Truong Quang Dê (Université de Hué, Vietnam).

Comité de lecture permanent

Brigitte Lepez (Université de Lille 3; Présidente de l'ADCUEFE, France), Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn, Estonie), Frédéric Mazières (Dr de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), Sylvie Lizard (Université de Rouen, France), Evelynne Randé (Conseillère pédagogique en enseignement des langues. La Rochelle, France), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), Laurence Vignes (Université de Rouen, France).

Coordnatrice scientifique invitée pour ce numéro :

Marie-Christine Fougerouse, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France

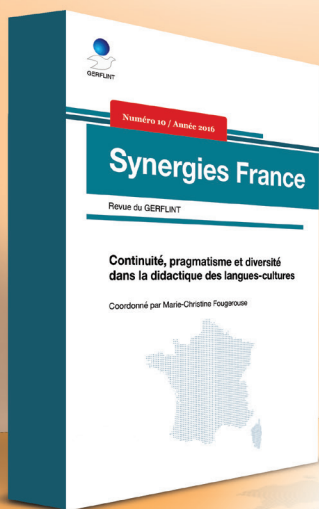
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies France n° 10 / 2016
<http://gerflint.fr/synergies-france>



Indexations et références

DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
ROAD
ZDB
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

Synergies France, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche)* et répertoriée par l'*ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC)*.

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Continuité, pragmatisme et diversité dans la didactique des langues-cultures

Coordonné par Marie-Christine Fougerouse



Sommaire



Préface et présentation

Jacques Cortès	9
Préface	
Le GERFLINT garant et symbole du français comme langue internationale	
Marie-Christine Fougerouse	19
Présentation	
Didactique du français langue internationale et des langues-cultures	
Valérie Soubre	27
L'organisation en groupes de compétence en langues étrangères : une avancée réelle mais non aboutie	
Margaret Siebens	41
Apprendre l'anglais en France : un devoir, un besoin et un défi	
Lydie Giroux	55
La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère	
Hugues Sheeren	69
Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français	
Fanny Auzéau	83
Le corps : un allié de l'enseignant souvent oublié	
Jesús Gerardo Mora Trejo	91
Le concept et la gestion du temps dans un cours de français langue étrangère ou seconde : analyse de pratique	
Marie-Christine Fougerouse	109
Une approche de l'interculturel dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère	
Paule Boissard	123
L'évaluation formative : un outil de progression	

Sandrine Carafa Ferrand	133
--------------------------------------	------------

Un public en émergence : les impatriés

Dao Mercier	153
--------------------------	------------

Fide et la professionnalisation du métier de formateur
en français langue seconde en Suisse

Art, linguistique et littérature

Marina Krylyschin	165
--------------------------------	------------

Livres d'or d'expositions artistiques : sur la trace des « accusés-réception »
de la connaissance transmise (textes et œuvres exposés)

Isabelle Bernard	179
-------------------------------	------------

14 de Jean Echenoz : Une commémoration créative de la Grande Guerre

Jean Chrysostome Nkejabahizi	191
---	------------

Le polydroitisme, une manière d'exorciser *le démon de la théorie*

Postface

Paul Rivenc	211
--------------------------	------------

In memoriam

Gaston Mialaret et la didactique des « Langues-Cultures »

Annexes

Profil des auteurs de ce numéro	217
---------------------------------------	------------

Consignes aux auteurs.....	221
----------------------------	------------

Le GERFLINT et ses publications	225
---------------------------------------	------------

Synergies France n° 10 / 2016



Préface et présentation





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Préface Le GERFLINT garant et symbole du français comme langue internationale

Jacques Cortès
Fondateur et Président du GERFLINT, France

C'est pour moi un grand bonheur de préfacier ce numéro 10 de la revue *Synergies France*. Quatre années, en effet, se sont écoulées depuis le précédent, mais le passage au désert - haut lieu de méditation et de ressourcement - est une étape souvent nécessaire pour la sauvegarde de cet essentiel concept de sérénité qu'est l'éternel retour du même. Sans obligatoirement faire appel à Héraclite ou à Nietzsche, disons que la lutte dans le présent - seul temps qui importe vraiment - c'est d'accepter de se battre non pas pour l'achèvement et la perfection, mais pour la vie, pour l'affrontement, pour la valeur de l'existence. Sans doute y a-t-il une part un peu vaine de stoïcisme dans un tel scénario mais, comme le dit le poète : « Le vent se lève, il faut tenter de vivre¹ », ou comme nous y invite le philosophe : « il faut tâcher de vivre de telle sorte que l'on puisse souhaiter que chaque instant se reproduise éternellement² ».

La langue française connaît actuellement des moments embarrassants mais il ne faut pas baisser les bras, même et surtout si ceux qui vous y engagent, se présentent comme ces pythonisses inspirées par des visions calamiteuses du monde, au récit desquelles on risque de se sentir perpétuellement inactuel, illégitime et même parfaitement ringard. Il est vrai que nous vivons une grande époque dite de « globalisation » qui se veut correctrice de tous les défauts qui, au cours des deux millénaires qui précèdent, sont devenus nos traits culturels les plus innombrables et indélébiles, au point que l'identité nationale, dès lors qu'elle tenterait de les ignorer ou même de les minimiser, sombrerait dans la schizothymie, donc dans des réactions inadéquates aux situations réelles vécues, doublées d'une forte tendance idéaliste à sanctifier de dogmatiques postures autocritiques sur fondement moins scientifique et rationnel que politique, religieux et passablement chimérique. Accepter le retour du même et s'en réjouir, c'est finalement réfuter par anticipation tout esprit de revanche et choisir de se prévaloir de ce que, foncièrement, vitalement, décidément on est, sans contrefaçon, plagiat ni caricature.

Depuis la fin des années 60 du siècle dernier, donc depuis près d'un demi-siècle, nous voyons hélas se développer une mystique de rejet du français fondée sur des

causes dont nous ne retiendrons ici que la principale, à savoir le retour en force du mythe de Babel soutenu par l'idée que, dans le monde tel qu'il va aujourd'hui, tout serait tellement plus simple et enfin gérable à moindre coût, si les 7 à 8 milliards d'êtres qui constituent le reliquat encore vivant de notre espèce acceptaient enfin de ne pratiquer qu'un seul idiome, l'anglais, du moins pour tout ce qui touche au très aristocratique « véhiculaire », donc à la connaissance. Pour le reste, c'est-à-dire pour l'ensemble infini des relations plébéiennes comme les courses au supermarché, la pétanque, les scènes de ménage, les soirées festives et la veillée des chaumières, le « vernaculaire » conserverait très honorablement sa place subsidiaire.

Cette idée n'est évidemment pas tombée dans des oreilles de sourds puisqu'à la queue leu leu, les Ministres (notamment de l'Éducation) de la planète, dans un grand empressement révolutionnaire, ont entamé dès le début des années 70, des réformes énergiques aboutissant à faire admettre peu à peu, par tout un chacun, que l'anglo-américain est d'évidence la seule langue étrangère digne d'être enseignée dans le primaire et le secondaire, les autres idiomes n'apparaissant, quel que soit leur rang dans le classement gravitationnel de Louis Jean Calvet³, qu'au niveau universitaire. La situation reste encore assez confuse, mais le résultat, c'est que l'anglais apparaît partout, même au niveau « artistique » (cf. le grand concours de l'Eurovision où les Polonais, les Belges, les Suédois et les Portugais etc. ne savent plus chanter que dans la langue de Shakespeare). Mais n'insistons pas : un tel constat n'est que le résultat d'une politique linguistique mondiale de fléchissement trouvant l'une de ses principales justifications majeures dans les économies réalisées. Un lycée où l'on n'enseigne que l'anglais, c'est tout de même bien moins onéreux qu'un établissement plurilingue. Si, en prime, tout ministre réformiste se voit salué comme un héroïque champion de la modernité, il n'y a plus qu'à ouvrir le ban : le voici propulsé dans le « sens de l'Histoire » avec toute la considération qu'implique cet acte tout à la fois courageux et - ce qui ne gâche rien - lucratif, pour diminuer la dette publique.

La conséquence immédiate, dès lors que l'anglais est ainsi transmuté en *lingua franca*, c'est que des revendications identitaires émanent désormais, et avec de plus en plus de virulence, des partisans des langues régionales et minoritaires de France (au nombre de 75) qui, dans le cadre d'une théorisation politique se voulant d'inspiration humaniste et démocratique désormais bien connue sous le nom de **plurilinguisme**, envisagent de profondes réformes. On revendique, en effet, l'anglais à cor et à cris, mais, dans le même mouvement, on en profite pour relancer la vieille question des langues régionales et minoritaires dont la réhabilitation tardive entraîne une véritable radicalisation des champions du changement

souhaitant non seulement la ratification de la charte européenne des langues régionales et minoritaires mais aussi le traitement de la langue française elle-même comme une langue du même type.

Bien entendu, nul individu français, de souche récente ou ancienne, ne peut s'élever contre la revendication parfaitement légitime des ressortissants hexagonaux ou ultramarins de souhaiter défendre leur patrimoine linguistique et culturel local qui fait du reste partie des richesses de la France entendue dans son extension planétaire. Des mesures sont donc à prendre pour arrêter l'extinction de ces langues auxquelles peuvent être rattachées des œuvres littéraires, poétiques, musicales, architecturales... méritant d'être reconnues et cultivées honorablement. De là à dire que ces langues doivent carrément se substituer à la langue nationale française pour faciliter l'éducation intellectuelle, civique, morale et artistique des enfants, il y a un pas à ne pas franchir sous peine de tomber dans un ridicule qui, en l'occurrence, ne peut que tuer. La question, du reste, n'est pas nouvelle. On a déjà dit, avec talent - je pense notamment, parmi une foule de références, aux remarquables ouvrages sur la question de Marina Yaguello écrivant, il y a une trentaine d'années : *Aucune langue n'est plus belle, ni plus logique, ni plus souple, ni plus facile, ni plus harmonieuse, ni plus efficace dans la communication qu'une autre. La vitalité d'une langue est le reflet fidèle de la vitalité des peuples qui la parlent.* Et elle ajoutait déjà : *naturellement, cette vitalité a pris souvent, au cours de l'histoire, la forme du colonialisme et de l'impérialisme - économique, politique et culturel. Aucun peuple n'est mieux placé pour le comprendre que le peuple français, dont l'unité nationale et linguistique s'est faite au prix de la mort ou du recul des langues aujourd'hui qualifiées de régionales.* Et elle complète par un avertissement de grand poids : *Il faut s'en convaincre : le chauvinisme, la glorification de la langue française ne seront d'aucun secours pour le « combat » pour la francophonie* ⁴. Dire que la langue française est belle ne suffit évidemment pas pour qu'elle soit *de facto* utile sur le marché du travail. Le sentimentalisme fait partie du capital de sympathie et même d'amour que suscite notre langue, mais sans le dynamisme de la France dans tous les domaines économique, scientifique, technique, artistique, littéraire, poétique... cet aspect esthétique serait de peu de poids. Comme le dit encore Marina Yaguello : un bon logiciel conçu en français vaut mieux que tous les discours sur la beauté et la clarté du français ⁵.

Cela étant dit, il serait trop simple d'en tirer déjà des conséquences définitives. Même si la beauté de la langue française n'est qu'illusoire - ce qui n'est probablement pas le cas en dépit de toutes les démonstrations qui s'efforcent de nous en convaincre - même si elle est réputée être la plus difficile du monde⁶ alors que l'anglais serait d'une transparente clarté ; et même si, comble de disgrâce, elle a la

délicate mais regrettable réputation d'être féminine, il n'empêche que le renversement de tous ces arguments ne pose pas de problèmes insolubles. La beauté est affaire de goût et les amoureux du français sont tellement nombreux qu'on peut oublier cette rodomontade de fier-à-bras. Que notre langue soit féminine est un atout charme qui la met en bons termes avec la moitié de la démographie planétaire. Quant à la transparente facilité de l'anglais, quelle plaisanterie ! Si les journalistes sportifs n'avaient pas Nelson Montfort⁷ pour interviewer les athlètes étrangers, nous manquerions sérieusement d'informations. Le français recule peut-être, mais nullement en raison de tels arguments. Dans les moments difficiles de l'Histoire, on ne le sait que trop, la tendance naturelle est à la prudence et au repli sage. On est vaincu ? Signons un armistice, faisons preuve d'ouverture d'esprit, abandonnons la partie, soumettons-nous à la loi du vainqueur, fuyons ! Attitude défaitiste prétendument raisonnable... Seulement voilà, la raison n'est jamais l'inspiratrice stratégique d'une armée en déroute, et fort heureusement, la résistance est aussi une vertu de noble insoumission dont les dangers peuvent être affrontés avec clairvoyance et ce qu'il faut de hardiesse et d'intrépidité.

Puisque nous sommes en ce moment sur le territoire éditorial du Gerflint, peut-être pouvons-nous nous risquer à évoquer - si modestement que ce soit - son action internationale en faveur de la langue française. Plus d'une trentaine de nos revues parlent, en français, de la France et de la langue française dans le monde. Ces revues sont toutes (contrairement à certains cancons confraternels) remarquablement indexées. Je reproduis ici un passage de notre site : *L'originalité de la Base du GERFLINT ne réside pas seulement dans sa couverture géographique mondiale et son niveau maximal d'accessibilité : elle fait partie du nombre réduit de bases bibliographiques internationales en ligne essentiellement francophones. Elle est indexée et suivie par diverses institutions en France et dans le monde dont les Signets de la Bibliothèque Nationale de France et sa politique est définie sur SHERPA-RoMEO* ⁸. A ceux que taraude encore le doute, il leur suffit de consulter n'importe quel numéro d'une de nos revues, de se reporter à la page 3, et ils trouveront, sous le titre général *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau*, les principales indexations et référencementes mondiaux et hexagonaux de la revue en question, et l'ensemble des disciplines couvertes par cette dernière⁹. Est-ce que cette vérification suffira à convaincre un collègue dubitatif de son erreur ? J'avoue que j'en doute car, comme le dit l'aphorisme : il n'y a pas plus sourd, ni plus aveugle que celui qui ne veut pas comprendre.

Cette grande ouverture sur la planète entière a engendré des résultats extrêmement démonstratifs de l'intérêt toujours considérable des intellectuels du monde entier pour la langue française. A titre indicatif, je constate, par exemple, qu'à

la date du 19 mai 2016, 321 377 (trois cent vingt et un mille trois-cent-soixante-dix-sept) visiteurs ont travaillé sur notre site. Un tel exemple donne la certitude que les chances du français restent considérables dans le monde entier et qu'il faut donc prendre ce problème avec la volonté inébranlable de se battre non pas pour substituer servilement l'anglais au français dans l'ensemble de nos systèmes d'éducation, de réflexion et de production, mais pour renouveler un dynamisme qui, dans de nombreux domaines, continue de faire l'admiration de tous nos contemporains. Rappelons à cet égard que la revue *Synergies France* s'adresse en priorité aux chercheurs et doctorants de toutes nationalités inscrits en France ou exerçant leurs activités professionnelles et de recherche en France, ces auteurs ayant alors tout le loisir de collaborer ensuite à la revue *Synergies du Gerflint* de leur pays d'origine une fois achevée leur période d'études ou de recherches réalisées en France, si c'est le cas.

Bien entendu, il faut favoriser l'apprentissage de la langue anglaise - quel esprit demeuré pourrait-il dire le contraire ? - mais cela est tout à fait faisable sans nuire au statut primordial en France de la langue française aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Former d'authentiques spécialistes du *Queen's English* et même de simples baragouineurs (chacun a le droit d'exister) d'un anglais approximatif, est une nécessité à ne pas contester stupidement car il faut savoir, sans angoisse, se maintenir à la hauteur des besoins épisodiques toujours éphémères et périssables que nous infligent les hasards cycliques de la fortune. Cela dit, le challenge majeur est d'améliorer, en France hexagonale et ultramarine (et si possible ailleurs dans le monde), une connaissance parfaite ou raisonnable de notre langue. L'anglais, pourquoi pas ? Mais le français doit rester notre héritage sacré, notre capital de pensée et d'action, donc notre fortune, notre Histoire et notre destin. Patriotisme ? Oui, indiscutablement. Rien de déraisonnable, d'absurde ou de burlesque en cela. Ce qui est grotesque et dérisoire, ce n'est pas de se battre mais d'oublier de défendre ce que l'on est. Il faut, encore et toujours, travailler, comme nos magnifiques ancêtres de la Pléiade, à la défense et illustration de la langue française qui n'est pas dans un état de déchéance telle qu'on puisse déjà la mettre à l'encan. Certains le pensent pourtant et s'appêtent hardiment, au nom du **plurilinguisme**, à déconstruire une œuvre millénaire sous prétexte de modernisme. La défense des langues minoritaires et régionales est certainement une question à reconsidérer sérieusement, mais sans en faire l'occasion de futiles conflits et de négations insensées. La langue française mérite mieux que la médiocrité actuelle de ses détracteurs.

Ce qui me plaît beaucoup dans ce numéro 10 de la revue *Synergies France*, c'est qu'il y est question, intégralement, de réflexions très pertinentes sur des techniques

variées d'apprentissage de la langue française, mais sans exclusive aucune puisque l'un des auteurs pose même, avec clarté, la nécessité d'apprendre l'anglais en France. C'est cela que j'appelle l'ouverture d'esprit. Il n'est pas question, encore et encore, de déterrer la hache de guerre entre les deux langues mais de se doter des moyens d'améliorer les relations entre les deux peuples sachant, comme le dit Todorov, « que les jugements que portent les nations les unes sur les autres nous informent sur ceux qui parlent, non sur ceux dont on parle ».

Mais ce numéro envisage une collection de questions capitales pour bien enseigner la langue française. Trois orientations majeures se dégagent : d'abord celle qui a trait au travail pédagogique en classe (groupes de compétence, rôle de la langue maternelle, rôle du corps dans l'enseignement, gestion du temps) ; ensuite celle qui s'intéresse à la profession (métier de formateur, approche interculturelle, évaluation formative) ; enfin celle qui parle de ces questions éminemment délicates que sont la variation, l'identité du public, l'information et le statut de la théorie. Comme on le voit, c'est presque une Somme, donc une amorce de synthèse d'idées qui nous est ici présentée dans ce numéro de reprise, et je voudrais, en toute simplicité exprimer à Marie-Christine Fougrouse¹⁰ qui a pris la responsabilité de le coordonner, combien j'apprécie la qualité de son travail. Je forme donc des vœux pour que le numéro 11 et les suivants confirment les espoirs que suscite déjà celui-ci.

Il n'est certes pas facile d'enseigner une langue, qu'elle soit étrangère, seconde ou maternelle, et l'on peut comprendre, sinon pardonner, la précipitation avec laquelle, tant dans les hautes sphères de l'Education confrontées à des nécessités de réformes visant à restaurer un système réputé en difficulté, qu'au niveau des chercheurs de base préoccupés - comme on le devine aisément - par des problèmes personnels où interviennent massivement des considérations naturelles de carrière et de notoriété, on envisage compulsivement de se lancer dans des aventures révolutionnaires jugées créatives, innovatrices et prometteuses. Œdipe et l'assassinat du père sont un peu en toile de fond, mais aussi, de façon plus poétique et enthousiasmante, le voyage de Baudelaire :

Nous nous embarquerons sur la mer des Ténèbres
Avec le cœur joyeux d'un jeune passager

.....

Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe
Au fond de l'inconnu pour trouver du nouveau

Et c'est sans doute pourquoi j'apprécie à sa juste valeur l'ensemble des articles rassemblés ici par Marie-Christine Fougerouse. En plus du constat - que le lecteur fera facilement - que les situations les plus variées concernant l'enseignement/apprentissage du français sont ici choisies et traitées avec finesse et minutie, l'impression globale que l'on ressent à la lecture de cet ensemble d'essais originaux, est qu'il est indiscutablement possible, sans donner dans la stupide *tabula rasa* à laquelle nous sommes de plus en plus impérieusement conviés, de maintenir à sa juste place mondiale la langue française, la servir et la cultiver comme lien important et fédérateur entre des centaines de millions de locuteurs.

Écrire en français, s'exprimer en français, contrairement aux affirmations de Bernard Kouchner¹¹, ou pire, de Christie Davis¹², Professeur émérite de l'Université de Reading, ce n'est être ni ringard, ni ennemi de la construction de l'Europe mais simplement rester fidèles à ce que nous sommes. Et cette fidélité n'implique aucune injustice à l'égard de l'anglais que nous souhaitons connaître et pratiquer correctement, et à l'égard des langues régionales et minoritaires que, sans déconstruire l'unité de la République, nous devons naturellement et donc simplement réhabiliter.

Transformer les croyances et les pratiques actuelles ne doit pas consister à jeter notre héritage à la déchetterie. Paradoxalement, le conservatisme n'est pas dans le respect de valeurs établies durablement, mais dans l'adoption de stéréotypes à la mode qui ne font que multiplier les difficultés d'apprentissage, les clivages sociaux et les raisons que peut avoir un apprenant de ne plus rien comprendre à ce qu'on n'est même plus en mesure de lui enseigner correctement. Une langue - n'importe laquelle - est un immense capital de ce que Morgan Sportès appelle « le souverain Poncif¹³ ». Voici quelques exemples comiques de ces lieux communs pullulant dans le français le plus quotidien, que l'on utilise sans même y penser, mais qui sont souvent imperméables à la compréhension de l'étranger le plus bienveillant : « *Dans cette période crépusculaire où tous les chats sont gris, une chatte ne reconnaîtrait pas ses petits. (.) Aussi est-il plus que jamais temps d'essayer d'y voir clair, en commençant bien entendu par ouvrir les yeux, qu'il serait avisé de remettre en face des trous. Trop d'entre nous en effet marchent à côté de leurs pompes, s'égarant dans le labyrinthe sans issue d'un cercle vicieux où ils tentent d'éclairer leurs lanternes avec les vessies qu'on leur fait prendre pour des canards sauvages* ».. (et il y en a 160 pages du même tonneau).

On comprend dès lors - revenons à notre numéro - pourquoi Lydie Giroux s'interroge sur la place et le rôle de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. On comprend aussi pourquoi Hugues Sheeren évoque la position inconfortable des professeurs de FLE natifs non français, pourquoi Dao

Mercier étudie le métier de formateur en français langue seconde en Suisse ; et bien entendu pourquoi Marie-Christine Fougerouse se consacre à l'approche inter-culturelle dans l'E/A du FLE, etc.

Enfin enseigner une langue exige, comme le veut Jean Chrysostome , que l'on exorcise enfin le démon de la théorie, exige aussi, comme le dit avec talent Fanny Auzéau, que l'on donne au corps, cet allié « souvent oublié », la place qui lui revient dans la classe, ne serait-ce que pour en finir avec une pédagogie traditionnelle léthargique de la répétition.

L'apprenant découvrira avec d'autant plus de plaisir l'objet qu'on lui présente s'il a lui-même la possibilité d'agir sur ce dernier pour le transformer et « pour saisir les mécanismes de cette transformation avec les actions transformatrices elles-mêmes ». En bref, la connaissance doit dériver de l'action et l'action elle-même ne peut avoir de sens que dans un mouvement créatif dans lequel la poésie (humour, émotion, désir de participation et d'autonomie) sera enfin placée au cœur du débat.

Mais c'est là un immense territoire dont je suis sûr que la revue *Synergies France* et ses consœurs internationales feront de plus en plus finement l'étude.

Notes

1. C'est l'un des derniers vers du célèbre « Cimetière marin » de Paul Valéry.
2. Friedrich Nietzsche, *Le gai savoir*.
3. Modèle de classification des langues proposé par Louis-Jean Calvet.
4. Bien que publiés respectivement en 1981 et 1988, les deux ouvrages de Marina Yaguello : *Alice au pays du langage -pour comprendre la linguistique - (Seuil)* et *le Catalogue des idées reçues sur la langue (Point Virgule)* sont toujours fort agréables à relire et d'une grande utilité pour remettre les grands problèmes à leur juste place.
5. Ibid.
6. On reconnaît là l'affirmation péremptoire (sans doute un peu injuste toutefois) de mon Maître André Martinet.
7. Nelson Montfort est un excellent interviewer en anglais des grands sportifs présentés par la télévision française. On a parfois l'impression que, sans lui, ses collègues français seraient en grande difficulté.
8. Se reporter sur le site et sur la *Base du Gerflint* en accès libre et gratuit.
9. A titre d'exemple, voici : les indexations et référencement de la revue *Synergies Monde méditerranéen* n°5 qui vient de paraître : DOAJ, EBSCOhost (Communication source), Ent'revues, Héloïse, MIAR, Mir@bel, ROAD, SHERPA-RoMEO, Ulrich's, *Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris* (Pôle de soutien à la recherche). Par ailleurs, la revue est répertoriée par l'ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC) ; Voici également les disciplines couvertes par la revue : *Ensemble des Sciences Humaines et Sociales, Culture et Communication internationales, Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures, Ethique et théorie de la complexité*.
10. Maître de Conférences à l'Université de Saint-Etienne

11. Bernard Kouchner, *Deux ou trois choses que je sais de nous*, Robert Laffont, 2006. Dans cet ouvrage, B.K écrit ceci, à propos de la langue française : *Après tout, même riche d'incomparables potentiels, la langue française n'est pas indispensable : le monde a bien vécu avant elle. Si elle devait céder la place, ce serait précisément à des langues mieux adaptées aux besoins réels immédiats de ceux qui la délaisseraient.*
12. Christie Davis a écrit ceci : La prééminence du français est une anomalie disgracieuse honteuse. Nous devons travailler à supprimer cette langue aristocratique et obsolète, sinon nous ne parviendrons pas au rêve de créer les États-Unis d'Europe.
13. Morgan Sportès : *Le souverain Poncif Satire*, Balland, 1986, p.13.



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Présentation

Marie-Christine Fougerouse¹

Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France

progfle@hotmail.com

Les travaux du Conseil de l'Europe, le processus de Bologne et la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL) ont impulsé une nouvelle dynamique dans l'enseignement/apprentissage des langues en Europe. Au moment où l'on pensait avoir tout exploré, les chercheurs ont revisité et approfondi des domaines en multipliant les dialogues entre la didactique, les sciences humaines et le terrain. Cette approche plurielle contribue à l'évolution du français langue internationale et en fait un objet vivant, remarqué au plan mondial.

Les auteurs de ce dixième numéro de *Synergies France*, que nous remercions vivement pour leur précieuse collaboration ainsi que les relecteurs et correcteurs, numéro intitulé *Continuité, pragmatisme et diversité dans la didactique des langues-cultures*, nous font partager leurs réflexions sur des problématiques diversifiées à propos desquelles ils possèdent une expertise fondée sur leurs recherches au contact avec leurs espaces professionnels. Les articles sont rédigés par des experts au plus près des besoins surgis dans nos sociétés qui connaissent de nombreux bouleversements. Leur souci est de coller aux besoins de leur public d'apprenants afin de les satisfaire. Ils amorcent et apportent des réponses aux interrogations des professionnels et des didacticiens confrontés à des situations d'enseignement extrêmement hétérogènes. Les multiples centres d'intérêt en résonance dans ce numéro offrent un prolongement réflexif, signe de la vivacité permanente de notre discipline.

La partie Didactique s'ouvre sur un article de **Valérie Soubre**, spécialiste de l'enseignement et doctorante, qui s'intéresse à la manière la plus pertinente de favoriser l'enseignement / apprentissage des langues vivantes au lycée en France. Les niveaux atteints en fin de cursus sont très hétérogènes et même parfois éloignés de l'objectif affiché officiellement, indexé sur le CECRL. La prise en compte des compétences comme dénominateur commun d'un groupe d'apprenants serait à première vue une réponse séduisante qui implique un changement complet, lourd de conséquences, dans les établissements scolaires, mais efficient en terme de résultats. Cette piste demeure à approfondir.

L'état des lieux dressé par **Margaret Siebens** dans l'institution privée où elle enseigne l'anglais langue étrangère fait écho à l'article précédent. En effet, dans sa pratique quotidienne, l'auteur remarque qu'un nombre important d'apprenants adultes relèvent du niveau débutant (A1) alors que les textes officiels font pourtant état d'un volume horaire significatif d'anglais dans le cursus scolaire en France. Tous ses apprenants ont une motivation professionnelle ou privée pour apprendre la langue anglaise. Ils éprouvent des difficultés que l'auteur s'emploie à analyser afin de répondre au mieux aux attentes de son public.

Après une expérience en Angleterre où **Lydie Giroux** a enseigné le français en contexte scolaire, elle nous offre une réflexion sur l'emploi et la fonction de l'alternance codique en classe de langue, au moment où la présence de la langue maternelle en cours de langue étrangère est très largement reconsidérée et envisagée comme un élément facilitateur. Cet auxiliaire, à une époque dénigré et rejeté des cours de langue, aide l'apprenant pour l'élaboration de sa biographie langagière dans une société mondialisée où le monolinguisme constitue une exception. Inclure un usage raisonné de la langue maternelle de l'apprenant en classe est pour lui une source de progrès.

Hugues Sheeren, professeur de français en Italie (entre autres), propose une réflexion sur la langue à enseigner en classe qui se limite bien souvent à celle de l'Hexagone, et plus spécifiquement Paris, dans les méthodes de FLE récentes. Il expose le sentiment d'inconfort ressenti par les enseignants francophones nés hors de France et réduits à adapter leur identité pour entrer dans le cadre des outils didactiques peu enclins à une ouverture aux variations diatopiques. Cette insécurité linguistique, née de références culturelles franco-françaises extérieures à l'enseignant, amène toutefois à une prise en compte progressive de la culture francophone. Cette dernière a toute sa place dans la mondialisation.

Dans son article, **Fanny Auzéau**, professeur de FLE et doctorante, met l'accent sur le rôle du corps dans l'enseignement / apprentissage de la langue. Il s'agit d'un objet social marqué culturellement ; il a donc tout naturellement un impact dans la classe, espace social où circulent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Le para-verbal et le langage fonctionnent en synergie permanente. Ce n'est qu'à une époque récente que le corps a fait l'objet d'études approfondies pour lui donner sa juste place au sein de l'espace didactique où il est un auxiliaire précieux qu'il convient d'apprivoiser.

Jesús Gerardo Mora Trejo, professeur de FLE, présente une analyse sur un domaine important en classe et dont le pédagogue ne peut faire l'économie : le temps. Ce concept interdisciplinaire est une question prégnante dans le quotidien

d'un enseignant de langue qui doit apprendre progressivement à le gérer, à l'organiser pour mieux le maîtriser. L'enseignant est au cœur d'un dispositif pluriel qu'il doit structurer et où le mot d'ordre est l'efficacité de l'enseignement/apprentissage, même avec un public hétérogène. Le temps n'est pas monochrome, il se décline en phases successives. Un ensemble de variables, pas toutes planifiables, viennent en perturber la gestion et amènent l'enseignant à s'interroger sur ses pratiques et ses conceptions.

L'article de **Marie-Christine Fougereuse** relatif à la place de l'interculturel en classe de langue met en relation la civilisation, la culture et l'interculturel dans une perspective didactique. Les langues ne sont pas des objets neutres, elles servent à entrer en communication avec autrui et véhiculent la (les) culture(s) des locuteurs en contact. Aller vers l'autre, c'est se décentrer et entrer dans une dynamique de partage, d'échange et de reconnaissance. Les méthodes pour la classe de FLE sont imprégnées de culture. Elles servent d'entrée dans la langue-culture cible pour l'apprenant qui élabore ses représentations. Cependant, tous ces outils ne sont pas équivalents.

L'évaluation fait partie de tout parcours d'enseignement / apprentissage, et **Paule Boissard**, professeur de FLE, se concentre sur l'évaluation formative des apprenants de FLE. Ce type d'évaluation ne fige pas un résultat de façon définitive, mais accompagne l'apprenant tout au long de son parcours de manière individualisée. Il repose sur des modalités diverses liées aux attentes et aux objectifs, quantifiables sur des grilles préparées. L'évaluation n'est pas une épreuve pénalisante pour l'apprenant si elle est intégrée dès le départ dans le contrat d'apprentissage. Le portfolio aide à l'auto-évaluation et favorise l'autonomie. La lisibilité des outils est primordiale pour visualiser les progrès.

Au moment où on pensait connaître tous les publics en FLE et être en mesure de répondre à des demandes spécifiques, **Sandrine Carafa Ferrand** met en lumière un public particulier encore mal connu, les impatriés. Elle définit cette niche singulière sur notre territoire et s'attache aux attentes et aux besoins de ces étudiants atypiques aux profils diversifiés. L'auteur, très impliquée professionnellement, passe en revue des méthodes de FLE et démontre que ces outils ne sont que partiellement adaptés aux attentes sur le terrain. Elle propose des supports diversifiés, testés en classe. La réponse la plus pertinente pour ces apprenants est l'élaboration d'activités sur mesure.

L'article de **Dao Mercier**, formatrice en FLE/S, en Suisse, traite du statut des enseignants intervenant auprès des migrants, public de plus en plus nombreux en Europe depuis quelques années. Les intervenants dans les structures d'accueil

étaient auparavant peu formés face aux exigences des nouveaux arrivants, exigences qui dépassent très largement le cadre linguistique. C'est l'intégration dans le pays d'accueil qui est au centre des préoccupations et qui doit être prise en compte dans sa globalité. La Suisse a mis en place un véritable processus de professionnalisation assorti d'une reconnaissance officielle qui n'en est qu'à ses débuts et pose des questions sur le terrain.

Cette *diversité dans la didactique des langues-cultures*², dans la didactique de la langue-culture française et du français langue internationale enseignée en France et dans le monde, domaine depuis longtemps reconnu d'*une extrême hétérogénéité scientifique*³, passe toujours par une large ouverture et de multiples regards sur des recherches artistiques, linguistiques, littéraires, sociologiques, philosophiques, historiques, sur les sciences de l'homme forcément reliées aux sciences « dures », aux sciences de la nature (voir *infra*) qui environnent, conditionnent la pensée et les actions didacticiennes d'hier et d'aujourd'hui. Tout article alors obtenu⁴ est évidemment pourvu d'une haute teneur didactique grâce à la construction de raisonnements, définitions et démonstrations, à des choix méthodologiques et terminologiques, à un art et une manière de partager connaissances, réflexions, résultats, bilans et perspectives. Champs d'inspiration, de débats, de développements, de citations ultérieurs, ces articles sont aussi plus « simplement » des documents originaux et authentiques d'une valeur et d'une richesse potentiellement « didactisables », en particulier pour des apprenants qui évoluent à des niveaux très variés et élevés de français. Les trois contributions rassemblées dans la seconde partie de ce dixième numéro réunissent, sans conteste, comme les précédentes, ces qualités et se situent au cœur de cette complexité.

Marina Krylyschin place le lecteur aux confluences de l'Art, de la linguistique et de la didactique grâce à l'analyse d'une sélection de commentaireslibres écrits et laissés par les visiteurs dans les livres d'or d'exposition. Dans le prolongement de sa thèse doctorale, elle donne alors une idée toujours plus précise de la perception et de la réception des œuvres elles-mêmes certes mais surtout de la *connaissance transmise* par les textes rédigés et affichés par les commissaires d'exposition.

Entre Histoire et Littérature, **Isabelle Bernard** centre sa recherche et sa réflexion sur l'écrivain français Jean Echenoz et son roman intitulé *14*, publié en 2012. Plaçant logiquement l'analyse approfondie de cet ouvrage dans le cadre du « renouveau du roman historique », elle attire l'attention du lecteur sur la problématique actuelle des romans de guerre, ceux de la « Grande Guerre » en particulier.

Enfin, **Jean Chrysostome Nkejabahizi**, répondant notamment aux inquiétudes d'Antoine Compagnon exprimées dans son ouvrage *Le démon de la théorie*,

sonde l'évolution actuelle de la littérature et de la critique littéraire, en dénonce fortement un morcellement excessif avant de proposer une issue holistique et systémique pour sortir de cette impasse : le *polydroitisme*.

Ce numéro de reprise de la revue *Synergies France* se referme sur une ouverture considérable car il contient une postface du Professeur **Paul Rivenc**, Président d'Honneur de la revue *Synergies France* depuis sa fondation en 2003, rédigée à la mémoire de Gaston Mialaret, auquel le GERFLINT rend hommage. Guide précieux sur le *pont entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme* et dans l'adoption d'un esprit scientifique éclairé, le lecteur comprendra rapidement l'apport considérable de **Gaston Mialaret** à la didactique des langues-cultures, aux sciences de l'éducation et à la théorie de la complexité.

Ce numéro témoigne donc de la nécessité, pour la didactique du français et des langues-cultures, de s'intéresser à des problématiques sans proposer de solutions toutes faites. De la diversité des contributions émerge un pragmatisme reflétant le(s) questionnement(s) qui anime(nt) les chercheurs au contact avec leurs réalités quotidiennes. La tâche est incessante car nous évoluons dans des sociétés en constante dynamique. Les champs sont à explorer en fonction de situations toujours inédites...

Notes

1. En collaboration avec **Sophie Aubin**, Universitat de valència, Espagne /Gerflint, France.
2. Reprise d'une partie du titre de ce numéro
3. Jacques Cortès, 2005. « Le GERFLINT : Pourquoi ? Comment ? ». *Synergies Italie*, n° 2, p. 186. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Italie2/cortes.pdf> [consulté le 30 juin 2016].
4. Consulter par exemple la *Base du GERFLINT*, base internationale de données scientifiques et bibliographiques en sciences humaines et sociales. Elle contient un Corpus de plus de 3000 articles, préfaces, présentations, comptes rendus et documents numérisés en augmentation constante. Produit désormais largement représentatif de la pensée scientifique francophone exprimée (sans exclusive linguistique) et élaborée sur tous les continents, l'ensemble et toutes les parties de cette littérature scientifique sont disponibles en ligne en accès libre et gratuit pour le lecteur: <http://gerflint.fr/Base/base.html> [consulté le 30 juin 2016].

Synergies France n° 10 / 2016



Didactique du français
langue internationale
et des langues-cultures





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

L'organisation en groupes de compétence en langues étrangères : une avancée réelle mais non aboutie

Valérie Soubre

Institut de langue et de culture française, Université Catholique de Lyon
Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), France
vsoubre@univ-catholyon.fr

Reçu le 09-09-2015 / Évalué le 20-01-2016 / Accepté le 08-02-2016

Résumé

Cet article se base sur un travail de réflexion autour de l'organisation des groupes d'apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en lycée en France. Cette contribution présente une organisation renouvelée des cours de langues étrangères au lycée en France. Dix ans après la parution du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, cette mutation concerne l'organisation du travail à l'intérieur de l'établissement et non plus seulement à l'intérieur des classes. Nous cherchons ici à identifier les enjeux d'un pilotage par les compétences et l'efficacité de la mise en œuvre de ces groupes.

Mots-clés : Didactique des langues, organisation du travail, pilotage par les compétences, co-construction, efficacité

Organizing by Skill Groups in Foreign Language Education: A Significant and Yet Incomplete Step Forward

Abstract

This article is based on a reflexion on organizing groups of learners in the field of language learning and teaching, especially in the context of the teaching and learning of foreign languages in high schools in France. This contribution presents a renewed organization of foreign language courses in French high schools. Ten years after the publication of the Common European Framework of Reference for Languages, this change concerns the organization of work within the institution and not just within the classes. We seek here to identify issues of management by competence and efficiency of the implementation of these groups.

Keywords : Language teaching, organization of work, management by competence, co building process, efficiency.

La proposition de mise en place de « groupes de niveaux de compétences » vise à prendre en compte la diversité des parcours des élèves en fin de collège par des modalités de différenciation. Cette innovation dans les pratiques ordinaires des enseignants de langue témoigne de l'évolution du métier (relation à l'élève, évaluation, pratiques pédagogiques, travail en équipes) et de l'organisation de l'établissement (gestion des parcours des élèves, de la communication aux familles, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens...).

De nouveaux programmes sont actuellement en place aussi bien pour le système éducatif français (école, collège et lycée) que pour les centres de langue, suite aux propositions du Conseil de l'Europe dans le *Cadre Commun de Référence pour l'enseignement des langues vivantes*. L'évolution des parcours de formation des élèves dans ce domaine se fait de manière de plus en plus diversifiée et brouille la logique habituelle de la distinction entre les différentes langues apprises à l'école. Cette diversité de parcours se traduit naturellement par une hétérogénéité des résultats et des niveaux de formation.

De plus, le contexte actuel de la didactique des langues cultures met en évidence le passage à la didactique complexe, après celle de l'éclectisme (Puren, 2004). Toutefois, cette didactique complexe fait peur : l'enseignant est libre (obligé?) de penser sa progression, les activités, le parcours de l'élève en fonction du groupe qu'il a. Il n'y aurait donc plus de programme à suivre du début à la fin de manière linéaire, mais un référentiel et des compétences à acquérir. A partir de là, l'enseignant est le mieux placé pour décider de la manière de travailler, du choix des matériels... Malgré tout, cette liberté peut être vécue comme angoissante si l'enseignant ne change pas de statut : d'exécuteur, il doit passer à concepteur, acteur et décideur.

1. Une autre organisation : les groupes de compétence

Le travail en groupes de compétence consiste à regrouper des élèves, sans tenir compte de leur classe, mais en fonction de leur niveau de compétence dans une activité langagière dominante. Ces regroupements fonctionnent sur des périodes délimitées ; chaque période commençant par une évaluation diagnostique pour composer les groupes et se finissant par une évaluation sommative. A chaque nouvelle période, les groupes sont mixés. Ceci afin de tenir compte du profil de chaque élève.

Ce qui est ici proposé constitue une véritable innovation, car l'établissement ne tient plus compte des niveaux de classe, mais des niveaux de compétence des élèves pour constituer des groupes d'élèves. Cela pose aussi beaucoup de questions, voire de difficultés.

2. État des lieux

Comment des établissements scolaires se sont-ils emparés de cette proposition, qu'ont-ils mis en place ? Un forum¹ nous a permis de collecter des données significatives que nous rassemblons ci-dessous.

2.1. Des organisations différentes

Les différentes modalités d'organisation de ces groupes de compétence mettent en lumière le fait que sous la même étiquette « groupe de compétence », la réalité vécue dans les établissements renvoie à des organisations et des pratiques variées, notamment au niveau des effectifs d'élèves et des niveaux de classe concernés.

Les mises en œuvre les plus représentées :

Regroupement des élèves en fonction de leurs besoins (modifications fréquentes des groupes)

Regroupement des élèves en fonction de leurs points forts

Une heure d'alignement par semaine dans l'emploi du temps

Semaine(s) de « bain linguistique » : sur une période choisie, le professeur d'une langue donne ses heures au professeur d'une autre langue pour un travail plus intensif. A une autre période de l'année, il y aura de nouveau échange des heures entre ces deux langues.

2.2. Convergences et divergences

Les établissements ont nommé des conditions qu'ils estiment être des conditions de réussite. Celles-ci sont de deux ordres :

pédagogique

- Identifier un objectif clair,
- Être capable de travailler en équipe et le vouloir,
- Approfondir la réflexion sur le travail par compétence et par activité langagière,
- Approfondir la réflexion sur l'évaluation,
- Organiser le suivi des élèves,
- Avoir une équipe éducative motivée.

organisationnel

- Construire un travail préalable avec les professeurs,
- Informer les familles et les élèves pour faire la différence entre groupes de compétences et groupes de niveaux (attention à la dénomination des groupes)
- Prévoir dans les emplois du temps des professeurs des plages indispensables de concertation entre enseignants pour l'évaluation,
- Refondre les bulletins des élèves en fonction des évaluations dans les différentes activités langagières (Compréhension Ecrite / Compréhension Orale / Production Ecrite / production orale).

Les éléments convergents les plus significatifs pour 60% des établissements sont de trois ordres : l'organisation des emplois du temps, la prise en compte des besoins des élèves et la mise en œuvre d'un système d'évaluation plus précis.

Les divergences proviennent principalement du choix des objectifs par période qui sont tantôt formulés sous forme de compétence tantôt sous forme d'activités langagières, ou encore sous forme d'ateliers (exemple : théâtre, journal). Les effectifs d'élèves par groupe et la constitution des groupes sont également des divergences marquantes.

3. Effets, analyse et référents théoriques

Les éléments d'analyse présentés ci-dessous sont catégorisés selon trois axes : les curricula, les approches méthodologiques et l'évaluation.

3.1. Les effets concernant les curricula

Dispositif qui vise à améliorer l'apprentissage des élèves, l'enseignement en groupes de compétence est un autre mode de regroupement qui ne fait plus de distinction entre l'ordre des langues étrangère choisies, l'objectif principal étant d'améliorer les compétences des élèves en langues et d'apporter une valeur ajoutée.

Si l'on accepte de parler de parcours d'apprentissage pour un élève en langues vivantes, il est alors évident que ni le nombre d'années d'études ni le niveau de classe ne suffisent à le définir. Il devient alors nécessaire de concevoir ces parcours sur une autre base, à savoir les acquis réels des élèves.

Ce raisonnement devient l'argument le premier avancé par les établissements qui ont mis en place ces groupes de compétences. Toutefois, l'analyse des effets de cette mise en place met en évidence qu'il n'y a pas que la question des apprentissages des élèves qui est en jeu. En effet, dans les établissements ayant réglé la question matérielle de l'organisation (quels enseignants, quelles heures de cours, quelles classes ?), un des effets les plus marquants est le travail en équipe sur les curricula.

Pourtant, seuls 15% des établissements observés atteignent cette étape de travail. Seuls ceux qui acceptent de sortir des schémas connus et simples pour aller vers des organisations souples et complexes (comme par exemple la modulation des emplois du temps par période ou le fait de ne pas avoir les mêmes élèves toute l'année dans la même classe) arrivent selon nous à travailler dans une réelle équipe toute langues et dans une approche curriculaire en lien avec le CECRL.

Les enseignants qui se sont appropriés sur les référentiels de formation sont arrivés à des progressions communes dans le cadre de la mise en place des groupes de compétence.

Par progression commune, il faut entendre : fixer en équipe des objectifs communs et une progression commune sur l'année, sans pour autant travailler sur les mêmes documents et les mêmes activités, harmoniser ne signifiant pas uniformiser. Les enseignants ont estimé que pour rendre le suivi des groupes plus opératoire sur l'année, avoir des repères communs les aidait fortement.

Substituer à la logique du programme de contenus d'enseignement, la logique du plan de formation en termes d'apprentissage, tel est l'effet majeur du dispositif des groupes de compétence au lycée. Cela conduit à mettre au point un outil de travail permettant à chaque enseignant de piloter le système des séquences dans leur progression (quels objectifs, quels savoirs développent-elles ?) et leur programmation (quel ordre, quelle place retenir dans l'année scolaire et les différentes périodes ?). L'élaboration du plan de formation appuyé sur les référentiels du CECRL d'une part et sur les programmes de l'Éducation Nationale d'autre part, pose notamment la question du passage d'un outil personnel à un outil de pilotage collectif partagé pour la communication et la concertation des enseignants impliqués dans le dispositif groupes de compétence. Preuve que l'incitation officielle à travailler ainsi ne se borne pas à une simple organisation matérielle et fonctionnelle, mais enclenche une pratique réflexive (Perrenoud, 1999), point de départ d'une auto-évaluation de l'enseignant dans son action et d'une co-évaluation des équipes qui ont choisi de pratiquer collectivement le montage du plan de formation pour les groupes de compétence. Ce fut un travail exigeant que d'abandonner la linéarité segmentée de la progression hebdomadaire au profit de la modularité ramifiée de la progression annuelle (CEPEC, 2003)

Lorsqu'un didacticien parle de séquence d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998), comme unité didactique, il met en avant une architecture qui ne repose plus sur la progression d'un manuel ou sur la juxtaposition de contenus linguistiques d'un programme, mais sur la conception d'un plan de formation proposé aux élèves. Celui-ci se base sur des référentiels (CECRL, Instructions Officielles de l'Éducation Nationale) et il est construit par l'enseignant, qui l'agence en une progression et une programmation de séquences. Ainsi, ce dernier élabore à partir d'éléments préexistants un parcours original lié au contexte dans lequel il se trouve (classe, niveau, nombre...). La séquence oblige donc son concepteur à décider et à faire des choix pour organiser les apprentissages.

3.2. Les effets concernant les approches méthodologiques

Croisant les effets concernant les curricula, l'objectif principal d'une séquence dans l'organisation des groupes de compétence telle que définie dans le point précédent, vise l'acquisition d'une ou plusieurs compétences.

Ce terme ne va pas sans poser problème. C'est même lui qui a généré de forts malentendus au moment de la parution des textes officiels en 2005. L'appellation officielle, nous le rappelons ici, est groupes de niveau de compétence. De nombreux établissements ont rapidement raccourci et simplifié cela en « groupe de niveau », comme nous l'avons mentionné dans la première partie, afin de retrouver des formes d'organisation bien connues dans le système éducatif français. D'autres établissements, ceux qui ont fait l'objet du recueil de données, se sont questionnés sur ce qu'est une compétence et un niveau de compétence et ce que pourrait être un regroupement par niveau de compétence. Ceux-là ont fait le choix d'abandonner le terme de niveau afin de montrer que le cœur de cette expression était le terme de compétence. Le choix n'était pas le plus simple, car ce terme ne fait pas l'unanimité et reste polysémique, voire polémique (Crahay, 2006)

Les enseignants de ces établissements ont donc dû faire des choix théoriques et conceptuels. Afin de clarifier ce point, nous reprendrons quelques éléments. Nous pouvons définir la compétence comme étant ce qui permet à une personne (dans notre cas un apprenant) de mobiliser des ressources disponibles pour faire face à une situation, d'accomplir une tâche dans un domaine donné comme le précise le Conseil de l'Europe :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies² qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (CECRL, 2000 : 15).

Acquérir des compétences, c'est donc dans différentes situations acquérir et développer des ressources que le Conseil de l'Europe définit de la manière suivante :

Les compétences générales individuelles : les savoirs, les habiletés et savoir-faire, les savoir-être.

La compétence à communiquer langagièrement qui intègre la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

D'autres éléments seront nécessaires à définir pour l'usage et l'apprentissage d'une langue :

Le contexte qui renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres).

Les activités langagières qui impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes³ en vue de réaliser une tâche. La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

Si l'on pose que les différentes composantes ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, alors tout acte d'apprentissage-enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces composantes : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines.

Mais le concept de compétence mérite d'être redéfini. Selon Philippe Meirieu (1997), ce sont des *savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline*. Selon François Muller⁴, qui propose une définition en lien avec les travaux d'André de Peretti, *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes*. Le rapport logique entre ces définitions et celles données par le CECRL apparaît clairement : l'enjeu aujourd'hui en didactique des langues cultures est bien de pouvoir développer des compétences articulant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans des situations données. Mais cela représente une révolution culturelle pour les enseignants, car passer des connaissances aux compétences, du programme au référentiel suppose que chacun se demande pourquoi sont enseignées telles ou telles connaissances, si elles sont pertinentes, gratuites...François Muller ajoute d'ailleurs : *Il y a place pour différents types de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne*

sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires. Jacqueline Beckers remarque qu'une compétence, c'est *la capacité à mobiliser de manière intégrée des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes) et externes (collègue ou condisciple, personne de référence, documentation...) pour faire face à une famille de situations.*

De même, le verbe « mobiliser » est choisi délibérément parce qu'il met en évidence le rôle d'initiative et de construction d'un sujet-acteur, *engagé dans une action orientée vers un but par opposition à un opérateur-sujet qui, de manière un peu mécanique, actionnerait procédures et savoirs stockés en lui, réifiés en quelque sorte.*⁵

Philippe Perrenoud (2000) propose justement une approche par compétences, qui serait tout à fait transposable à la perspective actionnelle du CECRL :

Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à «entrer en phase» avec la situation. (...).

Une séquence a comme objectif la maîtrise plus ou moins élevée d'une compétence mise en œuvre dans une situation de communication (exemple : décrire un personnage afin de le faire découvrir à un camarade), liée à un domaine de compétence dominant (ce qui ne veut pas dire que si le domaine choisi est l'expression écrite, on ne travaillera que l'expression écrite, mais c'est elle qui sera prioritaire et objet d'évaluation). La séquence s'organise en différentes séances qui apportent aux élèves les apprentissages utiles à la réalisation finale de l'objectif visé. Les outils de maîtrise de la langue (orthographe, grammaire, syntaxe, lexique, phonologie...) sont au service de ces apprentissages. Ces différents outils seront traités en lien et en fonction de la situation de communication.

La séquence permettra aussi de rompre avec les programmes traditionnels, qui listaient des contenus plutôt linguistiques que les enseignants enchaînaient de manière linéaire sur une année, pour que ces derniers puissent se recentrer sur des actions afin que les élèves utilisent la langue pour mieux l'apprendre. Ceci est une rupture forte entre l'approche communicative et la perspective actionnelle (définie dans le chapitre précédent). En effet, dans l'approche communicative, les actions sont les interactions langagières, alors que dans la perspective actionnelle⁶, les actions ne sont pas seulement langagières, mais comportent les différentes composantes, nommées ci-dessus.

Il nous faut ainsi passer de l'étude de l'objet langue à l'utilisation d'un outil de communication : la langue n'est pas une « matière » comme les autres. Avant d'être un objet d'étude, elle est avant tout un système de communication. Selon P. Perrenoud (2000), l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle *relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre-à-terre.*

Il reste à construire de telles situations au quotidien et à

les rendre productrices d'apprentissages. Il convient donc de ne pas les borner à un rôle de motivation ou de sensibilisation, mais de s'en servir pour favoriser des apprentissages fondamentaux. L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle rencontre des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts. Il surgit alors une tension entre la logique de production et la logique de formation, avec ce paradoxe : plus une situation a du sens, mobilise, implique, plus il devient difficile de réguler finement les apprentissages sans casser la dynamique en cours et couper les individus du groupe. (Perrenoud, 2000)

Le travail mené par les équipes enseignantes autour de l'approche par compétence, proposée par le CECRL sous l'appellation « perspective actionnelle », leur a permis de travailler au plus près des ressources et des besoins des élèves, notamment parce que dans ces groupes de compétence, ces élèves travaillent dans des situations observables. Cela a généré également le fait de cibler par période des activités langagières prioritaires (en compréhension, en production, à l'oral et à l'écrit) et des compétences en fonction des profils d'élèves.

Avoir une vision à la fois globale du parcours d'apprentissage des élèves et en même temps plus précis a aussi introduit pour les enseignants comme pour les élèves l'idée de se positionner par rapport aux progrès, aux manques et donc de prendre conscience du chemin parcouru et de celui à parcourir.

3.3. Les effets concernant l'évaluation

Le dernier élément, énoncé ci-dessus est intimement lié à la question des évaluations.

En effet, ce domaine, comme les curricula et les approches méthodologiques, a été questionné par la mise en place des groupes de compétence tant au niveau

des représentations que pouvaient avoir les élèves comme les enseignants, mais aussi au niveau des modalités concrètes de travail en classe.

Le fait de ne pas avoir les mêmes élèves toute l'année, de fonctionner par période avec un horaire aligné dans l'emploi du temps avec les collègues, amène à retravailler autrement l'évaluation.

Un des points relevés par les enseignants concerne les fonctions et statuts de l'évaluation. Dans ce dispositif groupes de compétence, l'évaluation sommative est importante afin de mesurer les écarts entre le début et la fin de la période, mais l'évaluation formative l'est tout autant, car elle va permettre un suivi, voire une auto-évaluation.

Le point clé de l'expérimentation, une des principales difficultés vécues par les équipes, est l'évaluation. Non seulement la référence à la grille d'auto-évaluation du CECRL (2001) est indispensable, mais elle nécessite les outils qui permettront un positionnement des élèves : auto-évaluation, entretiens avec les élèves, tests... Le Portfolio Européen des Langues (outil d'auto-évaluation) peut alors avoir un rôle très pertinent. Dans les propositions européennes, le référentiel est accompagné du Portfolio, présenté comme un outil de suivi et d'auto-évaluation pour les élèves. La mise en place des groupes de compétence nécessite que l'on puisse positionner les élèves en référence aux niveaux précisés dans le CECRL. Dans un des lycées, l'équipe enseignante a élaboré une progression pour l'année en s'appuyant sur les descripteurs du CECRL afin que les élèves puissent retrouver à tout moment les objectifs correspondants à ceux de leur portfolio. Cette progression fixe également le travail par groupes de compétence. Ainsi, le portfolio est intégré dès le début de l'année et est présent à toutes les séquences.

L'autre point important souligne qu'un processus d'évaluation est à l'œuvre et qu'il touche la construction des évaluations (diagnostiques, formatives et sommatives) communes (acquis exigibles, progression, hiérarchisation des difficultés, critères d'évaluation) pour construire une démarche progressive et cohérente. Ainsi pour évaluer par compétence dans ces groupes de compétence, les enseignants contextualisent la compétence dans diverses « tâches-problèmes »⁷ mises en situation. Cette compétence (cf. annexe « écrire une page dans un journal intime ») se construit progressivement par différents paliers ou niveaux (dans cet exemple A2 et B1). Sa maîtrise se décline en niveaux organisés selon un ordre croissant de difficulté. Elle s'évalue à partir d'une liste d'indicateurs (De Ketele, 2001) se référant à ces connaissances, ces capacités et ces attitudes. Le dispositif « groupe de niveaux de compétence » prend alors toute sa dimension.

Ajouter à cela un outil simple de suivi pour les enseignants et un outil d'auto-évaluation pour les élèves permet à ce dispositif de construire entre les enseignants et

les élèves un agir évaluatif partagé (Jorro, 2012). Du point de vue des enseignants, un tableau de bord pour suivre les élèves quelque soit le groupe, quelque soit leur enseignant afin de pouvoir échanger notamment lors des conseils de classe.

Conclusion

Ce qui est ici proposé constitue une véritable innovation dans les pratiques ordinaires des enseignants de langue. Parmi ces changements, on peut relever à la fois l'évolution du métier d'enseignant (relation à l'élève, évaluation, pratiques pédagogiques, travail en équipes) et l'organisation de l'établissement (gestion des parcours des élèves, de la communication aux familles, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens...).

Formulé autrement, en expérimentant la mise en œuvre de groupes de compétences en langues, est questionné pratiquement l'ensemble de l'organisation scolaire : temps scolaire et organisation de l'établissement, différenciation pédagogique, suivi des élèves et évaluation. C'est d'un véritable changement de culture dont il s'agit.

Comme nous l'avons vu précédemment tout projet d'évolution de l'enseignement des langues concerne à la fois :

- *la dimension didactique* : finalités de l'enseignement des langues, notion de compétences, évaluation diagnostique et formative, importance de la dimension culturelle, mise en priorité de l'oral,
- *la dimension pédagogique* : gestion de la classe, des groupes, relation pédagogique, utilisation du portfolio, organisation des évaluations, examens, la constitution des équipes : équipe pluri-langues, multi-niveaux,
- *l'organisation de l'établissement* : définition des groupes d'élèves, emploi du temps, gestion de la dotation horaire, moyens matériels, humains (assistant par exemple).

Le travail privilégié ici étant une organisation d'établissement au service de l'enseignement-apprentissage des langues cultures, la plupart des innovations actuelles proposées en collège et lycée (réforme du lycée, Itinéraires De Découverte, Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel, Education Civique Juridique et Sociale, Travaux Personnels Encadrés) rendent indispensable de construire un projet qui mette en tension les dimensions pédagogiques et organisationnelles.

Cette expérimentation inaboutie révèle malgré tout que les équipes d'établissements qui se sont engagés, travaillent aujourd'hui différemment et ne reviennent pas en arrière, d'où des effets intéressants au niveau des curricula, des approches

méthodologiques et de l'évaluation. Toutefois, il faut être lucide sur l'aspect limité de cette mise en œuvre. Resterait la question de la possible généralisation de ce dispositif.

Bibliographie

- CEPEC (collectif). 2003. *Le français au collège : séquences et projets*. Dossier N°71 du CEPEC.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Crahay, M. 2006. « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p.97-110.
- De Ketele, JM. 2001. Place de la notion de compétence dans l'évaluation de l'apprentissage. In *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socio-professionnels*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Dolz, J., Schneuwly, B. 1998. La séquence didactique : une démarche d'enseignement de l'oral. In *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.
- Jorro, A. 2000. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques.
- Meirieu, P. 1997. *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF.
- Puren, C. 2004. *La didactique des langues et des cultures à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier, coll. CREDIF Essais.
- Rey, B. et al. 2003. *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pratiques en développement.
- Perrenoud, P. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. 2000. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Sitographie

- Beckers, J. <http://www.scuole.vda.it/Ecole/55/02.htm> [consulté le 09/09/15].
- CRAP. avril 2010. *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen*. Hors-série numérique. http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_langues_demo-2.pdf [consulté le 09/09/15].
- Muller, F. <http://francois.muller.free.fr/diversifier/> [consulté le 09/09/15].
- Puren C. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/> [consulté le 09/09/15].

Notes

1. Dans le cadre de notre travail de formatrice au CEPEC (Centre d'Etudes pour l'Expérimentation et le Conseil), un forum d'échanges et d'analyse des expériences a rassemblé 19 établissements, représentés par 39 enseignants de trois académies (Lyon, Grenoble, Clermont-Ferrand) et s'est articulé autour de trois temps : une présentation des expérimentations, l'organisation de tables rondes afin de mettre en évidence les convergences et les divergences, les réussites et les difficultés, ainsi que des questions.
2. *Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui*. CECRL, 2001.
3. *Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche*. CECRL, 2001.

4. Muller, F. <http://francois.muller.free.fr/>
5. Beckers, J. <http://www.scuole.vda.it/Ecole/55/02.htm>
6. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>
7. *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* CECRL, p.29.

Annexe

Lycée (seconde - Atelier ressources niveau A2 B1)

Compétence : production écrite (expression libre)

Situation donnée : écrire une page intime

Contexte : vous êtes en désaccord avec vos parents sur le choix de vos études. Rédigez une page de votre journal intime où vous évoquez ce conflit et exprimez vos sentiments.

Critères :

- Respect des caractéristiques du journal intime
Date : utilisation de la 1^{ère} personne du singulier, langage familier, adaptation du style de langue, ellipses temporelles, flash-back, hypothèses, coupures, hésitations.
- Contenu : cohérence et pertinence du contenu
Expression des sentiments (colère, incompréhension, tristesse, rébellion...)
Description des faits, sources de conflit, position des personnages, solution envisagée, conséquences.
Maîtrise de la langue, vocabulaire du conflit
Richesse des structures, de l'expression
Indicateurs : respect de la 1^{ère} personne du singulier

Respect des caractéristiques du journal intime	
Niveau A2	Niveau B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rédaction d'un journal intime simple, cohérent mais peu élaboré ▪ Style de langue minimal, style peu recherché, syntaxe simple ▪ Contenu cohérent mais peu pertinent, peu captivant ▪ Maîtrise d'une langue simple, peu recherchée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rédaction d'un journal intime avec des structures plus élaborées ▪ Utilisation d'un style de langue adapté au sujet ▪ Contenu cohérent, pertinent et captivant ▪ Maîtrise d'une langue recherchée ▪ Richesse lexicale, phrases complexes.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Apprendre l'anglais en France : un devoir, un besoin et un défi

Margaret Siebens

Diplômée des Universités de Wellesley College (États-Unis)
et Jean Monnet de Saint-Etienne (France)
msiebens@wellesley.edu

Reçu le 03-10-2015 / Évalué le 25-01-2016 / Accepté le 21-03-2016

Résumé

L'anglais est le premier choix de langue vivante en France et les enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'anglais sont particulièrement polémiques. Dans le cadre de mon travail de formatrice d'anglais dans le secteur privé, je constate une demande importante de la part des apprenants adultes dont un certain nombre est de niveau débutant, souvent malgré des années d'études de l'anglais. Quels sont les exigences officielles et les besoins réels concernant l'apprentissage de l'anglais en France ? Quelles sont les difficultés propres aux adultes débutants dans l'acquisition de l'anglais ? Je vais tenter de répondre à ces questions tout au long de cet exposé.

Mots-clés : enseignement, apprentissage, anglais, langue, débutant

Learning English in France: an Obligation, a Necessity, and a Challenge

Abstract

English is the first choice of foreign language in France, and the issues associated with the teaching and learning of English are particularly controversial. As an English teacher in the private sector, I can see a strong demand on the part of adult learners, many of whom are beginners, often in spite of years of studying English. What are the official requirements and the real needs concerning English language learning in France? What specific difficulties do adults beginners face in English acquisition? I will attempt to answer these questions in the text that follows.

Keywords: teaching, learning, English, language, beginner

L'apprentissage des langues vivantes a une importance incontestable pour les écoliers, comme pour les étudiants et les professionnels en France. De ce fait, l'enseignement des langues, et tout particulièrement de l'anglais est un sujet de discussion fréquent et parfois polémique. Il existe même un courant de pensée qui promeut l'enseignement obligatoire de l'anglais dans les écoles françaises. Le

rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, publié en 2004, soutient cette idée :

Le système éducatif doit préparer les élèves à se mouvoir dans l'espace politique et économique européen. Sans négliger l'intérêt de connaître plusieurs langues étrangères, notamment européennes, la Commission constate cependant l'existence d'une dynamique majeure dont il lui paraît impossible de ne pas tenir compte : la langue qui permet la communication entre les citoyens européens de nationalités différentes est celle pour laquelle la connaissance minimale de tous est la meilleure, à savoir l'anglais¹.

Voilà un propos qui défend l'enseignement-apprentissage de l'anglais au nom de son importance pour la communication au sein de la communauté européenne. Cette citation évoque deux aspects majeurs de la problématique de l'anglais en France. Le premier est la notion de devoir de la part du gouvernement d'assurer un système d'enseignement public adapté aux besoins réels des citoyens. Le second est la nature pratique incontestable (même si l'on ressent une certaine réticence à l'admettre) de cette langue, appelée par cette même commission l'«anglais de communication internationale²», qui permet notamment aux membres de la communauté européenne de communiquer entre eux.

Compte tenu de ces deux notions de devoir gouvernemental et de besoin de la part des Français, je présenterai dans un premier temps les bases de la formation en anglais dans le cadre scolaire. Dans un deuxième temps, je soulignerai des exemples d'adultes ayant la volonté et/ou la nécessité d'apprendre et d'utiliser l'anglais, selon mon expérience de formatrice d'anglais dans un centre de formation privé. Enfin, nous étudierons quelques défis de cet enseignement-apprentissage que j'observe depuis un certain nombre d'années en tant qu'enseignante, ex-étudiante en Français Langue Étrangère (FLE) et expatriée américaine en France.

I. L'anglais scolaire

A. Les exigences officielles

Dans le cadre scolaire, l'enseignement-apprentissage des langues vivantes est obligatoire en France. En effet, les textes officiels du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, tels que *Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (CECRL) et Le socle commun de connaissances et de compétences, dictent les exigences gouvernementales précises concernant l'enseignement des langues vivantes. Ces textes prévoient notamment la pratique obligatoire d'une première langue vivante (LV1), d'une deuxième langue

vivante (LV2) et parfois l'option d'étudier une troisième langue (LV3)³. Depuis 2007, les enfants dans le primaire ont obligatoirement 54 heures d'enseignement par an (2 séances de 45 minutes par semaine) à partir de la seconde année du Cours Élémentaire (CE2). De plus, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République du 8 juillet 2013 a rendu l'enseignement d'une langue vivante obligatoire à partir du début de la scolarité, soit le Cours Préparatoire (CP)⁴. Dans le cas d'une école qui enseigne une langue autre que l'anglais à l'école maternelle ou primaire, la plupart des élèves commencent à étudier l'anglais à partir de la classe de 6^e.

Concernant les objectifs linguistiques, le tableau suivant (Tableau 1) résume le niveau de compétences ciblé à la fin de chaque niveau scolaire d'après *Les Programmes d'Enseignement de Langues Vivantes Étrangères*⁵, selon les grilles de compétences A1 à C2 du CECRL⁶. Par exemple, ce document définit le niveau A1 comme un *niveau de découverte* caractérisé par la capacité d'un locuteur à prendre part à une conversation :

Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à telles questions. (Rosen, Reinhardt, 2010 : 53)

Dans le cas des élèves qui commencent l'anglais à l'école élémentaire, il est prévu que les élèves valident le niveau A1 avant la fin de la deuxième année du Cours Moyen (CM2) à l'aide d'évaluations fournies et parfois effectuées directement par des représentants de l'Inspection Académique départementale.

Niveau scolaire	Fin de l'école élémentaire	Palier 1 du Collège		Palier 2 du Collège		Fin de l'enseignement secondaire
Classe	CM2	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	Terminale
Âge	10-11 ans	11-12 ans	12-13 ans	13-14 ans	14-15 ans	17-18 ans
Anglais commencé à l'école primaire	Niveau A1 validé	A1 à A2 (cours de soutien possibles)		A2 à B1 Certification A2 à la fin de la 3 ^e		B2
Anglais commencé en 6 ^{ème}	x	A1	A1 à A2	A2 à B1		B2

Tableau 1 : Objectifs linguistiques dans le cadre scolaire par niveau scolaire selon les textes officiels

Afin de permettre une acquisition progressive des objectifs communicatifs prévus par le programme scolaire (publié dans les *Bulletins Officiels*) et le CECRL, il existe un système de validation de compétences afin d'assurer une certaine maîtrise linguistique des langues étudiées dès le collège, voire dès l'école primaire. En effet, un document appelé le *Portfolio Européen des Langues*⁷ est attribué à chaque élève du système scolaire français et permet aux enseignants de tenir un registre des compétences acquises et validées par l'élève, et de suivre son évolution d'une année à l'autre.

De plus, il existe de nombreux programmes pour enrichir l'enseignement des langues vivantes dans les établissements scolaires de tout niveau. Par exemple, le Ministère de l'Éducation Nationale recrute chaque année des locuteurs natifs pour faciliter la pratique linguistique et apporter des éléments culturels « authentiques » dans les cours de langues. Dans certains lycées, il existe également des sections spécialisées appelées les Sections européennes et de langues orientales qui donnent aux élèves la possibilité d'obtenir une mention « européenne » à l'épreuve du Baccalauréat⁸. Ces classes sélectives bénéficient de deux heures supplémentaires de cours de langue et d'une heure par semaine d'une « Discipline Non-Linguistique » (DNL) enseignée dans la langue cible. En outre, ces classes sont rattachées à des classes partenaires à l'étranger afin de faciliter la communication et l'apprentissage interculturel.

B. Le choix de l'anglais

Le choix de langues vivantes peut dépendre des langues proposées, de l'enseignement d'une langue régionale, de la préférence des parents ou encore des ambitions ou centres d'intérêts de l'élève. Ceci dit, la grande majorité des élèves en France étudie l'anglais pendant sa scolarité, soit une estimation de 98%, que ce soit en LV1, LV2 ou LV3 ou en « option découverte » dans le secondaire⁹. De plus, selon les taux d'inscription nationaux dans les cours de langues vivantes, près de 94% des élèves choisissent l'anglais en LV1, suivi de l'allemand et de l'espagnol¹⁰.

D'un point de vue officiel, aucun règlement à ma connaissance ne désigne explicitement l'apprentissage de l'anglais comme étant obligatoire en France. Or, en pratique, le cas de l'élève qui n'étudierait jamais l'anglais tout au long de sa scolarité semble presque inexistant. En 2015, la Ministre de l'Éducation nationale a publié un décret pour une réforme du collège qui permet d'illustrer le discours actuel concernant l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans le secondaire. L'article 8 de l'*Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège* précise : « Les élèves qui ont bénéficié de l'enseignement

d'une langue vivante étrangère autre que l'anglais à l'école élémentaire peuvent se voir proposer de poursuivre l'apprentissage de cette langue en même temps que l'enseignement de l'anglais dès la classe de sixième... »¹¹.

Selon cet article, l'anglais serait prioritaire, que ce soit en LV1 ou LV2, même si l'on parle de proposer et non d'obliger. Afin de préciser les conséquences de cette réforme, il existe un article de questions-réponses qui fournit l'explication suivante au sujet de l'avenir des classes bilingues au collège : « La diversité linguistique sera préservée. Concrètement, un élève qui a appris l'espagnol à l'école pourra apprendre l'espagnol et l'anglais en classe de 6e. Un élève qui a appris l'allemand à l'école pourra apprendre l'allemand et l'anglais en classe de 6e. »¹². Encore une fois, l'exemple éventuel de l'élève qui ne souhaite pas étudier l'anglais n'est même pas évoqué. Un jour, j'ai demandé à un groupe de lycéens s'ils avaient pu échapper à l'étude de l'anglais, par exemple en choisissant allemand en LV1 et espagnol en LV2. Après réflexion, pour eux, c'était inconcevable, d'autant que leurs parents n'auraient jamais été d'accord. En réponse à ma question, l'un d'entre eux m'a tout simplement dit, « Il y a forcément de l'anglais quelque part ».

II. L'anglais après le Baccalauréat

Dans le domaine du FLE, le terme *langue véhiculaire* désigne une langue commune utilisée pour faciliter la communication entre interlocuteurs de langues maternelles différentes. En français, le terme *lingua franca* signifie également aujourd'hui une « langue auxiliaire de relation utilisée par des groupes ayant des langues maternelles différentes¹³ ». Selon la Commission du débat national sur l'avenir de l'École citée ci-dessus et selon les témoignages de mes élèves, ce terme englobe parfaitement l'usage de la langue anglaise en Europe. Par conséquent, les Français que je rencontre ressentent une pression croissante pour maîtriser l'anglais afin de réaliser leurs projets professionnels et personnels.

Malgré le système scolaire qui permet théoriquement à chaque élève d'accéder à une découverte linguistique et culturelle à travers des cours de langues, des voyages et des échanges scolaires, il existe souvent un écart entre la théorie et la pratique concernant le niveau d'acquisition. En effet, une étude de 2011 montre un décalage de niveau de compréhension orale en anglais acquis entre les Français âgés de 14 à 16 ans et leurs camarades d'autres pays européens. Selon cette étude, il y a seulement 26 % de « jeunes Français qui maîtrisent au moins le niveau A2 (élèves débutants) en compréhension de l'oral pour l'anglais¹⁴ » comparé à presque 48 % des jeunes évalués dans l'ensemble des autres pays européens¹⁵. Étant donné que le niveau A2 devrait officiellement être validé par tous à la fin de la classe de

5^e, ces statistiques ne sont pas très flatteuses. De plus, ces étudiants peuvent être amenés à poursuivre des études supérieures et par conséquent seront soumis à de nouvelles exigences qui ne correspondront pas forcément à leurs niveaux réels d'acquisition linguistique.

A. Les étudiants

Dans le cadre des études supérieures, les universités françaises exigent souvent l'étude de l'anglais quelle que soit la filière. Certains étudiants passent des examens reconnus pour valider leur niveau selon le CECRL, tel que le Cambridge First Certificate in English (FCE)¹⁶. Par ailleurs, dans les grandes écoles ou certaines écoles d'ingénierie ou de commerce, le règlement peut être bien plus strict à propos du niveau d'anglais demandé. A cause de ce niveau d'exigence, je rencontre un certain nombre de stagiaires qui préparent une évaluation standardisée de compréhension orale et écrite en anglais appelée le Test of English for International Communication (TOEIC). Certains ont même terminé leurs études, mais l'école ne délivre le diplôme que si le candidat valide un niveau seuil de compétence en anglais grâce à une évaluation reconnue¹⁷. Cet examen est un exemple parmi d'autres évaluations qui limitent les possibilités d'études ou d'emploi pour certains étudiants.

Les personnes qui subissent ce genre de contrainte ressentent forcément une forte pression pour préparer et passer l'examen jusqu'à ce qu'elles obtiennent le score qu'ils visent. Par conséquent, on pourrait croire que cette politique encourage les étudiants à se concentrer sur l'apprentissage de l'anglais tout au long de leurs études. Or, selon mon expérience, cette exigence n'entraîne pas forcément un intérêt réel pour l'acquisition ou la communication. Certains étudiants s'inscrivent pour une formation intensive en dernière année d'études afin de préparer l'examen par obligation et semblent s'intéresser uniquement aux stratégies, aux règles et aux mots clés qui peuvent leur permettre de gagner des points à l'évaluation. Il faut espérer qu'au cours de leur carrière, ils auront une expérience ou un projet qui les motivera à utiliser l'anglais à des fins communicatives et non strictement pour valider une exigence administrative.

B. Les professionnels et les particuliers adultes

Bien après la fin des études, l'anglais est considéré comme étant une langue véhiculaire dans de nombreux domaines tels que le commerce, la recherche, l'informatique, l'hôtellerie et le tourisme. En dehors de ces secteurs d'activité,

j'ai eu de nombreux stagiaires en formation qui utilisent l'anglais dans leur cadre professionnel : un artiste ayant besoin de traductions en anglais pour présenter ses œuvres, un homme politique qui donnait des présentations en anglais, un entraîneur sportif qui recrutait à l'étranger, un professeur de droit qui devait enseigner en anglais et un agent de sécurité qui passait un entretien d'embauche. Dans les domaines de la production ou du commerce, les adultes en formation d'anglais cherchent souvent à améliorer leur capacité à communiquer avec des collègues, des collaborateurs, des fournisseurs ou des clients anglophones. Parfois, ils travaillent pour la filiale française d'une entreprise américaine ou britannique. Dans d'autres cas, la société appartient à un groupe international dont la langue officielle est l'anglais.

Parmi les particuliers, de nombreux adultes reprennent l'étude de l'anglais simplement pour le plaisir. Beaucoup d'entre eux souhaitent être plus à l'aise lors de leurs voyages à l'étranger. D'autres apprennent l'anglais car un membre de leur famille vit à l'étranger ou a un conjoint anglophone. J'ai eu plusieurs stagiaires dont l'objectif était de pouvoir mieux communiquer avec leur beau-fils ou belle-fille et leurs petits-enfants. La famille moderne risque de voir de plus en plus de couples multinationaux, donc cette catégorie d'apprenants est pour moi très importante.

III. Les défis de l'apprentissage de l'anglais à l'âge adulte

Étant donné ces besoins réels de communiquer en anglais, un certain nombre d'apprenants adultes ont beaucoup de progrès à faire afin d'être opérationnels, car ils débutent leur formation à un niveau débutant. Je précise que ce que j'appelle *un apprenant débutant* s'applique ici aux apprenants ne validant pas le niveau A1, ce qui est le cas d'un certain nombre de stagiaires avec qui je travaille, même si la plupart a eu au moins une initiation à l'anglais dans le cadre scolaire. Les Français que je rencontre possèdent généralement des connaissances de base en anglais mais ont parfois de grandes lacunes et des difficultés importantes pour progresser. Par conséquent, je m'intéresse aux facteurs qui peuvent créer des difficultés d'acquisition chez les apprenants débutants, notamment à l'oral.

A. Les caractéristiques de l'apprenant

L'âge : Ce facteur peut être important en préparant une formation pour un adulte de niveau débutant. Dans une étude comparant les apprenants de différents âges, « Les sujets âgés d'une vingtaine d'années atteignent un meilleur niveau - surtout en compréhension orale et en expression orale - que celui des apprenants plus

âgés (40 ans ou plus) » (Cornaire, Germain, 1998 : 86). Une autre étude « permet aussi d'observer des corrélations négatives entre l'âge et la performance : plus l'apprenant est âgé, plus il aura de difficulté à faire face aux exigences de situations de compréhension et à améliorer sa compétence. » (Cornaire, Germain, 1998 : 88). J'enseigne régulièrement à des débutants d'une cinquantaine d'années voire plus, et j'ai également remarqué qu'ils font souvent des commentaires concernant leur âge en début de formation, comme s'ils devaient justifier leur niveau de difficulté.

Le profil linguistique : Les difficultés des apprenants peuvent largement dépendre des caractéristiques phonétiques ou morphosyntaxiques de leur(s) langue(s) maternelle(s) ainsi que de leur culture familiale ou de leur pays/région d'origine. Il est donc important de connaître la biographie langagière des stagiaires afin d'adapter l'enseignement au mieux car cela peut permettre à l'enseignant d'anticiper les notions qui seront difficiles à appréhender dans la langue cible.

L'état d'esprit : Étant donné les objectifs qui conduisent les stagiaires à poursuivre une formation, et l'investissement que cela représente, on peut s'attendre pour la plupart à un certain niveau de motivation. Or, beaucoup de stagiaires adultes débutent leur formation avec une méfiance parfois paralysante envers l'anglais. Dans le cadre de mes études de Master, j'ai effectué un sondage auprès des stagiaires de niveau débutant afin de mieux comprendre les besoins et les expériences de chacun. Durant cette enquête, un stagiaire m'a décrit son expérience en cours d'anglais à l'école :

En France, on ne peut pas améliorer notre niveau d'anglais. On peut avoir des meilleures notes en vocabulaire, mais notre niveau ne va pas augmenter en cours... Pour moi, il y avait quelque chose qui m'a déconnecté. Je me suis intéressé en 6^{ème}, puis au bout d'un moment je me suis dit « ça sert à quoi »... Je me suis battu pour les verbes pour avoir de bonnes notes¹⁸.

J'entends dans ces propos une attitude défaitiste. On a l'impression que l'apprenant s'attend à l'échec et se résigne à faire le minimum pour valider ces évaluations.

Ces souvenirs négatifs de l'anglais scolaire sont, malgré tout, figés dans la perspective d'un enfant ou d'un adolescent. Forcément, un adolescent n'a pas la même attitude envers l'apprentissage d'une langue lorsqu'il ne voit pas concrètement ce à quoi cela peut lui servir. Heureusement, la plupart des participants à mon enquête avait des commentaires positifs par rapport à leur formation dans le cadre privé. À mon avis, la plus grande différence réside dans l'absence d'un système rigide de notation, mais cela reste à explorer dans une étude future. Lorsque j'ai demandé l'avis des stagiaires sur leur formation professionnelle, voici

le genre de réponses que j'ai obtenues : « Pas de notes, pas de sanction. On évolue à son rythme et c'est le principal : avancer dans l'apprentissage en prenant du plaisir. » « Je trouve que la formation de [ce centre de formation] est plutôt bien conçue. C'est à la fois ludique et pédagogique. On ne s'ennuie pas. » « Vous faites des rappels en permanence. Je suis obligé de me rappeler. À l'école, on ne revient pas au début. On passe à autre chose, on ne revient pas, et on oublie. »

D'après ces réponses des stagiaires, entre autre, le cadre privé semble favoriser la volonté de progresser, car les stagiaires se sentent en quelque sorte rassurés et encouragés par une approche non-scolaire en petit groupe ou en cours individuels. Comme ils progressent dans les niveaux à condition que le contenu de chaque unité soit validé et acquis, ils ont peut-être moins peur de l'échec qu'à l'école dans le système de notation sévère dont ils se souviennent. Il faut également souligner que le fait de sortir d'un environnement scolaire peut changer énormément la perception de l'enseignement.

Le degré d'attention : Dans une tâche de compréhension orale, les débutants se fatiguent et se déconcentrent plus facilement, ce qui peut provoquer un blocage au niveau de l'écoute. D'après Cornaire et Germain :

L'attention, ou plutôt le manque d'attention, pose des problèmes particuliers en compréhension orale. O'Malley et al. (1989) ont noté dans leur étude sur les stratégies, que les bons auditeurs sont conscients de leurs distractions lorsqu'elles se produisent, et ils font alors en sorte de réorienter leur attention sur la tâche à accomplir. Les auditeurs peu habiles, par contre, ne s'aperçoivent pas que leur niveau de concentration baisse et, en cas de difficulté, s'ils butent sur un mot inconnu, ils cessent tout simplement d'écouter. (1998 : 83)

Dans mes cours d'anglais, j'essaie de rester, par conséquent, attentive aux réactions des stagiaires pour pouvoir diversifier les activités et accorder des pauses si besoin.

B. Les défis linguistiques et méthodologiques

La phonétique : La *maîtrise du système phonologique* est précisée dans le CECRL comme l'une des compétences cibles. Cette maîtrise implique une perception des sons auxquels l'apprenant n'est pas habitué et une capacité à s'exprimer à l'oral dans la langue cible de manière compréhensible. Selon Cornaire et Germain, « ...[L]es apprenants, surtout au niveau débutant, distinguent mal les sons différents ou similaires, car ils ignorent les règles phonologiques qui provoquent des changements de sons dans certains environnements (par exemple : les enfants, le/livres). » (p.

80). En effet, ces règles semblent souvent aléatoires pour un apprenant débutant et la phonologie de l'anglais ne correspond pas systématiquement à celle du français. En anglais, l'accent tonique peut se trouver dans n'importe quelle syllabe et change d'un mot à l'autre, ce qui ne semble pas logique pour un francophone. De plus, certains phonèmes en anglais tels que le [h] de *happy* ou le [θ] de *thing* sont inexistant dans le répertoire phonétique français, ce qui les rend difficiles à prononcer et à percevoir pour un apprenant qui n'a pas été souvent exposé à l'anglais. Avec du temps, de l'exposition et de la pratique, ces phénomènes phonétiques deviennent naturels, mais ils nécessitent un temps d'adaptation.

Le débit d'élocution du locuteur : Il n'est pas toujours facile face à un locuteur natif d'admettre qu'on ne comprend pas. Souvent, l'incompréhension vient simplement d'un débit trop rapide qui n'est pas encore compréhensible pour un apprenant débutant. D'après une étude, « des débits de cinq syllabes par seconde et de 10 à 12 syllabes par seconde pourraient être des vitesses normales d'écoute pour des apprenants respectivement débutants et avancés. » (Cornaire, Germain, 1998 : 104). Par conséquent, même si l'interlocuteur emploie des mots et des structures connus par l'apprenant, un débit d'élocution trop rapide peut provoquer une incompréhension.

Le lexique : Malgré les origines germaniques de la langue anglaise, une grande partie du lexique a des origines françaises et latines. Depuis la victoire de Guillaume de Normandie dans la conquête de l'Angleterre en 1066, beaucoup de mots français ou des variantes très proches (par exemple, *mansion* pour une grande maison, ou *beef* au lieu de bœuf) sont utilisés en anglais. De plus, le latin utilisé dans le cadre religieux de l'église en Angleterre eut une influence importante sur le lexique de l'anglais, surtout à partir de 1500 (Farrell E, Farrell F., 1996 : 6). Par conséquent, il existe de nombreux *mots apparentés* ou *transparents* entre le français et l'anglais, c'est à dire des mots ressemblants qui ont le même sens dans les deux langues. Cela peut être particulièrement utile pour permettre à un apprenant francophone débutant en anglais de déduire ou deviner le sens d'un mot inconnu.

Néanmoins, certaines ressemblances lexicales peuvent être trompeuses. Il faut donc se méfier des faux amis, deux mots vraisemblablement d'origine ou de sens identique qui en réalité ont des significations différentes dans les deux langues. Parfois, même des mots français empruntés par les anglophones ou des mots anglais empruntés par des francophones peuvent induire un débutant en erreur. En effet, les connotations et les significations dans la langue d'origine ne sont pas toujours complètement conservées dans l'usage par les emprunteurs. Par exemple, le mot *speed* s'emploie comme adjectif en français: « J'ai eu une semaine très speed. ». En revanche, le terme *speed* en anglais est soit un nom signifiant *la vitesse* soit un

verbe qui se traduit par *faire un excès de vitesse* ou *avancer à toute allure*. Les faux amis et les anglicismes de ce genre peuvent facilement être une source de malentendus et donc de frustration lorsqu'un apprenant éprouve des difficultés à se faire comprendre avec des mots qu'il pense connaître.

La pédagogie : Souvent, les stagiaires m'expliquent qu'ils n'ont jamais appris à parler car la méthode ou l'approche didactique de leur époque scolaire était centrée sur l'écrit, la grammaire et la traduction. J'ai déjà entendu ce même discours de la part d'un retraité de 82 ans et d'une étudiante de 18 ans, donc ceci reste un enjeu actuel malgré la priorité que met le programme officiel sur l'expression orale. De ce fait, certaines personnes expriment une réticence à reprendre l'apprentissage de l'anglais et se sentent incapables de progresser. Par ailleurs, à cause des difficultés initiales à comprendre et à s'exprimer à l'oral, un apprenant débutant peut rapidement se décourager et se croire incapable d'apprendre. Certains sont plus ou moins réceptifs selon le style d'enseignement ou l'approche pédagogique, ne serait ce que par leur caractère. Par exemple, certains peuvent vouloir absolument une expérience d'immersion linguistique, tandis que d'autres se sentent mal à l'aise ou même angoissés dans une situation d'apprentissage qui se fait entièrement dans la langue cible.

Concernant la didactique des langues, selon Philippe Blanchet, il existe une contradiction dans les recherches sur les approches à utiliser face aux apprenants débutants. Certains chercheurs constatent que l'étude des structures linguistiques précède l'acquisition : « Chez Bentolila comme chez Gauthier, on tient pour acquis que les apprentis débutants ont besoin d'étudier la mécanique de phénomènes soigneusement disséqués et expliqués pour les leur rendre progressivement accessibles (par exemple la grammaire pour utiliser la langue, le solfège pour jouer de la musique, etc.) » (Blanchet, 2008 : 19). Or, Blanchet considère que l'acquisition des structures peut se faire en grande partie de manière spontanée et que de toute manière, le langage dans une situation didactique est adapté à l'apprenant. Selon lui : « Du reste, les pédagogies expérientielles ne sont pas des pédagogies immersives totales (au sens « nage ou noie-toi ! »), car les situations sociales authentiques y sont pédagogisées en situations vraisemblables mises à la portée progressive des apprenants. C'est le sens même des opérations didactiques fondamentales : choisir, adapter, programmer. » (p. 19). Effectivement, il est impossible de créer une méthode universelle qui convienne à tous, d'où l'avantage du public captif dans le cadre scolaire par rapport au cadre privé.

En conclusion, le débat pour et contre l'enseignement universel de l'anglais est extrêmement polémique. C'est un débat qui touche à de nombreux sujets délicats tels que l'égalité des chances, les réformes scolaires et le rôle économique

et politique de la France. Chez certains, il provoque de l'inquiétude au sujet de l'avenir de la langue française et du ressentiment envers les anglophones. Chez d'autres, il évoque des propos généralisants et critiques sur la capacité des Français d'apprendre des langues et les défauts du système scolaire. Sans vouloir faire des généralités moi-même, il me semble que le discours négatif et l'auto-dénigrement permanent de la part des Français vis à vis de leur niveau d'anglais provoquent une sorte de prophétie autoréalisatrice qui décourage ceux qui cherchent à apprendre l'anglais, que ce soit par choix ou non. Certes, le système scolaire n'est pas parfait, mais il faut se donner les moyens de progresser : se croire capable d'apprendre, être réceptif et réactif en cours, utiliser les outils à disposition (à commencer par la médiathèque et l'Internet) et profiter de chaque occasion de communiquer en anglais et de s'imprégner de cette langue. Mes stagiaires retraités vous le diraient : il n'est jamais trop tard.

Bibliographie

Ouvrages de référence

- Blanchet, P. 2008. « Méthodes d'enseignement et objectifs d'apprentissage entre débat scientifique et débat politique : Quelle place pour les pratiques sociales en didactique des langues « maternelles » ou étrangères » ? » *Babylonia* 3/2008. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-3/baby3_08_blanchet_01.pdf [Consulté le 31/8/15].
- Cornaire, C, Germain, C. *La compréhension orale*. Paris: Clé International, 1998.
- Cuq, J-P. , Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires De Grenoble.
- Farrell, E., Farrell, F. 1996. *Side by Side French and English Grammar*. Lincolnwood (Chicago): Passport.
- Pougeoise, M. 1996. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression et stylistique*. Paris: Armand Colin.
- Rosen, E., Reinhardt, C. 2010. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.

Textes officiels

- Conseil de l'Europe.2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. www.coe.int/lang/fr. [Consulté le 28/7/15].
- Conseil de l'Europe. 2006. *Portfolio européen des langues*. CRDP de Basse-Normandie.
- Direction générale de l'enseignement scolaire. 2006. *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Décret du 11 juillet 2006.<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> ou <http://eduscol.education.fr> [Consultés le 31/7/15].
- Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique*. 2010. Circulaire n° 2010-008. 29 janvier 2010. <http://www.education.gouv.fr/cid50475/mene1002838c.html> [Consulté le 31/7/15].
- Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré*. 1992 Circulaire n° 92-234. 19 août 1992. <http://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html> [Consulté le 7/9/14].
- Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège, préambule commun. 2007. *Bulletin Officiel* N°7. 26 avril 2007, Hors-Série. <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html> [Consulté le 28/07/15]

Sitographie

« Évaluation et statistiques: Les compétences en langues des élèves en fin de scolarité obligatoire. Note d'information - N° 12.11 ». Juin 2012. <http://www.education.gouv.fr/cid60712/les-competences-en-langues-des-eleves-en-fin-de-scolarite-obligatoire.html> [Consulté 25/7/15].

« Le système éducatif, de la maternelle au baccalauréat : Les langues vivantes étrangères ». www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html [Consulté le 31/7/15].

« L'enseignement des langues vivantes ». FranceTVEducation. Mis à jour le 21/11/2012.

<http://education.francetv.fr/dossier/l-enseignement-des-langues-vivantes-o25336> [Consulté 31/7/15].

Notes

1. « Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot ». <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483.pdf>. p. 22. [Consulté le 24/7/15].

2. Ibid.

3. « Le système éducatif, de la maternelle au baccalauréat : Les langues vivantes étrangères ». www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html [Consulté le 28/7/15].

4. Ibid.

5. Bulletin Officiel N° 7 du 26 avril 2007.

6. Conseil de l'Europe (2001)

7. Conseil de l'Europe. Portfolio européen des langues. CRDP de Basse-Normandie : 2006.

8. « Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré. » *Circulaire n° 92-234*. 19 août 1992. <http://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html> [Consulté le 30/07/15].

9. « L'enseignement des langues vivantes ». <http://education.francetv.fr/dossier/l-enseignement-des-langues-vivantes-o25336-une-place-dominante-a-l-ecole-922>. [Consulté 28/8/15].

10. Ibid.

11. « Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège ». <http://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2015/5/19/MENE1511223A/jo/texte> [Consulté 24/7/15].

12. « Le collège 2016 : questions/réponses sur la nouvelle organisation du collège ». <http://eduscol.education.fr/cid87584/le-college-2016-questions-reponses.html> [Consulté 24/7/15].

13. « Lingua franca ». Larousse [en ligne]. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lingua_franca/47264?q=lingua+franca#47194. [Consulté le 24/07/15].

14. « Évaluation et statistiques: Les compétences en langues des élèves en fin de scolarité obligatoire. Note d'information - N° 12.11 - juin 2012 ». <http://www.education.gouv.fr/cid60712/les-competences-en-langues-des-eleves-en-fin-de-scolarite-obligatoire.html> [Consulté 25/7/15].

15. Ibid.

16. <http://www.cambridgeenglish.org/exams/first> [Consulté 25/7/15].

17. <http://www.mines-stetienne.fr/fr/content/1235-anglais> [Consulté 26/7/15].

18. Réponse d'un stagiaire adulte anonyme lors d'un entretien effectué en mars 2014.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère

Lydie Giroux

Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France

lydie.giroux@laposte.net

Reçu le 07-09-2015 / évalué le 12-01-2016 / Accepté le 12-02-2016

Résumé

La présente recherche a pour objectif d'étudier et d'examiner, sous différents points de vue, la place et le(s) rôle(s) que peut avoir le recours à la langue maternelle des apprenants dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. En outre, il s'agira ici de rendre compte de(s) l'impact(s) que peut avoir cet emploi au niveau de l'acquisition, et plus généralement de l'apprentissage de la langue-cible chez l'apprenant, en cernant les enjeux de l'usage de la langue maternelle en milieu d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés : alternance codique, bilinguisme, langue étrangère, langue maternelle, plurilinguisme

The Place and Role(s) of the Learners' Mother Tongue in Foreign Language Courses

Abstract

The aim of this research is to study and investigate, under different points of view, the place and role(s) that the use of the mother tongue can have in a context of teaching and learning a foreign language. In addition, it will be a matter here, of reporting the impact(s) that this use can have on the acquisition, and more generally on the learning of the target language for the learner, by defining the stakes of the use of the mother tongue in the world of teaching and learning a foreign language.

Keywords : bilingualism, code-mixing or code-switching, foreign language, mother tongue, multilingualism

« La langue étrangère n'aura jamais le statut de la langue « maternelle », celle qui a grandi avec nous, et avec qui nous avons grandi... »

(Castellotti, 2001 : 3).

Au cours de sa carrière, l'enseignant de langue étrangère est nécessairement confronté à la question de la place et du/des rôle(s) de la langue maternelle de ses apprenants lors du cours de langue-cible. Ce questionnement qui se révèle alors

être très fréquent chez les enseignants de langue étrangère permet donc à ces derniers d'entreprendre une réflexion à la fois professionnelle et personnelle, voire également introspective. En tentant d'apporter des réponses claires et concrètes à cette interrogation, le formateur de langue étrangère peut ainsi effectuer une remise en question de ses pratiques d'enseignement et orienter celui-ci vers une nouvelle direction...

Parce qu'elle permet à la fois de construire chez l'apprenant des connaissances solides et d'acquérir les compétences nécessaires au bon usage de la langue étrangère, la langue maternelle se révèle occuper un rôle non négligeable et particulièrement important. Cependant, le contraste repose dans sa présence en classe de langue étrangère, puisqu'on tend justement à faire acquérir à l'apprenant une langue autre que sa langue première.

D'une manière générale, l'enseignement, l'apprentissage, ainsi que l'acquisition de la langue étrangère en question relèvent toujours à la fois des pratiques d'enseignants, des pratiques d'apprenants et des pratiques de classe. Ces dernières sont en effet en étroite relation de complémentarité ; elles sont interconnectées et forment un tout qu'il est nécessaire de comprendre et de prendre en compte lorsque l'on s'intéresse, de près ou de loin, à l'éducation.

1. Le bilinguisme/plurilinguisme et l'alternance codique à travers l'emploi de la langue maternelle en cours de langue étrangère

En tenant compte de la présence de la langue maternelle de chacun - apprenants comme enseignant -, et de la langue étrangère, qui correspond à la langue cible que les apprenants doivent acquérir, on peut d'ores et déjà constater la présence de l'alternance codique en cours de langue étrangère, et affirmer être dans un contexte de situation de communication dite bilingue ou plurilingue. En effet, en raison de la présence de la langue d'origine des apprenants dans les cours de langue étrangère, on remarque un bilinguisme voire un plurilinguisme quasi inévitable (à comprendre au sens de maîtrise de deux ou plusieurs langues par une même personne, y compris de façon asymétrique et inégale). On peut dès lors qualifier les apprenants d'individus bilingues dans la mesure où, pour reprendre les termes de F. Grosjean:

Contrairement à une croyance bien ancrée, les bilingues ont rarement une aisance équivalente dans les deux langues ; certains parlent une langue mieux que l'autre, d'autres emploient l'une des langues dans des situations spécifiques, d'autres encore peuvent seulement lire ou écrire l'une des langues qu'ils parlent. (Grosjean, 1982 : VII).

En effet, les apprenants étant alors en cours d'acquisition de la langue-cible se retrouvent en mesure de pratiquer celle-ci, sans toutefois oublier ni laisser de côté leur langue d'origine. L'enseignant quant à lui, doit s'assurer de transmettre correctement la langue étrangère tout en vérifiant et en s'assurant de la bonne compréhension des apprenants, et ce bien sûr en utilisant leur langue maternelle la plupart du temps...

Par ailleurs, comme le remarque L. Gajo :

Le bilinguisme de l'enseignant présente deux avantages : d'une part, il lui permet de mieux comprendre ce que signifie construire et gérer un répertoire bilingue, et d'autre part, il donne aux élèves un modèle de l'individu bilingue vers lequel on leur demande de tendre. (Gajo, 2000 : 26).

Ainsi, en situation de communication bilingue ou plurilingue, il est courant de noter un passage d'une langue (ou d'un code linguistique) à l'autre (ou plus de deux), et lorsqu'une langue autre que la langue étrangère est employée durant le cours des interactions verbales, comme la langue maternelle par exemple, on peut alors judicieusement parler d'alternance codique (« *code-mixing* », ou « *code-switching* » en anglais). Dans la plupart des cas, le locuteur peut avoir recours à l'alternance codique pour réitérer son message ou répondre à quelqu'un (Gumperz, 1989). En outre, les apprenants comme l'enseignant sont amenés à utiliser les deux langues de façon inter-mêlée au sein de l'espace-classe en s'accordant (généralement de façon implicite) sur le fait de mélanger et d'employer les langues simultanément, avec certes une prédominance pour l'emploi de la langue maternelle avec les niveaux les moins avancés, - malgré le fait d'étudier une langue étrangère, ce qui peut paraître paradoxal de prime abord -, et inversement avec les niveaux les plus avancés...

2. L'emploi de leur langue maternelle par les apprenants : une solution de facilité ?

Suite aux précédents constats sur la présence de la langue maternelle des apprenants et donc également de l'alternance codique en cours de langue étrangère, il paraît légitime de se demander si le recours par les apprenants à leur langue maternelle ne serait pas simplement un choix ou une solution de facilité.

En réalité, en tant qu'apprenant de langue étrangère, nous avons tous eu tendance un jour ou l'autre à recourir à notre langue maternelle, notamment en raison de son caractère familier et rassurant (car déjà connu) : le fait de communiquer dans sa langue première a quelque chose de sécurisant dans la

mesure où il s'agit généralement de la langue que nous maîtrisons le mieux et que nous avons acquise de manière naturelle dès notre plus jeune âge (Castellotti, 2001 : 21). Dès lors, il semble plus facile et plus naturel de s'exprimer dans celle-ci. De même, le caractère spontané de notre langue maternelle fait que nous n'avons pas besoin de réfléchir longtemps et d'essayer de trouver les tournures correctes pour s'exprimer et se faire comprendre aisément. Ainsi, on accorde couramment certaines « qualités » intrinsèques à cette langue que l'on a acquise et intériorisée en premier et de façon tout à fait naturelle, dès notre plus jeune âge ; ce qui rend son emploi plus facile, y compris en cours de langue étrangère.

En règle générale donc, les apprenants sont plus confiants et plus à l'aise lorsqu'il s'agit pour eux de s'exprimer dans leur langue d'origine, plutôt que dans la langue étrangère étudiée.

« On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante. » (Castellotti, 2001 : 50).

En somme, avoir recours à sa langue maternelle semble être une solution de facilité pour les apprenants car elle leur assure de bien comprendre et de bien se faire comprendre, sans avoir à chercher du vocabulaire et/ou des tournures parfois compliquées. Cependant, il ne faut pas oublier que pour certains apprenants, communiquer au maximum en langue étrangère et ainsi limiter l'emploi de leur langue maternelle constitue un challenge à accomplir, et par-là même une source de motivation.

3. Une place et des rôles différents selon le niveau des apprenants

« Dès l'aube de l'enseignement organisé de langues étrangères ou secondes, il semble qu'ait été posée la question du rôle de la langue première. » (Castellotti, 2001 : 12).

A présent, il convient donc de porter notre attention plus spécifiquement sur la répartition et les différents rôles ou fonctions que peut occuper la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère ; et l'on peut rapidement s'apercevoir que cela diffère en fonction du niveau des apprenants en question.

A un niveau débutant

Comme on a pu le voir précédemment, en raison des caractères familier, rassurant et spontané de leur langue maternelle, il est plus aisé pour les apprenants

d'utiliser celle-ci en cours de langue étrangère, en particulier en ce qui concerne les apprenants de niveau débutant (niveaux A1, A2 du CECRL).

Ensuite, le fait que cette langue soit partagée au même titre et avec un haut degré de compétence par l'ensemble des apprenants et, dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, et qu'elle soit en temps normal la langue de communication ordinaire de la classe renforce sans doute son usage. (Castellotti, 2001 : 50).

En effet, il paraît tout à fait logique de croire que la langue maternelle étant partagée par la majorité voire tous les apprenants, cela les incite, consciemment ou inconsciemment à communiquer dans celle-ci, comme ils le font habituellement, y compris en dehors des cours de langue étrangère. Ainsi, afin dans un premier temps de rendre les interactions et les échanges verbaux le plus facile possible entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes, il paraît nécessaire et primordial de ne pas bannir la langue maternelle du cours de langue étrangère.

De même, il s'avère que les apprenants des niveaux débutants ont inévitablement besoin de recourir à leur langue maternelle car ils ne possèdent pas encore les compétences et les connaissances de base, nécessaires pour toujours comprendre l'enseignant ou un autre locuteur, ni même pour s'exprimer et se faire comprendre correctement en langue étrangère.

Le professeur a recours à la langue première pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses et contrôler leur interprétation. (Castellotti, 2001 : 54).

L'enseignant de langue étrangère s'inscrit ainsi dans une démarche de guidage envers ses apprenants, laquelle a pour but de faciliter et d'évaluer, et le cas échéant, de remédier à l'accès au sens. Qui plus est, le fait pour l'enseignant d'employer la langue d'origine de ses apprenants de niveau débutant et de les laisser y recourir également permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel ces derniers peuvent se sentir à l'aise. Sans pression, ils seront donc en mesure d'augmenter progressivement leur usage de la langue cible comme bon leur semble et ainsi l'enseignant agit dans l'intérêt de leur apprentissage de la langue étrangère.

A un niveau indépendant

A un niveau indépendant (niveaux B1, B2 du CECRL) il s'avère que la langue maternelle occupe également un rôle important pour la bonne acquisition de la langue étrangère en ce qui concerne la construction des aptitudes et des savoir-faire, ainsi que des compétences linguistiques en langue-cible chez les apprenants. En effet,

par le biais d'une langue intermédiaire, et notamment de leur langue d'origine, les apprenants ont besoin d'acquérir et de vérifier ou de satisfaire les connaissances et les compétences de base de la langue étrangère. Les étudiants peuvent donc apprendre à établir une relation entre leur langue-culture d'origine et la langue-culture étudiée. L'apprentissage de telles aptitudes, savoirs, ou compétences linguistiques peut donc se faire à un niveau indépendant en passant par la langue d'origine des apprenants, notamment pour assurer ou vérifier leur bonne compréhension, et sinon pour y remédier. En outre, cela est particulièrement vérifiable lorsqu'il s'agit pour l'enseignant de la langue étrangère en question d'émettre un commentaire ou une explication d'ordre grammatical ou métalinguistique afin de construire avec les apprenants une réflexion sur la langue-cible :

[...] ces derniers pouvant manifester des difficultés de compréhension dues à des lacunes d'ordre terminologique en langue étrangère, la langue première s'impose alors parfois comme un moyen plus sûr de s'assurer de la compréhension de phénomènes grammaticaux. (Castellotti, 2001 : 54).

En effet, il est très courant de voir les apprenants exprimer un besoin de faciliter la compréhension d'un phénomène grammatical complexe. Or, cela doit se faire par un passage dans leur langue maternelle afin de s'assurer leur bonne compréhension. La langue maternelle est une véritable langue matrice dans le processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue étrangère.

« A travers un répertoire composé de plusieurs langues, les outils communicatifs et réflexifs du bilingue sont plus riches ; les langues en présence tendent à se spécialiser : la L1 assume [alors] une fonction essentiellement métalinguistique. » (Gajo, 2000 : 136).

Dans ce cas-là, il convient donc de considérer le bilinguisme ou le plurilinguisme comme une source particulière d'activités d'ordre métalinguistique.

Lorsque le recours à la langue première est le fait de l'enseignant, soit qu'il l'ait lui-même initié, soit qu'il poursuive dans cette voie, une grande partie des alternances relevées peut effectivement être souvent analysée comme l'indice d'une fonction régulatrice et/ou métalinguistique ; il s'agit alors essentiellement pour lui [...] :

- de gérer les activités et de faciliter la progression des échanges.
- de contrôler, infirmer et confirmer la compréhension.
- de mener une réflexion et une explication métalinguistique.

Ces opérations témoignent alors effectivement d'une focalisation principale sur l'apprentissage, même si ces changements de langue se doublent aussi parfois de décrochages communicationnels. (Castellotti, 2001 : 63).

En somme, on peut donc constater que la langue maternelle du public apprenant a un rôle important, y compris chez des individus de niveau indépendant, dans la mesure où ceux-ci ont besoin d'assurer et de vérifier leur compréhension des points grammaticaux ou métalinguistiques complexes leur permettant ainsi d'asseoir la construction des aptitudes, savoir-faire et compétences linguistiques dont ils ont et/ou auront besoin par la suite.

A un niveau expérimenté

Au sujet de la place et du/des rôle(s) de la langue d'origine en cours de langue étrangère avec des utilisateurs expérimentés (niveaux C1 et C2 du CECRL), il apparaît que celle-ci ne soit pas indispensable. En réalité, les apprenants des niveaux avancés sont supposés avoir déjà acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre et s'exprimer correctement en langue étrangère.

Le degré de compétence des apprenants semble, bien sûr, jouer un rôle non négligeable. Ainsi, [...] la fréquence d'emploi de la langue première, tant de la part des élèves que de l'enseignant, est généralement plus importante en début d'apprentissage. (Castellotti, 2001 : 55).

De surcroît, à de tels niveaux d'apprentissage en langue étrangère, certains peuvent voir dans le recours à la langue maternelle un élément contestataire, possiblement gênant et qui risquerait d'entraver l'accès à la langue étrangère et le recours à son utilisation.

La référence à la langue première est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser. (Castellotti, 2001 : 34).

C. Oesch Serra et B. PY sont du même avis :

« Une des conséquences les plus remarquables de cette approche est le sort réservé à l'autre langue, celle que l'on appelle en général langue-source, langue maternelle ou langue première. Elle est présentée le plus souvent soit comme un obstacle plus ou moins important sur le chemin de l'acquisition [...], soit comme un facteur négligeable. » (Oesch Serra et Py, 1996 : 183).

Arrivés à un tel niveau en langue-cible, les apprenants n'ont désormais plus (ou très peu) besoin de recourir à leur langue maternelle lors du cours de langue étrangère. L'enseignant préférera alors répéter ce qu'il a dit précédemment ou bien utiliser des tournures synonymiques que les apprenants sont aptes à comprendre. Seuls les points métalinguistiques complexes et le vocabulaire technique nécessiteront éventuellement un bref retour à la langue maternelle.

Pour aller plus loin, il semble indéniablement que le fait de recourir à la langue maternelle des apprenants lors d'un cours de langue étrangère avec des étudiants de niveau expérimenté, et plus spécifiquement avec des étudiants de niveau C2 (Maîtrise), puisse s'avérer être un frein à l'acquisition de la langue-cible. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne la communication : plus la pratique de la langue étrangère sera favorisée et incitée, et plus les apprenants se révéleront en mesure d'acquérir du nouveau vocabulaire et de nouvelles connaissances. Il est donc fondamental que les apprenants pratiquent au maximum la langue étrangère en essayant de minimiser le recours à leur langue première, afin de ne pas oublier les connaissances qu'ils ont déjà réussi à acquérir et afin de les mettre concrètement en pratique. Il est effectivement bien connu et même vérifié qu'un individu a tendance à oublier ce qu'il a appris en langue étrangère à partir du moment où il ne la pratique plus autant qu'avant. Il faut donc entretenir et renouveler les connaissances et les compétences des apprenants. C'est pourquoi l'enseignant doit solliciter les apprenants à s'exprimer au maximum - non seulement avec lui mais également avec leurs camarades -, à l'oral comme à l'écrit, en langue étrangère. Il ne s'agit cependant pas de bannir strictement le recours à leur langue d'origine, car en cas de grosse difficulté à laquelle ils n'arriveraient pas à faire face en langue étrangère, les apprenants seraient indubitablement tentés de se tourner vers leur langue maternelle.

4. Quelle(s) attitude(s) serait-il bon d'adopter ?

Ainsi, suite aux précédentes analyses, il semble tout à fait pertinent de s'interroger sur l'attitude qu'il serait judicieux d'adopter à la fois pour les apprenants comme pour les enseignants, en ce qui concerne l'usage de la langue maternelle des apprenants pendant le cours de langue d'étrangère.

Par attitude, il faut donc entendre l'état d'esprit, le comportement d'une personne ou d'un public. En effet, bien que l'éducation et l'enseignement jouent un rôle primordial dans l'acquisition d'une langue étrangère, il ne faut pourtant pas oublier que l'attitude aussi. Habituellement donc, le concept d'attitude renvoie à l'ensemble des réponses émotionnelles ou affectives par rapport à un groupe, une communauté, des faits ou stimuli sociaux et/ou parfois physiques, mais aussi par rapport à une personne, un objet, des habitudes, des principes ou valeurs, etc. En somme, il s'agit de la disposition mentale, perceptive, appréciative ou de jugement qu'un individu porte sur son environnement. Dans notre présente recherche, on peut plus précisément dire qu'il s'agit d'un état d'esprit ou d'une disposition qui pousserait ou au contraire freinerait à enseigner-apprendre la langue étrangère. Généralement donc, l'attitude adoptée par une personne (apprenant, ou enseignant

dans notre cas) peut être soit positive (tolérance, ouverture, etc.), soit négative (évitement, rejet, frustration, etc.), soit neutre (attitude ni positive, ni négative). Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, il va sans dire que l'attitude est une composante clef de la motivation des apprenants (Gardner, 1985 ; Clément et al, 1994 ; Dörnyei, 1994).

Malgré cependant une difficulté à mesurer de manière rationnelle, pragmatique et objective l'attitude en cours de langue étrangère, elle a pourtant souvent été considérée comme une condition primordiale dans le processus d'enseignement mais surtout d'apprentissage de la langue-cible. Des auteurs comme P. Potvin et L. Paradis (Potvin et Paradis, 2000) ont ainsi démontré la façon dont l'attitude d'un apprenant peut déterminer et agir sur son comportement en cours de langue étrangère ainsi que sur ses performances, tant affectives que cognitives. En bref, il s'avère que les attitudes positives entraînent dans la plupart des cas de bons résultats linguistiques et autres, accompagnés d'une forte motivation et de persévérance au sujet de l'apprentissage de la langue étrangère.

De la part de l'apprenant

Si l'on s'intéresse tout d'abord à la conduite que pourrait convenablement adopter l'apprenant par rapport à l'usage de sa langue maternelle lors des cours de langue étrangère, il convient de porter notre attention sur les propos de H. H. Stern, selon qui le « bon apprenant » serait celui qui adopterait une attitude d'ouverture et de tolérance face à la langue-cible et qui aurait une disposition à pratiquer la langue étrangère en reconnaissant que l'appropriation de cette dernière ne peut se faire spontanément et sans effort.

Le bon apprenant sait faire face au défi que représente l'abandon des schèmes de référence provenant de sa langue maternelle. Il sera alors capable de tolérer les sentiments de frustration et de désorientation qui accompagnent généralement les premières phases de l'apprentissage d'une langue seconde. [...] Le bon apprenant de langue manifeste une certaine ouverture face à la culture véhiculée par la langue cible et fait un effort conscient afin d'imiter ses locuteurs ou de s'identifier à eux. (Stern, 1975 : 31).

Par ailleurs, d'après J. Rubin, il est aussi très important que l'apprenant - même débutant - tente de communiquer en langue-cible : « *au besoin, il inventera des mots en vérifiant la réaction de son interlocuteur.* » (Rubin, 1975 : 9-1). Or, comme l'auteur le souligne à juste titre dans son ouvrage, si les efforts de l'apprenant sont reconnus et paient, cela peut impacter sa motivation d'une façon très bénéfique et valorisante pour lui...

Il paraît donc primordial que l'apprenant accepte de se construire de nouveaux repères, non plus directement à partir de sa langue maternelle mais plutôt à partir de la langue étrangère qui se trouve au cœur de son étude. Néanmoins, bien sûr, rien ne l'empêchera d'établir des comparaisons entre les deux langues, ce qui peut s'avérer être très intéressant et constructif. Il est fondamental également que l'apprenant adopte une démarche d'ouverture et d'acceptation de la langue étrangère afin de favoriser à la fois son apprentissage et son acquisition de celle-ci.

De la part de l'enseignant

A présent penchons-nous sur l'attitude pour laquelle l'enseignant de langue étrangère pourrait judicieusement opter au regard de la place de la langue maternelle de ses apprenants durant les cours de langue étrangère.

On peut dans un premier temps, décider d'ignorer ce « déjà-là » ou d'en tenir compte : on peut ensuite, si l'on accepte de reconnaître la réalité de sa présence, tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle, ou, pour le moins, écran, à l'appropriation d'une autre langue ; on peut, à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère. (Castellotti, 2001 : 7).

En effet, bien que la langue maternelle soit souvent considérée comme un obstacle, un frein à l'acquisition de la langue-cible, c'est pourtant sur sa langue d'origine que l'on prend généralement appui pour aborder l'apprentissage d'une autre langue. Ainsi, la langue maternelle peut passer du statut d'obstacle au statut de privilège dans la mesure où les apprenants peuvent s'appuyer sur elle et sur les repères qu'ils ont construits à partir d'elle pour s'en éloigner progressivement tout en admettant un fonctionnement différent pour chacune des langues en cours d'apprentissage.

Dès lors, il ne s'agit plus pour l'enseignant de langue étrangère de considérer la langue maternelle de ses apprenants comme un obstacle ou un frein à leur acquisition de la langue étrangère, mais plutôt d'en faire un atout permettant alors aux étudiants d'établir des analogies ou au contraire des différences entre les langues qu'ils ont à leur actif :

Il est clair qu'on ne peut ignorer la langue première des apprenants, qui figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point d'ancrage ; elle peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues, plus ou moins étrangères. (Castellotti, 2001 : 47).

Les apprenants seront alors en mesure de s'inscrire dans une démarche d'analyse comparée des langues, qui peut s'avérer particulièrement intéressante et enrichissante, et qui pourra qui plus est les aider à *développer une conscience accrue du pluralisme linguistique et culturel*. (Gajo, 2000 : 171).

Un choix qui reste cependant subjectif et difficilement maîtrisable

Cependant, comme le reconnaît V. Castellotti,

Ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu : maîtres d'accepter ou non la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants. (Castellotti, 2001 : 49).

En effet, il s'avère particulièrement difficile voire impossible de mettre en pratique une présence ou a contrario une absence (voire peut-être une éviction) totale de la langue d'origine dans les cours de langue étrangère. On peut notamment penser que malgré une politique qui interdirait formellement l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère, cela serait durement applicable, car en effet, on ne peut pas forcer les apprenants à renoncer à l'usage de leur langue d'origine lors du cours de langue étrangère (cela risquerait qui plus est de provoquer chez eux un sentiment de frustration intense qui pourrait avoir des conséquences négatives sur leur participation au cours et sur leur motivation, donc sur leur apprentissage), de la même façon que l'on ne peut pas non plus empêcher l'enseignant de fournir les explications dans la langue maternelle des apprenants afin de favoriser leur compréhension...

Conclusion

En définitive, s'intéresser à la question de la place et du rôle de la langue d'origine en classe de langue étrangère implique nécessairement de porter son attention sur le paradoxe inhérent à ce même questionnement.

La langue première occupe une place contradictoire. D'une part, elle est au centre des tentatives de construction méthodologique, dans la mesure où c'est généralement l'acquisition de la L1 qui sert de modèle à l'élaboration des principes et des méthodes censés guider l'apprentissage des L2 ; mais dans le même temps, l'exigence d'accéder à une langue usuelle implique son exclusion en tant que source et référence pour cet apprentissage. (Castellotti, 2001 : 17).

En réalité, les pratiques didactiques ainsi que les politiques sont souvent partagées sur le sujet, ce qui apporte sans doute davantage de difficulté pour les enseignants de langue(s) étrangère(s) quant à la gestion de la langue maternelle en cours...

L'interprétation variable du statut du recours à la L1 trouve son écho dans les discours et les pratiques didactiques, qui tendent aussi bien à le proscrire qu'à le valoriser. (Gajo, 2000 : 122).

A titre d'exemple, P. Calvé jugeait en 1993 le recours à la langue maternelle comme une stratégie de contournement dont il était préférable de limiter la présence en classe de langue étrangère. (Calvé, 1993 : 50/1).

Néanmoins, malgré les réticences possibles quant à sa présence en cours de langue étrangère, la langue maternelle s'avère aujourd'hui être indubitablement utile et essentielle dans la mesure où elle doit être employée essentiellement pour apporter à l'apprenant les connaissances et les compétences de base de la langue, d'une part (principalement aux niveaux débutants), et afin d'aborder des points complexes, tels que les points métalinguistiques ou grammaticaux, d'autre part. Ainsi, plutôt que de la considérer comme une stratégie de contournement, il convient de lui laisser sa place et d'en faire une stratégie d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, l'acquisition d'une compétence en langue-cible nécessite chez l'apprenant l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives mais aussi socio-affectives, qui doivent se faire dans un premier temps par un passage dans la langue maternelle.

Enseigner-apprendre une langue étrangère, cela ne signifie pas construire ou mettre en place un monolinguisme nouveau, mais il s'agit plutôt de devenir ou de rendre un sujet plurilingue, fait de ressources multiples aussi florissantes les unes que les autres. L'individu sera alors apte à puiser dans un répertoire linguistique et culturel riche afin de s'exprimer, de communiquer avec autrui, de s'identifier et de s'épanouir ainsi que de comprendre d'autres individus dans des situations diverses et variées. Il ne s'agit donc pas pour l'enseignant d'ancrer le cours de langue étrangère dans une totale immersion linguistique de laquelle serait complètement absente et exclue la langue maternelle des apprenants.

Ce questionnement réflexif m'a aussi conduit à m'interroger sur le sujet des classes ou des sections dites bilangues ou bilingues. Dans l'introduction de l'un de ses ouvrages, Laurent Gajo s'intéresse au profil psychosociologique de l'apprenant, en se demandant judicieusement si une immersion ou un bain linguistique en langue étrangère peut convenir à tous, sans risquer d'« alourdir le cas des élèves en difficulté. » (Gajo, 2000 : 10).

Il se pose ensuite les questions suivantes, particulièrement intéressantes dans le cadre de mon étude, et que je me suis moi-même posées :

Faut-il que l'alternance touche tous les niveaux d'organisation de la classe, [...] qu'elle touche aussi l'enseignant ? Faut-il éviter qu'elle n'affecte trop le répertoire linguistique de l'élève ? Doit-on proscrire l'usage de la L1 ? Comment le faire ? (Gajo, 2000 : 191).

Toutes ces questions que se pose L.Gajo me paraissent quasi fondamentales pour un enseignant de langue étrangère ; elles permettent en effet d'entreprendre un retour réflexif et introspectif, afin de mieux savoir dans quelle orientation on souhaite diriger son enseignement et quelle place on souhaite réellement accorder aux diverses langues dans un cours de langue étrangère. Ces mêmes questions sont également soulevées dans l'actualité quotidienne en ce qui concerne les sections ou classes bilangues/bilingues, que la présente Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Najat Vallaut-Belkacem désire fermer...

Bibliographie

- Besse, H., 1987. « Langue maternelle, seconde et étrangère ». *Le Français aujourd'hui*. n° 78. p. 9-15.
- Calvé, P., 1993. « Pour enseigner le français... en français ». *La Revue canadienne des langues vivantes*. 50/1, p. 15-29.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International, DLE.
- Clément, R. et al., 1994. "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language", dans *Language Learning*. 44/3: 417-448.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Evaluer* (CECRL). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 03/09/2015]
- Cuq, J.-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International / Asdifle.
- Dörnyei, Z., 1994. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*. 78/3: 273-284.
- Gajo, L. 2000. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. CREDIF-Didier, Coll. LAL.
- Galisson R., Coste D. (Dir.).1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris. Hachette.
- Gardner, R.C., 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages*, Cambridge, London : Harvard University Press.
- Gumperz, J. 1989. *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*. L'Harmattan, Université de la Réunion.
- Lüdi, G. Py, B. 1987. *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen. Niemeyer.
- Lüdi, G., Py, B. 1986. *Être bilingue*. Peter Lang.
- Mascetti, G. Stoks, G. 2009. « Comment favoriser la langue cible ? », *Babylonia*, n° 1. p. 4-53.

Oesch Serra, C. , Py, B. 1996. « Le bilinguisme ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* (AILE), n° 7, p. 183.

Potvin, P., Paradis, L. 2000. Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire, *Etudes et recherches*. Québec, Canada.

Rubin, J., 1975. "What the good language learner can teach us". *TESOL, Quarterly*. 9.1. p. 41-51.

Stern, H.H., 1975. « What can we learn from the good language learner? », *La revue canadienne des langues vivantes*. 31, p. 304-318.

Sitographie

Carnets du CEDISCOR, article « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant ; entre transmission de connaissances et interaction », de Maria CAUSA, 1996 : <http://cediscor.revues.org/404> [consulté le 03/09/2015].

EDUSCOL, Séminaire « Bilinguisme et biculturalisme, L'enseignement des langues vivantes », Michèle NARVEZ, 2001 : <http://eduscol.education.fr/cid46630/bilinguisme-et-biculturalisme-lenseignement-des-langues-vivantes.html> [consulté le 03/09/2015].

EDUSCOL, Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives », rubrique « La notion de compétence plurilingue », Daniel COSTE, 2001 : <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competenceplurilingue.html> [consulté le 03/09/2015].

Riposte Laïque, article « Langue nationale, langue officielle, langue vernaculaire, langue véhiculaire, langue maternelle » de Valentin BOUDRAS-CHAPON, 2008 : <http://ripostelaique.com/Langue-nationale-langue-officielle.html> [consulté le 07/09/2015].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Synergies France n° 10 - 2016 p. 69-81

Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère natifs non français

Hugues Sheeren

Université de Ferrare, Italie

hugues.sheeren@unife.it

Reçu le 15-06-2015 / Évalué le 15-09-2015 / Accepté le 22-02-2016

Résumé

L'article a l'objectif de décrire brièvement la position inconfortable du professeur de FLE originaire d'un pays francophone autre que la France, qui a du mal à trouver un équilibre entre la nécessité de se référer à une norme pédagogique préconisée par le système scolaire - celle de l'Hexagone - et ses propres pratiques linguistiques, son identité se traduisant en partie à travers son langage et son accent. Les méthodes de langue, bien qu'elles abordent succinctement la francophonie d'un point de vue culturel, ne laissent cependant aucune place à la variation linguistique d'un point de vue diatopique, contribuant par là même à accentuer ce malaise, créant de fait un écart entre le vécu ethnoculturel et linguistique de l'enseignant francophone de langue maternelle et un idiome métropolitain qui lui est quelque peu "étranger" mais qui est celui qu'il devra pourtant transmettre aux apprenants.

Mots-clés : didactique du FLE, variation diatopique du français, place de la francophonie dans l'enseignement

Between Norms and Variation:

The Uncomfortable Position of Non-French Native-Speaking French Teachers

Abstract

This article aims at briefly describing the uncomfortable position a French native lecturer has to face when originating from a country other than France and having to find a balance between the necessity of referring to an educational standard advocated by the school system in France and his own linguistic practices, since his French-speaking identity can partly be detected by the way he expresses himself and his accent. The language textbooks, even if they broach the subject of « francophonie » from a cultural point of view, leave no room for a linguistic variation from a diatopic point of view and therefore emphasize the feeling of awkwardness by creating a gap between the native French-speaking lecturer's ethnocultural and linguistic background and a metropolitan idiom that seems unfamiliar to him but which he nevertheless has to teach students.

Keywords: didactic of French as a foreign language, diatopic variation of French, "francophonie" in education

Lorsqu'on parle d'enseignement du français langue étrangère (FLE), tout comme c'est le cas pour d'autres langues présentes dans plusieurs régions du globe, on se réfère à une multiplicité de situations, qui varient non seulement selon les lieux mais aussi selon la personne servant de relai entre les apprenants et la langue étudiée : l'enseignant. Étant donné que le français a le privilège, avec l'anglais, d'être présent sur les cinq continents, la situation est assez complexe du fait que cet enseignant, quelle que soit sa nationalité, transmet un seul français, par tradition celui qui est parlé à Paris érigé en modèle, alors que ce même idiome véhicule plusieurs cultures et imaginaires. Les apprenants se voient enseigner un seul instrument de communication, instrument codifié, homogénéisé par nécessité didactique, qui correspond grosso modo à la langue écrite en fait, mais qui reflète une pluralité de visions du monde.

Si l'on fait intervenir les deux paramètres cités ci-dessus, différents cas peuvent alors se présenter :

- 1) Un professeur francophone non-français enseigne sa langue maternelle en France
- 2) Un professeur francophone non-français enseigne sa langue maternelle à des allophones dans son pays natal où le français possède un statut officiel (Québec, Suisse...)
3. Un professeur francophone non-français enseigne sa langue maternelle à l'étranger, dans un pays où le français n'est ni une langue officielle ni une langue véhiculaire (en Hongrie, en Turquie...)
4. Un professeur français dont le français est la langue maternelle l'enseigne en France à des allophones
5. Un professeur français - et dont le français est la langue maternelle - enseigne à l'étranger dans un pays francophone (il enseigne à l'Alliance française de Bruxelles-Europe, par exemple)
6. Un professeur français dont le français est la langue maternelle enseigne à l'étranger, dans un pays où le français n'est ni langue officielle ni langue véhiculaire (en Chine, au Brésil...)

À ces six cas de figure, relativement complexes en ce qui concerne les implications pédagogiques malgré leur apparente simplicité, pourraient s'ajouter, bien évidemment, d'autres cas, notamment - et c'est probablement la situation la plus fréquente - celui de l'enseignant non-natif qui enseigne le français comme langue étrangère dans son pays (un professeur espagnol enseignant la langue française en Espagne, voire à l'étranger). La multiplicité des situations est presque infinie, mais nous souhaitons nous focaliser ici sur la figure de l'enseignant né dans un pays francophone hors Hexagone dont le français est la langue de référence, appelée souvent langue « première¹ »

Une appellation discutable

L'une des critiques, plus ou moins justifiée, qu'on adresse quelquefois à l'acronyme « FLE » quelque peu controversé, est qu'il ne prend en compte que le rapport des élèves à cette langue pour qui elle est *étrangère*, bien que l'adjectif soit inutile car les allophones se référant au cours qu'ils suivent n'en font pas mention. Du côté du corps enseignant, la dénomination convient également pour les non-natifs, c'est-à-dire ceux qui sont de langue maternelle autre que le français, quoique, là aussi, le caractère étranger de l'idiome transmis soit évident, l'adjectif étant redondant : ils enseignent *le français* tout court. La dénomination « FLE » a donc été créée essentiellement dans la perspective des allophones. Les enseignants natifs, à priori, ne sont pas concernés par une appellation qui ne reflète guère leur rapport avec la langue qu'ils enseignent. « Ce n'est pas une langue étrangère qu'ils enseignent, mais leur langue à des étrangers » (Cuq, 2003 : 13).

Pourtant, les enseignants francophones ne possédant pas de carte d'identité française ressentent bien une forme d'*étrangeté* par rapport à l'idiome qu'ils transmettent, comme si, d'une certaine manière, celui-ci ne leur était pas tout à fait familier. Ne retrouvant pas leur façon de s'exprimer dans les manuels et étant obligés de calquer leur lexique, leur prononciation sur l'usage qui y est proposé, ils se sentent parfois loin des situations proposées dans les dialogues, s'identifient difficilement au parler des personnages dont ils perçoivent qu'il n'est pas en adéquation avec le leur, voire ne comprennent pas certains mots du français parisien, en particulier s'il s'agit du langage « branché ». La sensation est de ne pas retrouver son lexique, sa prosodie, sa prononciation (les règles d'orthoépée diffèrent, l'usage des mots varie) voire sa syntaxe (utilisation de certaines prépositions par exemple).

Cette distance peut néanmoins être vécue également par un locuteur habitant « en province » (expression qui traduit bien le caractère et le fonctionnement profondément centriste de l'Hexagone), entend-on parfois. Cet argument, que les Français invoquent souvent pour souligner qu'eux aussi peuvent très bien se situer en marge de la norme, nous semble toutefois discutable. S'il est vrai que la variation diatopique est bel et bien présente en France et que l'usage local de chaque région diffère légèrement du français de référence (mais ceci est valable pour toute langue), cet écart est cependant assez relatif. Les professeurs natifs nés en Bourgogne, en Auvergne ou dans le Limousin font tout de même partie d'un « système France » : ils regardent et écoutent les journaux télévisés ou radio-phoniques nationaux, consultent les mêmes sites de presse écrite, connaissent les mêmes structures administratives ou encore ont reçu une scolarité similaire puisque les programmes sont nationaux. Ils savent tous ce qu'est la *préfecture*, le

CAF ou un *adjoint au maire*, ce qui n'est pas forcément le cas d'un Suisse ou d'un Camerounais francophone. À ce propos, Claude Poirier souligne qu'on ne peut pas considérer de la même manière les variétés linguistiques d'un Poitevin ou d'un Bordelais et celles d'un Québécois. « Quand, par exemple, on coiffe par une même appellation de *français régional* le français parlé dans l'ouest de la France et celui du Québec, on affirme que ces deux variétés sont dans un même rapport avec le français de Paris, pris implicitement comme référence; on conviendra que cette généralisation est excessive. » (Poirier, 1995 : 17-18). Et de rajouter, se basant sur l'analyse de Pierre Rézeau, que l'usage de régionalismes lexicaux est conscient pour un Français, « confronté régulièrement à un usage plus général, celui de la nation » alors qu'un Québécois recourt à des variantes topolectales sans toujours s'en rendre compte, puisque certains termes sont utilisés dans tout le Québec. Il convient dans ce cas de parler de variante *nationale*.

Un malaise découlant de l'insécurité linguistique ?

Le thème de l'insécurité linguistique, vécue aux quatre coins de la francophonie, a déjà été étudié de manière approfondie depuis plusieurs décennies, mais on s'est assez peu penché sur les conséquences que ce phénomène pouvait avoir sur la didactique des langues. Comment se comporte un professeur suisse de Genève en classe de langue lorsqu'il donne cours à des étudiants allophones ? Quel français transmet l'enseignant belge à des immigrants ? Un professeur africain francophone se conforme-t-il à l'usage parisien lorsqu'il s'exprime en classe ou s'autorise-t-il de temps à autre à faire usage d'un terme typique de son pays ?

Le professeur de français langue étrangère (FLE) francophone se trouve dans une situation inconfortable. Celui-ci oscille entre la nécessité de se conformer à un français hexagonal - seule variété prise actuellement pour référence dans l'enseignement du français à des étrangers - et ses propres pratiques linguistiques plus ou moins proches de ce dernier. Tel un pendule, il ou elle se balance entre un pôle d'attraction qui le conduit (contraint ?) la plupart du temps à occulter ses particularités langagières - mouvement vers la norme guidé par l'exigence de transmettre un idiome neutre, international, dénué de toute connotation géographique - et un balancement vers son parler naturel, celui qui constitue son identité, qui traduit et trahit ses origines, mais qui se situe en marge du français de référence. Il s'agit donc d'un mouvement contradictoire : l'école étant le lieu par excellence où s'enracine le discours normatif, l'enseignant est obligé de se référer à langue « standard » mais d'un autre côté sa parlure (pour reprendre un terme encore en usage au Québec) est différente de celle du « centre » parisien. Bien que non

légitimée par l'institution scolaire, sa variété de français pourrait en fait enrichir le cours, le défranciser, donner lieu à un débat sur la notion de norme. En outre, sa façon de s'exprimer y gagnerait en naturel car elle serait moins forcée, moins factice, plus authentique.

À l'instar de toute personne travaillant dans le domaine du FLE, cet enseignant francophone, de par sa profession, prend du recul par rapport à son idiome maternel pour mieux se l'approprier, le met à distance pour se placer dans la peau des élèves, l'analyse dans ses moindres recoins pour être en mesure de l'expliquer à un public étranger ; c'est en fait une figure qui en est l'observatrice à la fois du « dedans » (c'est sa langue) et du « dehors » (son métier le conduit à se détacher de ses automatismes, à prendre conscience des mécanismes qui sous-tendent le fonctionnement de sa langue), mais ce curieux balancement vers l'extérieur se voit renforcé chez le francophone non français.

Ce dernier, comme s'il regardait sa langue de loin alors qu'elle est en lui, mais aussi par le fait qu'il découvre des aspects et usages langagiers en vigueur dans l'Hexagone qu'il ne connaît pas, se sent un peu étranger à sa propre langue, découvrant celle de Molière, teintée de couleurs qu'il n'a jamais vues car, dans son pays, les mots ont un chromatisme quelque peu différent. C'est précisément cet éloignement avec la langue parlée en France qui le met parfois un peu sur le même pied - ou presque - qu'un professeur allophone et qui explique ce sentiment de méconnaissance, de *reconnaissance sans connaissance* (pour reprendre une expression de Bourdieu), une forme d'écart le plaçant en porte-à-faux par rapport à son identité nationale et ses propres pratiques langagières puisque, par tradition, seul l'usage parisien fait foi en matière de norme pédagogique. Outre le fossé habituel existant entre langue orale et langue écrite, cette dernière étant prise comme modèle et assimilée à la norme, s'ajoute donc un autre fossé plus ou moins grand, corollaire de la diatopie mais aussi d'un système gravitationnel où la francophonie se situe à la périphérie de l'Hexagone. Il appartient pourtant à l'enseignant issu de cette périphérie de gérer cet écart de façon décomplexée, en équilibrant et atténuant une approche normative par une ouverture à la richesse plurielle de la langue. Mais cette attitude n'est pas toujours simple à adopter dans les faits.

Ce sentiment complexe est bien expliqué par Marc Quaghebeur à propos des Belges et de leur rapport à la langue, dont l'enseignement « s'effectue presque exclusivement par le panthéon littéraire français ». (Quaghebeur, 1997 : 162). Du fait qu'en Belgique les textes abordés en milieu scolaire ne proviennent pas directement du terroir des apprenants (on y étudie les grands auteurs des voisins et pas la littérature nationale), la vision du monde, toujours selon ce critique, n'est pas contrebalancée par d'autres modèles littéraires. Il se crée une forme de

distance par rapport au français de référence et « le fossé entre langue(s) parlée(s) et langue écrite qui découle d'une telle situation donne par ailleurs à la langue écrite un caractère de décalage et d'étrangeté - voire d'altérité » (Quaghebeur, 1997 : 162). Ce phénomène assez singulier pourrait aussi bien se trouver chez d'autres locuteurs ou locutrices de la francophonie contraints d'exploiter un matériel didactique qui présente seulement le français de France. Ces « passeurs de langue » sont parfois confrontés à tout un lexique qu'ils ne maîtrisent pas tout à fait puisque absent du milieu où ils ont grandi et, bizarrement, se retrouvent de temps à autre à devoir s'informer sur le sens de tel ou tel mot inusité dans leur pays. Le problème est que le lexique des manuels de FLE est exclusivement centré sur celui de l'Hexagone et qu'il est donné pour acquis qu'il est compris et utilisé par toute la francophonie. Intention délibérée ou méconnaissance des variétés du français ? Le fait est qu'on oublie souvent que certains termes sont caractéristiques du parler de France. Les mots *bahut*, le *BAC*, le *principal* sont des vocables se référant au système scolaire français et ne sont pas forcément en usage partout ailleurs. Il en va de même pour certains sigles - dont le peuple français est si friand - ou troncations, tout aussi prisées, voire certains termes argotiques que seuls les Français sont à même de comprendre. A cet égard, le verlan par exemple est un phénomène principalement hexagonal qui dépasse finalement assez peu les frontières du pays. Tous ces traits linguistiques, courants en France métropolitaine, doivent être considérés comme des francismes, quoique les manuels tendent à les faire passer pour des termes standards, universels, dénués de toute connotation géographique. Dès lors, comment s'étonner que les professeurs de langue maternelle non-hexagonaux n'y trouvent pas leur compte ? Face à du vocabulaire qui ne renvoie pas à leurs habitudes langagières, ces derniers se sentent exclus du système linguistique qu'on leur propose et impose, qui est censé représenter l'usage des locuteurs et locutrices de langue française mais qui en réalité ne reflète que celui d'une petite partie des francophones vivant en France métropolitaine (et encore, certains traits étant parfois limités à une petite frange de la population ou à une catégorie de personnes bien précise).

Une transmission de la culture encore trop franco-française

Outre cet aspect langagier déstabilisant, le positionnement didactique de l'enseignant francophone, à qui il appartient de trouver par lui-même un équilibre entre l'exigence d'une norme de référence et la valorisation de la diversité linguistique² s'il ne veut pas nier complètement son identité, est mis à l'épreuve pour tout le volet culturel de son cours. Qu'il le veuille ou non, il doit faire preuve d'un grand savoir sur la langue, la littérature et la culture françaises. Les

manuels scolaires ont les yeux rivés sur la France, prise comme unique pays de référence. Les dialogues, les situations proposées, les activités didactiques sont empreintes d'un lutécitropisme excessif, que nous dénoncions déjà dans un article précédent : « On trouve trop souvent des exercices qui se réfèrent invariablement à des éléments de la culture française voire uniquement parisienne (Musée du Louvre, Tour Eiffel, Champs-Élysées, etc.) bref, des images d'Épinal. Les situations se déroulent presque exclusivement dans la capitale, les stéréotypes abondent et les dialogues fournis par les documents audio présentent toujours des personnages s'exprimant en un français neutre, impeccable, voire aseptisé » (Sheeren, 2012). Marie Christine Jamet aussi, à propos du matériel didactique mis à disposition sur le marché italien, dénonçait cet écueil il y a quelques années déjà : « Force est de constater que, dans les productions françaises ou italiennes, sont privilégiées les références culturelles purement françaises, par tradition certainement et/ou par proximité géographique. La part de la francophonie est extrêmement limitée [...]» (2008 : 34).

Les méthodes pour adolescents ou adultes abordent, au fil des chapitres, les traditions et les habitudes du peuple français, le folklore, les grands événements qui constituent l'Histoire du pays, la politique, les artistes, les grands écrivains, la gastronomie et ainsi de suite : autant de références culturelles qui ne sont connues que partiellement par la figure professorale francophone non-hexagonale. À ce niveau, on pourrait presque l'assimiler à celle de l'enseignant de français de nationalité grecque, slovaque ou encore libanaise. Un Belge ou un Québécois observe la France de l'extérieur, avec le regard d'un étranger, sans l'être tout à fait. Bien qu'il soit baigné du patrimoine artistique, littéraire franco-français depuis son enfance, de par le rayonnement culturel et l'aura diffusé par la "mère-patrie", il reste une personne ayant grandi ailleurs qu'en France, avec qui il a en commun la langue mais pas la culture, si ce n'est une "culture panfrancophone" partagée ou une culture générale voulue par son métier. Pourtant, on exigerait presque de cet enseignant d'être omniscient, d'avoir une connaissance très vaste dans tous les domaines où brille la nation associée à la langue de Molière dans l'inconscient collectif des étrangers. Il est censé connaître les noms des ministres en fonction, le système administratif du pays, les plats typiques, les lignes du métro parisien, le règlement des examens à l'université, la position géographique des départements, etc. On attend de lui d'être en mesure de parler de la Révolution française tout comme faire savourer la poésie de Baudelaire, de pouvoir évoquer la peinture de Monet et les films de Tavernier en passant par les derniers tubes français en vogue ou encore les performances de l'équipe nationale de football. Peut-on imaginer un seul instant d'exiger des professeurs de nationalité française d'en savoir autant

sur la littérature du Québec, le système politique belge, l'art suisse ou la musique ivoirienne ? Toutes proportions gardées vu l'importance culturelle et historique de la France dans le monde, permettons-nous d'inverser les rôles et posons-nous les questions suivantes : jusqu'à quel point un Métropolitain a-t-il une connaissance des cultures des pays francophones avec qui il partage la langue ? A-t-il conscience d'avoir le regard encore un peu trop tourné vers son nombril par habitude, par tradition ou par défaut ?

La faute aux manuels de langue ?

Les méthodes de français devraient certainement tenir compte davantage de leurs premiers utilisateurs, c'est-à-dire le corps enseignant, composé de francophones qui ne sont pas forcément des Français de souche. Il est vrai que la majorité du matériel didactique de FLE est publié à Paris ou dans d'autres grandes villes du pays et qu'on peut supposer que les références culturelles et linguistiques des auteurs soient liées au lieu où ils vivent et ont grandi.

De ce fait, les publications françaises restent souvent très centrées sur l'Hexagone, même si, il faut l'admettre, on constate à présent presque systématiquement une ouverture à la francophonie chez certaines maisons d'édition qui lui consacrent au moins une section à la « civilisation » en fin d'ouvrage et/ou de cycle d'apprentissage, certaines proposant même des volumes entiers consacrés à la découverte de la francophonie (CLE International par exemple). Cependant, les publications étrangères demeurent encore souvent pétrées d'un parisianisme agaçant, comme si, étant issues de territoires non-francophones, le besoin d'avoir un modèle se faisait ressentir de manière plus vive, comme si la seule référence linguistique et culturelle ne pouvait être que Paris, présentée comme une ville mythique, la capitale de tous les possibles, où tout est né et où tout se passe. Pourtant, la France actuelle - et notamment sa capitale - est bel et bien métissée : certains professeurs de français sont originaires du Maghreb ou d'Afrique noire. Bien que francophones (à la base ou l'étant devenus) et tout en ayant vécu une partie de leur vie en France et y ayant fait leur scolarité (ou du moins une partie), ceux-ci ont néanmoins été baignés d'une manière ou d'une autre dans une culture venue d'ailleurs (voici un cas qui s'ajoute aux six autres présentés en début d'article). Le matériel didactique proposé sur le marché éditorial français tient-il compte de leurs particularités ? Les ouvrages prennent-ils en considération la variété des cultures présentes sur le territoire lui-même ? Comment un Tunisien parvient-il à dire son identité de francophone alors même que les personnages à la peau basanée n'ont pas toujours une grande visibilité dans les manuels, que l'exercice pour demander son chemin se fait presque toujours avec le plan de Paris et que les monuments à visiter sont

invariablement ceux de la capitale ?

En France, *on observe la persistance d'une domination symbolique et institutionnelle du FLE par le FLM, malgré l'hétérogénéité linguistique croissante et l'autonomisation relative des réseaux FLE. Sans doute cela est-il dû à la forte tradition monolingue et jacobine du pays et à la valeur symbolique de la langue nationale, dont on dit aussi qu'elle est la langue de la mère-patrie* (Collès-Dufays, 2003 : 19).

Au vu de cette réflexion, nous nous posons la question : la France est-elle prête à accepter que le centre de gravité se déplace non plus vers sa capitale, mais se départage entre les différentes nations ayant le français en commun ? Est-il envisageable de proposer une approche pluriculturelle en considérant le français hexagonal comme une variété parmi d'autres ? Il semble qu'on ne puisse pas s'attendre à un changement radical dans l'immédiat et que la France ne soit pas le seul pays où cette étape pourrait mettre du temps à advenir : *Dans les colonies françaises, où le système éducatif était calqué sur celui de la métropole, on observe pareillement une domination forte du français de France, et donc d'un FLE influencé par le FLM* (Collès-Dufays, 2003 : 19).

Vers une prise en compte de la pluralité de la langue et de la culture francophones

Il faut souligner qu'un changement de mentalité commence à avoir lieu. On est encore loin d'enseigner *des* français, mais on constate progressivement une plus grande tolérance envers la variation géographique de la langue, une tendance récente mais qui progresse, presque un phénomène de mode. On ne peut que se réjouir, pour ne citer qu'un cas, de la publication par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) d'un *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) qui prône une approche innovante basée sur des activités didactiques impliquant plusieurs variétés de langues et de cultures. C'est dans cet interstice précisément que devrait intervenir l'action du professeur francophone pour pallier le centrisme français, pour enrichir de son propre vécu linguistique une langue écrite normée et standardisée. Aucun ouvrage ne pourrait le faire à sa place et il est fort à parier que le changement d'optique ne puisse avoir lieu qu'à partir de la périphérie. Le Québec est d'ailleurs très probablement la zone francophone où la volonté de sortir du monocentrisme est tenace. Depuis plusieurs années, le peuple québécois tend à légitimer ses usages de façon décomplexée, les plaçant sur un même pied d'égalité que le français de référence.

Élaborant avec prudence ses propres normes, et par cela prouvant le mouvement par la marche, le Québec donne du français une vision polycentrique, et non plus monolithique. Affirmant qu'il est aussi le propriétaire de sa langue, il participe ainsi à la déculpabilisation du francophone marginal à qui l'on a trop souvent insufflé [...] une âme de simple locataire, voire de squatter voué à l'illégalité (Klinkenberg, 2009).

Par conséquent, afin de nuancer notre point de vue évoqué plus haut, nous nous devons de préciser que l'endroit où l'enseignant natif exerce sa profession constitue un autre paramètre à prendre en considération dans le rapport tourmenté qu'il entretient avec la norme. Il faut tenir compte d'une part des relations que le pays entretient avec le français de référence, mais aussi du fait qu'enseigner le français à Genève, Kinshasa ou Marseille implique une attitude quelque peu différente par rapport à ce dernier, attitude qui a des répercussions au niveau didactique. Ainsi, on peut aisément comprendre qu'à Sherbrooke un enseignant légitime davantage un usage local auprès de ses étudiants allophones confrontés au quotidien au français québécois que si cette même personne enseignait à Londres. Comme le souligne Jean-Pierre Cuq, cette situation pourrait aussi advenir là où le français a le statut de langue seconde, notamment en Afrique : « Quoique ce point de vue soit loin d'être partagé, on pourrait trouver opportun de réhabiliter les variétés locales de français pour les faire entrer à l'école dès le début des apprentissages et faciliter ainsi la prise d'une posture d'apprentissage positive » (1996 : 160-161).

Cela nous incite à penser que le fait de donner cours dans la francophonie périphérique est un facteur favorisant une inhibition moindre chez les enseignants, qui retrouvent leur usage cautionné par le parler des autochtones, ce qui rendrait peut-être leur insécurité linguistique moins vive et leur enseignement moins monolithique. Ce choix pédagogique est alors pleinement justifié par le fait que les apprenants doivent être en mesure de comprendre le français parlé dans l'endroit où ils vivent. C'est d'ailleurs l'approche qui est privilégiée lors des cours d'été proposés par l'Université Libre de Bruxelles, durant lesquels les participants sont sensibilisés au français de Belgique car cet aspect est présenté comme faisant partie intégrante de l'expérience linguistique et culturelle de leur séjour. Ceci nous confirme que c'est donc aux francophones qu'incombe la difficile tâche de couper le cordon ombilical avec la mère patrie et de commencer à assumer leur identité. Le changement ne peut s'opérer que par eux-mêmes, qui devraient valoriser davantage leur différence.

D'autres problématiques surgissent encore, trop vastes pour être débattues ici. On peut par exemple souligner qu'on ne peut exiger d'un enseignant de FLE, quelle que soit son origine, d'être au courant des particularités linguistiques de tous les

endroits du globe où est parlé le français. Sur quelle(s) variante(s) s'attarder ? Comment opérer un choix parmi l'éventail des variétés du français, insérer tel trait linguistique de tel pays plutôt que de tel autre en classe de langue ? Comment rendre et tenir compte des nombreux visages du français parlé dans le monde sans tomber dans l'excès de particularisation ou dans les clichés ? D'autre part, est-il souhaitable que chaque zone francophone crée ses propres normes ? Si la valorisation des spécificités régionales/nationales est primordiale, il est évident qu'on ne peut faire abstraction de la nécessité d'avoir un modèle de référence, une langue fixée (mais pas figée) et relativement homogène qui garantirait une certaine stabilité pour l'avenir. On peut difficilement imaginer enseigner un jour à partir d'une grammaire de la francophonie où figureraient les spécificités de chacun. À vouloir trop embrasser, on risquerait de mal êtreindre. On est cependant en droit de se demander si on peut continuer à défendre et promouvoir le concept de francophonie à tous vents, à valoriser les cultures des pays francophones et à vouloir diffuser leur littérature tout en refusant une place à la pluralité linguistique dans l'enseignement. N'est-on pas en pleine contradiction actuellement ? Si l'intérêt envers la francophonie est bien réel - cela reste à prouver - et pas juste purement formel, pour quels motifs confiner les variétés des français non-métropolitains dans la marginalité ? Des variétés pas forcément stigmatisées ouvertement, mais qui brillent par leur absence dans les ouvrages scolaires et dans certains discours prononcés par les professeurs. Une absence qui les voue à l'illégitimité.

Il faudrait, comme le suggère Marie-Christine Jamet, « promouvoir la reconnaissance et la valorisation de la diversité des peuples et des cultures ayant en partage la langue française » (2008 : 33). Selon ce professeur, l'objet de l'enseignement serait donc modifié : non plus un binôme étroit (une langue hexagonale-une culture hexagonale) mais un binôme élargi (une langue partagée-des cultures francophones). Cependant, il conviendrait de spécifier que cette langue partagée, véhiculaire, servant de modèle international, devrait intégrer des éléments linguistiques de toute la francophonie. Disposer d'un tronc commun pour se comprendre et servir de point de repère à ceux qui apprennent notre langue comporterait également la nécessité de s'ouvrir à la diversité, à la pluralité, aux innovations, aux changements (naturels ou imposés) sans quoi le français deviendrait une langue aseptisée, rigide, fermée sur elle-même, ce qui ne pourrait mener, à long terme, qu'à sa fin.

Valoriser les particularités du français pourrait contribuer à favoriser une conscientisation de notre identité francophone et une meilleure compréhension mutuelle. Ces spécificités, qui constituent un réel patrimoine, mériteraient d'être promues sans que cela ne mette en cause la place du français de référence. Cette approche didactique novatrice est primordiale car sans ces formes linguistiques

situées en marge de l'Île de France, ce sont selon Didier de Robillard, « des modes relationnels, des visions du monde, des modes de vie qui sont fragilisés, ce qui par ricochet, on le comprend bien, ne peut que fragiliser le standard lui-même ». Et il ajoute qu'il faut que l'on prenne garde « à ce que le français standard ne balaie toute la variation, sapant du même coup ses propres assises » (de Robillard, 2000 : 88).

Aujourd'hui, à l'ère de la mondialisation, on remarque que les différences diatopiques s'estompent progressivement. On publie de plus en plus de dictionnaires des variétés géographiques du français alors que, paradoxalement, certains termes de la francophonie usités autrefois tombent en désuétude. Le français tend à s'uniformiser, devient plus homogène, plus international, au détriment des régionalismes qui disparaissent, ce qui représente une grave perte. Parallèlement, les langues plus fortes doivent lutter pour se faire une place dans l'arène linguistique d'une planète où règne en maître l'anglais. Une langue meurt environ tous les quinze jours. Leur disparition est désolante car, dit Claude Hagège, « ce ne sont pas seulement des mots qui s'envolent avec chacune d'elles. C'est une histoire, une mémoire, une manière de penser. Un peu de notre humanité. » (Hagège, 2000) C'est un risque similaire que courent les spécificités de la francophonie et ne serait-ce que pour cela, le combat pour la diversité vaut la peine d'être mené.

Bibliographie

- Collès, L., Dufays, J.-L. 2003. « Les didactiques du français, un singulier pluriel ». In : Defays, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., Louis, V., 2003. *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Cortil-Wodon : EME & Intercommunications, p. 17-33.
- Cuq, J.-P., 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier Hatier.
- Hagège, C. 2000. *Halte à la mort des langues*. Paris : Odile Jacob.
- Jamet, M.-C. 2008. « De l'histoire d'une grande langue - le français- qui pour ne pas devenir petite se découvre pluriculturelle ». In : Alard, G., Argaud, E., Derivry-Plard, M., Leclerc H., *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne : Peter Lang, p. 29-41.
- Klinkenberg, J.-M. 2009. « Cette langue est à vous », Conférence plénière inaugurale prononcée lors du Forum « Le français, une langue pour tout et pour tous ? ». Montréal : Université du Québec à Montréal, Conseil supérieur de la langue française, Institut du Nouveau monde.
- Poirier, C., 1995. « Les variantes topolectales du lexique français: propositions de classement à partir d'exemples québécois », in : Francard, M. et Latin D., *Le régionalisme lexical*. Louvain-la-Neuve : Duculot, p. 13-56.
- Quaghebeur, M., 1997. « Spécificités des lettres belges de langue française », *Congo-Meuse, Écrire en Belgique et au Congo*, Publication annuelle du Celibeco (Congo et cellule "Fin de siècle"), p. 159-178.

de Robillard., D., 2000. « F comme la guerre des francophonies n'aura pas lieu », in : *Le français dans tous ses états*, sous la dir. de Cerquiglini B., Corbeil J.-C., Klinkenberg J.-M., Peeters, B., Paris : Ed. Flammarion, p. 75-92.

Sheeren, H., 2012. « Variations et diversités francophones dans l'enseignement de la langue française : point de vue d'un francophone de Belgique ». *Repères DoRiF*, n° 1. http://dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=21 [consulté le 01/06/2015].

Notes

1. Nous sommes conscient du fait que cette dénomination est sujette à discussion. Outre les réflexions de Jean-Pierre Cuq à ce sujet, nous conseillons la lecture de l'article de Luc Collès et Jean-Louis Dufays « Les didactiques du français, un singulier pluriel » (Collès-Dufays, 2003).

2. Il nous vient à l'esprit la métaphore utilisée par Didier de Robillard, qui compare le francophone à un jongleur funambule, mis face au défi de valoriser la variation de sa langue « pour préserver les fragiles processus d'identification qui sous-tendent l'actuelle dynamique du français » tout en ayant un modèle fédérateur qui fonctionnerait comme langue véhiculaire (de Robillard, D., 2000 : 88).



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Le corps : un allié de l'enseignant souvent oublié

Fanny Auzéau

Doctorante de l'Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle
Institut Catholique de Paris – ILCF, France
f.auzeau@icp.fr

Reçu le 27-06-2015 / Évalué le 15-09-2015/ Accepté le 22-02-2016

Résumé

Cet article présente les apports de la communication paraverbale dans l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement du français langue étrangère. L'utilisation et la perception du corps de l'enseignant et de l'apprenant seront abordés pour comprendre leur utilité, leur lien avec autrui mais aussi les difficultés que cela peut apporter.

Mots-clés : corps - respiration, voix de l'enseignant, enseignement-apprentissage, gestes culturels

The Body: A Teacher's Often Overlooked Ally

Abstract

This article presents the ways in which paralinguistic communication contributes to the teaching of foreign languages, specifically French as a foreign language. The use and the perception of the teacher's and students' bodies are discussed to understand their use and their connection to others, as well as the challenges that these can pose.

Keywords: body, breathing, teacher's voice, teaching and learning, cultural gestures

La didactique des langues est une discipline ancrée dans le social, chargée de faire le lien entre le diagnostic des besoins d'individus et les méthodes ou outils pédagogiques qui ont un objectif commun : acquérir des savoir-faire et savoir-être d'une langue-culture étrangère. Elle a également pour but l'accompagnement et la facilitation du développement langagier. Les compétences nécessaires à cet aboutissement sont généralement limitées au niveau linguistique ou sociolinguistique et omettent notre premier outil de transmission : le corps. Le langage corporel, si culturellement marqué, est le parent pauvre de l'enseignement-apprentissage.

Pourtant, le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et de nombreuses rencontres scientifiques et universitaires mettent l'accent sur l'ouverture aux différents marqueurs culturels et à la nécessité de les transmettre. L'interculturel et le multiculturel sont deux concepts à l'heure actuelle incontournables. Nous nous intéresserons principalement au rôle du corps dans son ensemble, d'un point de vue externe, comme vecteur d'informations visuelles, mais également d'un point de vue interne qui nous permet de gérer notre respiration. Cette analyse se concentrera sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement du Français Langue Etrangère (FLE) en nous intéressant aux deux acteurs principaux dans ce contexte : l'enseignant et l'apprenant.

1. Le corps de l'enseignant dans l'espace de la classe

Bien que l'enseignement-apprentissage ne soit plus centré sur l'enseignant mais sur l'apprenant, il apparaît toutefois indispensable que l'enseignant se retrouve au centre de l'attention dans des situations explicatives, de mise en place d'activités ou de gestion de groupe. Il doit pour cela user de stratégies vocales et corporelles. En effet, capter et maintenir l'attention d'un groupe d'apprenants nécessite des stratégies de diversification, de dynamique et d'adaptation. Il est dans la posture du référent principal de la langue cible au sein de la classe. Comme le présente le Conseil de l'Europe, « l'homme en tant que porteur de cultures, plutôt que sur des cultures considérées en tant que systèmes ou institutions qui sont censés reproduire et développer des identités » (1987 ; 14). Ce phénomène est de plus en plus visible par l'omniprésence et la multiplication des contacts internationaux et interculturels. Il fait de l'éducation interculturelle le premier maillon d'une ouverture à l'altérité. Au regard de l'Histoire, l'enseignement-apprentissage de la langue de « l'ennemi » a souvent été un premier pas d'ouverture vers lui. Abdallah-Pretceille le précise, l'interculturel est « une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs en liaison avec la diversité culturelle » (1992 ; 37).

La transmission des émotions ne se limite pas uniquement à la communication corporelle à proprement parler. Elle peut être visuellement remarquable par des mimiques ou des postures, mais aussi des marques cutanées (blancheur, rougeur, sudation). La respiration, la rythmique de la gestualité et la voix sont aussi des marqueurs d'une communication expressive et incarnée. Cela ne fait plus de doute auprès des coachs en communication connaisseurs en synergologie, sémiologie regroupés sous le terme « *bodily communication* » (Allwood, 2002 notamment) Outre-Atlantique. Le corps et le langage sont des porteurs de message fondamentaux et sont multimodaux, c'est pourquoi Andrieu (2006) parle de premier

« objet interdisciplinaire », « mobile dynamique et vivant dont la connaissance est émergente.

Sur le plan vocal, les modulations de fréquence, de débit et de hauteur permettent d'éveiller une écoute avertie et de tenter de susciter l'intérêt des écoutants. Le premier variable, comme le montre les travaux de Morel et Danon-Boileau (notamment 1998) sur la grammaire de l'intonation, permet de mettre en exergue les éléments principaux, de séquencer nos idées et de l'accompagner d'un cadre rythmique ou spatiale. Une de ses expériences montre l'importance du *pointing* pour marquer une situation spatiale, mais également une représentation personnelle du contenu verbal, au même titre que les travaux de Mc Neill (2000, 2003). Ainsi, pour faciliter l'écoute le locuteur balise son récit car « Se parler, c'est aussi se regarder et se donner à voir » (Bouvet and al. 1998). Tellier (2008) propose une typologie similaire spécifique aux gestes professoraux composée de trois catégories : les gestes d'évaluation, d'animation et d'information. Leurs spécificités sont liées directement à l'enveloppe sonore qui les accompagne. Dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, ces méthodes représentent une aide supplémentaire à la compréhension de la langue cible qui varieront au fil de la progression des apprenants. La variation de débit, quant à elle, a plus de sens à partir des niveaux B1- B2, périodes pendant lesquelles l'apprenant se détachera peu à peu d'une langue didactisée pour être confronté à des documents issus des médias ou peu modifiés. Peu à peu les extraits sonores s'approcheront d'un débit, considéré comme naturel pour des locuteurs natifs. L'élément le plus révélateur et auquel il est, sans doute, le plus facile d'observer sa variation est la hauteur. Dans une langue, qu'elle nous soit totalement étrangère ou non, nous pouvons facilement distinguer une syllabe ou un segment de phrase mis en avant. Ces variations prosodiques caractérisent la langue et sont des indices de compréhension ou d'incompréhension. La voix n'est pas l'unique allié de l'enseignant pour fluidifier le scénario de sa séance de travail, sa présence parmi les acteurs de la séance est aussi déterminante.

Ces facteurs facilitants (adaptation du débit, intonation plus marquée, aide à la compréhension par les gestes) demandent à l'enseignant une maîtrise de son appareil phonatoire, de sa gestion du souffle et du placement de sa voix. De nombreux enseignants souffrent d'une mauvaise maîtrise d'un de ces facteurs qui peut entraîner, dans les cas les plus bénins, à une extinction de voix. Gérer sa respiration commence par une prise de conscience de la colonne d'air et de l'alignement des différentes parties du corps (tête - buste- bassin et pieds), (Pillot-Loiseau, 2014) telle qu'elle est pratiquée dans le domaine de la technique vocale en chant ou dans les gymnastiques douces. Une fois ancré dans cette position, il

est plus évident d'avoir une assise et de pouvoir respirer activement et attentivement. Cette position permettra à l'enseignant de ne pas forcer sur ses cordes vocales, ce qui est l'un des premiers reflexes, mais de prendre appui sur sa respiration abdominale pour amplifier l'onde sonore et utiliser les facteurs que nous avons précédemment mentionnés. La respiration étant la base de la phonation, cela facilitera l'enchaînement des différentes étapes de vocalisation. En tant que récepteur, nous le constatons à chaque interview, conférence ou émission radio-phonique le flux de paroles et les ondes sonores favorisent notre écoute. Le Huche propose d'ailleurs « une pédagogie du souffle phonatoire » afin d'aider les jeunes enseignants à acquérir une meilleure connaissance de leur outil de travail majeur.

Toutes ces connaissances ne peuvent être appliquées de manière répétitive ou scolaire. Il faudra également apprendre à moduler sa voix, son timbre et son débit. La variation sera donc le maître mot du parlé professoral, au même titre que la mélodie l'est dans une partition musicale. Cette variation ne se cantonne pas au plan auditif, mais également visuel.

Culturellement marqués, les gestes délimitent notre espace corporel qui nous est propre et nous sépare des autres. Toutefois, ces critères sont des marqueurs de liens de parenté, de familiarité et d'appartenance sociale. Hall décrit ce phénomène de « proxémie » dans différents contextes sociaux culturels. Ainsi la distance qui nous sépare de notre interlocuteur au Japon ou en Allemagne lors d'une conversation informelle n'est pas la même. Dans un contexte multiculturel, ce qui est fréquent dans l'enseignement du FLE en France, ces indices spatiaux peuvent avoir une incidence significative dans une relation apprenant ↔ apprenant ou enseignant ↔ apprenant. Cette distance associe parfois certains clichés, mais révèle que la communication ne se limite pas à la sphère verbale. Ces précautions sont généralement plus prises en compte dans le milieu économique et des affaires, c'est d'ailleurs le premier sujet d'étude auquel Hall s'était intéressé : la distance et la relation à l'espace dans le cadre professionnel. Notre corps en mouvement et de manière statique donnera des indices précieux et marquants notre lien à l'interlocuteur. Il sera le marqueur principal de notre altérité et en l'appropriant l'étudiant devra transposer ces reflexes acquis, implicitement, dans la majorité des cas au nouvel environnement communicatif dans lequel il progresse. Cette intercompréhension est un premier pas vers l'ouverture à l'Autre et ses affects. En comparant et en recontextualisant, les gestes pourront être mieux apprivoisés (Bourdieu, Passeron, 1967), c'est également ce que nous précise Pierra (2001 : 71) dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues : « Il faut aussi que la qualité du regard de l'autre, en pédagogie comme au théâtre et comme dans la vie pour que l'image de soi ne soit plus bloquante à soi. ».

Dans l'agir professoral (au sens de Cicurel, 2011) la gestuelle et le vocal ne sont pas des éléments à prendre en compte séparément, mais ils peuvent corrélés ou s'alterner. Dans le but d'éveiller et de susciter l'attention des étudiants, la mobilité dans l'espace reste l'élément le plus visible et le plus facilement reproductible, mais cela ne suffit pas. La modulation vocale et gestuelle peut être une aide complémentaire à cet objectif, en concomitance ou en alternance. C'est ainsi que l'exprime Pujade (1983, 58) : « Le maniement du corps intervient fortement pour assurer la « prise » sur la classe [...] L'usage du corps en classe s'apprend et se travaille. » Il est toujours délicat pour l'enseignant d'utiliser le tableau et donc de tourner le dos à son auditoire. Il sera nécessaire pour ne pas « couper le lien » trop longuement avec les étudiants de continuer à nouer contact. La voix sera alors le seul substitut possible. Nous pouvons faire le parallèle avec le travail du comédien, car ils sont tous deux contraints à maintenir le contact avec leur public.

En ce sens, le corps n'est plus perçu de manière esthétique ou artistique, mais comme un outil et un allié du transfert de connaissances. C'est cette différence notoire, qui est important de transmettre car la maîtrise et la flexibilité corporelles ou vocales sont rarement prises en compte dans la formation des enseignants ou dans l'enseignement-apprentissage des apprenants. Or, on observe qu'après quelques années d'enseignement, la demande de formation en gestion de la voix, notamment, est très courante.

En perpétuelle évolution, le corps est une matière individuelle, sociale et culturelle. Au cours des différentes étapes que traversera un individu, il lui sera nécessaire de l'approprier et de l'accepter. La distinction dichotomique entre le verbal et le non-verbal, l'intentionnel et le non-intentionnel, l'arbitraire ou le motivé sont réducteurs dans le cadre de la communication car toutes informations visuelles, auditives, olfactives pourront être considérées comme différentes par les deux interactants, c'est pourquoi une sensibilisation à ce phénomène reste un point majeur de la formation de l'enseignant et de l'apprenant.

2. Le corps de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage

L'apprenant, quant à lui, fera appel à diverses stratégies d'apprentissage, qui lui seront propres, mais seront également influencées par le groupe. Cet élément est primordial car il déterminera le dialogisme entre les participants, variera selon les nationalités ou personnalités en présence. Si l'on se réfère à la définition proposée par Homans (1950), un groupe se définit comme un ensemble de personnes en état d'interaction directe, en ce sens où chacune agit en interaction avec chacune des autres, ou est capable de le faire, ou peut au moins établir un contact personnel

avec les autres. Le socle du groupe, mais aussi de l'individu, réside dans le fait que les sentiments et les interactions convergent dans la même direction, se complètent et s'enrichissent. Cette pluralité des actions peut avoir des effets positifs ou négatifs, car tout acte d'une personne sera une variable à intégrer dans la vie du groupe et, plus largement, dans l'agir scolaire. Certaines réticences ou moments de doute pourront subvenir car vouloir changer cette perception signifie aussitôt de se distancer un peu plus de nos emprunts culturelles pour rentrer dans le corps de la langue étrangère. Prendre conscience de son corps signifie prendre en compte l'image que je renvoie à l'autre. Ce comportement paralinguistique auquel fait référence le CECRL (2005 : 73) fait partie des habiletés nécessaires à une communication efficace.

Les échanges entre apprenant et enseignant devront se réguler afin que l'un ou l'autre se sente entendu et compris. La régulation qui s'opérera trouvera des indices par les approbations sonores (« hmm », « oui »...) ou physiques (un hochement de tête, un sourire, un froncement de sourcil...). Cette communication non-verbale fera écho, essentiellement dans les niveaux A1-A2, aux gestes usités par le professeur. Il n'est pas rare que l'apprenant utilise les mêmes tics de langage ou qu'il parodie un geste récurrent qu'incombe l'agir professoral de manière consciente ou non.

L'observation des situations de communication avec son enseignant seront l'occasion pour l'étudiant de vérifier et contrôler si l'expression des affects qu'il a remarquée sont compatibles avec la culture cible et cohérentes avec le contexte. L'imitation peut être possible jusqu'à l'obtention d'une communication en miroir. Cette dernière peut avoir lieu dans le contexte de la classe, mais aussi dans une conversation entre deux pairs.

3. Comment favoriser et appréhender le rapport au corps

Appréhender son corps signifie explorer et confronter son corps à des situations différentes. Au sein d'une classe les étudiants sont généralement en position assise à une table. Celle-ci fait partie d'un ensemble en forme de U, dans la majorité des cas dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Il faudra donc amener l'apprenant à changer de posture et le motiver à se lever au cours d'activités de production orale collective ou dans des mises situations artificielles (présenter un journal télévisé, relater une dispute...). Ce changement pourra tout d'abord créer de la gêne, de l'hostilité ou de la timidité. C'est à cet instant-ci que la régulation de la parole et la tolérance du groupe doivent permettre de débloquer cet inconfort, afin que l'activité puisse aboutir. L'objectif attendu par l'enseignant ne sera sans doute pas celui escompté, mais, l'essentiel n'est pas là, il aura permis

de susciter quelques questionnements ou emplois nouveaux et aura enrichi l'interaction au sein du cours de langue-culture.

De plus en plus d'établissements proposent des enseignements par les disciplines artistiques. Ce succès grandissant fait écho à la primauté de l'oral dans la communication actuelle, mais également à la prise de conscience que la totalité des indices (verbaux et paraverbaux) sont des vecteurs de sens et marqueurs culturels. L'expression dramatique est souvent le premier pas vers ce type de méthode. Nous relaterons une des expériences qui, au niveau universitaire, nous paraît originale et mettre en avant le fait que le corps en lui-même est expressif et qu'il peut à lui seul être le point focal de l'apprentissage. Cet enseignement mené par Jean-Rémi Lapaire à l'Université de Bordeaux lie la danse (ou expression corporelle) à l'apprentissage de l'anglais. Il nous paraît probable que l'enveloppe sonore de cet idiome puisse être enseignée et médiée par la danse, mais il n'est pas évident que cette méthode de travail puisse apporter un éclairage linguistique sur cette langue. Pourtant, cet enseignement a fait ces preuves et influence le travail d'enseignant sur le terrain et perdure au sein de l'université.

Au cours de cet article, nous avons pu observer la complexité des liens entre le corps et le langage, l'un ne peut fonctionner sans l'autre, car le langage ne peut être désincarné. Du côté de l'enseignant, toutes les modulations devront être utilisées de manière fractionnelle et variée, afin d'éveiller une conscience corporelle de la langue cible, mais également de s'intéresser plus largement à la représentation de la gestuelle dans la communication. L'apprenant devra se préparer à opérer certains changements pour s'accommoder et s'approprier de nouveaux codes et habitus corporels. Le corps qui apparaît comme objet artistique, apparaît également comme un vecteur de sens. Enfin, dans les termes de Leroi-Gourhan (1964 ; 95) « l'esthétique repose sur la conscience des formes et des mouvements (ou des valeurs et des rythmes) propre à l'homme » [...] « qu'il puise dans son équipement sensoriel, mis au service d'un merveilleux appareil à transformer les sensations en symboles ».

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1992. *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris, Hachette Education.
- Alwood, J. 2002. "Bodily Communication Dimensions of Expression and Content" *Multimodality in Language and Speech Systems Text, Speech and Language Technology Volume 19, 2002*, p 7-26
- Andrieu, B, 2006, « Quelle épistémologie du corps ? », *Corps* 2006/1 (n° 1), p. 13-21.
- Bouvet, D, Danon-Boileau, L, Morel M-A. 1998. *Se parler, c'est aussi se regarder et se donner à voir*, Orage' 98, Oralité et Gestualité. Communication multimodale, interaction, L'Harmattan, p.569-576.

- Bourdieu, P., Passeron, J.C. 1967. La comparabilité des systèmes d'enseignement. Éducation, développement et démocratie. *Cahiers du Centre de sociologie européenne*, p. 24-48. Paris : Mouton.
- Cicurel, F, 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, Riveneuve Editions.
- Conseil de l'Europe. 1987. *Conférence finale. Projet 7*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier, Paris.
- Hall, E.T .1978, réédition de 1971. *La dimension cachée*, Edition du Seuil, Paris.
- Leroi-Gourhan, André. 1964. *Le geste et la parole*. Paris, A. Michel. Tome I : Technique et langage.
- McNeill, D. 2000. *Language and Gesture: Window into Thought and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, D. 2003. Pointing and Morality in Chicago. In S. Kita (Ed.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Morel, M-A ; Danon-Boileau, L. 1998. *Grammaire de l'intonation l'exemple du français*, collection Bibliothèque Faits de langues, édition Ophrys.
- Pierra, G. 2001. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'Harmattan.
- Pillot-Loiseau, C. 2014. Geste vocal, voix et enseignement des langues. In : *Le corps et la voix de l'enseignant : une mise en contexte théorique et pratique*, sous la direction de Tellier et Cadet, Paris : Maisons des langues.
- Pujade-Renaud, C .1983. *Le corps de l'enseignant dans la classe*, L'Harmattan, 2^e édition.
- Tellier, M. 2008. « Dire avec des gestes ». *Le français dans le monde: recherche et application*, p.40-50. hal-00371029.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Le concept et la gestion du temps dans un cours de français langue étrangère ou seconde : analyse de pratique

Jesús Gerardo Mora Trejo

Professeur de français langue étrangère

jesusgerardom@gmail.com

ORCID ID : 0000-0003-0197-8919

Reçu le 09-11-2015 / Évalué le 15-01-2016 / Accepté le 08-03-2016

Résumé

Qu'est-ce que le temps pour un professeur de FLE/S ? Cette question entraîne plusieurs problématiques qui touchent différents domaines à la fois, y compris la didactique et la pédagogie. Démarrer la carrière de professeur de langues exige beaucoup de *temps*. Le professeur doit préparer les cours, organiser et préparer des activités diverses, établir une progression, évaluer son groupe, s'évaluer... tout en gérant le facteur temps. Ce dernier est une des principales contraintes d'un professeur de langues et il doit veiller à bien le répartir dans l'exercice de son métier pour ainsi atteindre des objectifs spécifiques. Cet article présente le concept du temps sous différents points de vue, ainsi que la manière de le gérer en prenant en compte les différents facteurs qui peuvent poser des problèmes pour bien le gérer en cours de langue. C'est le résultat de l'analyse entre la théorie et la pratique d'une expérience pédagogique particulière, auprès d'un public très hétérogène.

Mots clés : concept, gestion, temps, imprévu, didactique

The Concept and Management of Time in a French as a Foreign or Second Language Course: An Practice Analysis

Abstract

What does the concept of time mean for a French language teacher? This question relates to many issues that concern different fields including teaching and pedagogy. Beginning a teaching career requires a lot of time. Teachers have to prepare lessons, organise and prepare different activities, establish a syllabus, evaluate their students, evaluate themselves, etc., all while managing their time. Time is among a language teacher's primary constraints, and he or she must be careful to use it wisely in order to reach specific goals. This article presents the concept of time from different points of view, and also ways to manage it while taking into account the various problematic factors to consider in managing a language class. This is a result of an analysis between theory and practice in the context of particular teaching experience, with a heterogeneous student population.

Keywords : definition, management, time, unforeseen events, didactic

La question du « temps » soulève toute une série de problématiques qui touchent plusieurs domaines à la fois : la philosophie, les sciences, la sociologie... et aussi une question pédagogique. Il y a mille et une définitions différentes de cette notion et cependant, la complexité de ce terme ne nous permet pas de le définir de manière simple. Selon le *Trésor de Langue Française*, le mot « temps » vient du latin *tempus* et signifie « le milieu indéfini et homogène dans lequel se situent les êtres et les choses et qui est caractérisé par sa double nature, à la fois continuité et succession ». On peut également trouver d'autres définitions, comme « une durée », « un moment », « une portion », « une unité de grandeur mesurable ». Mais en didactique du FLE/S qu'est-ce le temps ?

Dans le métier d'un professeur de langues, il peut y avoir de nombreuses acceptions du mot « temps ». Il y a tant à faire : planifier, préparer les cours, établir une progression dans l'apprentissage, organiser, animer des activités, gérer son temps... Pour aborder cette notion, dans une première partie, nous étudierons le concept du temps dans son sens le plus large à travers différentes disciplines et différents points de vue : philosophique, scientifique et personnel. Ensuite, notre approche sera basée sur le concept de temps dans l'enseignement. Dans une deuxième partie, nous nous pencherons sur l'apprentissage de la gestion du temps. Cette gestion de temps sera liée à la préparation de cours, à l'atteinte des objectifs et en même temps, au rôle de l'enseignant dans un cours de français. Pour finir, une dernière partie sera consacrée aux facteurs qui nous permettraient de bien gérer le « temps didactique ». Nous allons prendre la notion de temps comme instrument d'analyse de l'action enseignante, à partir d'un cours de FLE, avec un public particulier.

I. Le concept du temps dans un cours de français langue étrangère

1. Le temps : un concept ambigu

« Qu'est-ce donc que le temps ? Quand personne ne me le demande, je le sais. Qu'on vienne à m'interroger là-dessus, je me propose de l'expliquer, et je ne sais plus... » (*Confessions*, Saint Augustin).

Nous aurions peut-être été bien inspiré de méditer ces lignes du chapitre 14 du Livre XI des *Confessions* de Saint Augustin, avant d'accepter de présenter une sorte d'introduction générale à la notion de temps. Cependant, il y a une double difficulté. D'abord cette question traverse l'histoire de la philosophie et il faudrait donc reprendre cette histoire, ce qui n'est pas pourtant le but de cette réflexion. Or, le temps constitue l'horizon de toute préoccupation humaine, et ceci nous concerne tous. Notre propos ici ne sera pas de traiter cette notion sous tous ses angles, mais

le constat que nous venons de citer est celui qui se rapproche le plus de ce que nous entendons par cette notion qui nous paraît si ambiguë et si difficile à définir avec des termes concrets. Dans notre cas, nous essaierons de croiser quelques concepts pour enfin nous rapprocher de cette notion dans un cours de langue.

a. Une question philosophique et scientifique

Différentes doctrines philosophiques, psychologiques, sociologiques, scientifiques, didactiques et même linguistiques ont traité cette notion de manière tant générale que spécifique. Chacune nous donne des définitions, mais pour notre étude nous prendrons celles qui nous semblent en accord avec notre thème de recherche.

Ainsi, en philosophie, cette notion a été très développée tout au long de l'histoire. Voyons quelques définitions. Selon Aristote, « c'est le nombre du mouvement selon l'antérieur et le postérieur. ». Pour Kant c'est « la forme a priori de la sensibilité ; forme du sens interne et de tous les phénomènes en général qui sert de fondement à toutes. » Enfin, Hegel parle du temps comme « la forme pure a priori de la sensibilité, le temps est le sensible non sensible, l'être qui en n'étant pas est, et en étant n'est pas. » (2000 : 294).

A partir de ces trois notions, conçues à des périodes différentes de l'histoire, nous pouvons constater que cette notion est très vaste et abstraite, et même parfois difficile à saisir. Comment, pour Aristote, la conscience du temps se manifeste-t-elle ? C'est le mouvement qui délimite l'antérieur du postérieur. Ce mouvement est réglé sur le mouvement astrologique. Kant et Hegel le conçoivent comme la forme, la structure de la sensibilité. C'est une structure du sujet connaissant ; il est la structure sans laquelle aucune expérience ne serait possible.

b. Une question de perception individuelle

Aujourd'hui, on étudie cette notion propre à chaque culture. E. Hall (1984) nous montre par exemple que le temps fait notamment partie d'une dimension culturelle. Dans son ouvrage *Le langage silencieux*, il nous démontre à travers de nombreux exemples que le temps ainsi que la culture sont constamment en communication, autant que la communication est culturelle. Nous sommes mêlés au temps de telle sorte que nous ne saurions ni être purement passifs devant lui, ni croire pouvoir nous l'approprier.

Nous empruntons donc les mots de Saint Augustin pour nous demander en effet « qu'est-ce que le temps ? » De même, « qui serait capable de le définir brièvement ? » « Qui serait capable de l'expliquer facilement ? » Nous posons la

question du temps parce qu'elle nous concerne dans la mesure où nous sommes nous-mêmes temporels.

Comme cette question apparaît à travers les notions d'événement, d'instant, de répétition, d'attente, dans des perspectives fondamentales, dans l'idéalité ou dans la réalité, de l'objectivité ou de la subjectivité ; nous pouvons dire que le fait d'avoir non pas *une* mais *des* définitions différentes rend l'étude du temps extrêmement rude.

Nous avons vu brièvement que cette notion a été étudiée tout au long de l'histoire. Aujourd'hui les sociologues, les psychologues, les pédagogues et les linguistes en parlent encore, et bien des questions restent en suspens : que reste-t-il à apprendre ? Que dire de plus ? En didactique, peut-on définir ce terme ? Et dans notre domaine particulier ? Qu'est-ce que le temps dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue ?

2. Le temps en didactique

En didactique, Chevallard et Mercier (1987 : 89) signalent que « [...] il y a une genèse historique du temps didactique, contemporaine de la formation d'une nouvelle conception de ce que c'est qu'enseigner et, corrélativement, de ce que c'est qu'apprendre. ». Ils proposent, d'ailleurs, une définition de cette notion : « le temps didactique est une temporalité spécifique des systèmes et est défini comme le découpage d'un savoir dans une durée ». Ainsi, le temps didactique apparaît comme un trait déterminant de formes nouvelles dans la didactique.

Ce terme, ici, est très lié à une autre notion, celle de temporalité. Elle vient du latin *temporalis* (Trésor de langue française informatisé), et signifie *ce qui est dans le temps et/ou relatif au temps*. Temporel s'oppose ici à spatial et encore à éternel. C'est aussi ce qui ne dure qu'un temps, une durée déterminée, ce qu'il faut faire dans un espace de temps déterminé.

La construction de la notion de temps est une préoccupation constante chez les professeurs enseignant n'importe quelle discipline. Mais elle ne peut se faire sans prendre en compte la temporalité de chaque personne, ce qui renvoie au psychisme de chacun. Ce terme qui se veut à la fois concret et abstrait est difficile à définir pour plusieurs raisons qu'on ne peut négliger : une mise en ordre des expériences vécues, des actes, la culture maternelle et de sa propre conception du temps, de ses actions, de sa vie et tout ceci est bien évidemment accompagné par le langage.

A juste titre et en rapport avec cette notion du temps en classe, Perrenoud signale : « L'enseignant doit faire preuve de souplesse et d'adaptabilité. Le métier

consiste à faire des planifications dont il lui faut immédiatement faire le deuil, sachant qu'il faudra s'adapter à la réalité de la classe. Il s'agit donc d'intégrer l'organisation, la planification, les objectifs, les priorités de manière à prendre tout son sens aux yeux de personnes concernées. » (1997 : 73).

Dans l'enseignement, en effet, il y a plusieurs conceptions de temps que l'on se doit de prendre en compte du fait de leur sens très différents : temps global, temps medium, temps long.

Rogalski (2003 : 343-388) nous parle de temps « global », du temps « medium » et du temps « long ». Tout d'abord, il existe un temps « global », période où l'enseignant a la tâche d'enseigner ou de transmettre un certain nombre de connaissances (institutionnellement imposé). Ensuite, on peut citer le temps investi dans la planification d'une part globale et de chaque cours. Puis, le déroulement d'une séance où l'on régule tout ce que l'on veut « faire passer (transmettre) » en temps réel ou différé. Il y a de même un temps « medium » qui régule et module la préparation des séances suivantes, ainsi qu'il modifie les représentations de l'enseignant sur les connaissances des élèves. Il existe également un temps « long » où l'enseignant modifie sa posture en rapport à l'objet d'apprentissage, à la motivation des apprenants, aux compétences à retravailler.

Dans une classe notamment « l'organisation du temps a une place capitale et chacun se rend bien compte de la volonté de gérer ce temps si difficile à apprivoiser » (2000 : 298). En effet, dans un cours il y a des « temps » différents et il faut s'y habituer. C'est un travail difficile à mettre en place car il y a une multitude d'aspects relatifs à la prise en charge des tâches par l'enseignant, dans la classe, en face à face, en temps réel.

Dans ce temps réel, nous rencontrons souvent des différences entre nos intentions (la préparation) et l'action réalisée (le déroulement effectif). Les tâches déterminent le travail de l'enseignant et comprennent celles prescrites aux élèves, celles vues du point de vue des élèves (réalisation) et qui vont déterminer l'activité de l'élève et de la classe. Voici donc la question qui nous a amené à cette réflexion, à savoir le dilemme entre la méthodologie (travail prévu) et la pratique de classe (le réel, le terrain, le déroulement effectif). Nous nous permettons de demander alors : est-ce si important que cela de tenir le temps imparti si on part sur quelque chose d'intéressant et utile pour la classe ? Savoir définir les priorités et gérer son temps, sont-elles des compétences nécessaires pour un bon professeur de FLE ? Mais quelles stratégies, techniques et astuces sont mises en place pour pouvoir définir ces priorités ?

II. Apprendre à gérer son temps

Une des difficultés que nous retrouvons dans nos cours, c'est la gestion de ce temps « didactique ». Difficulté qui apparaît autant pour les enseignants débutants que pour les experts. Nous sommes constamment confrontés à des thèmes nouveaux qu'il faut enseigner ou à des choses que nous ne maîtrisons pas ou encore, à ce qu'il est essentiel de faire et à la manière de le faire. Maîtriser ce temps « didactique » permet à l'enseignant d'avoir une vision globale d'un déroulement du savoir et une vision de ce qui vient après une activité.

Meirieu¹ a écrit que « [...] le temps est mécanique : toutes les minutes se valent et il suffit de les organiser correctement pour qu'elles soient bien utilisées [...] » et ceci s'inscrit tout à fait dans notre étude. Ces mots nous rappellent l'importance de bien organiser son travail et ce que l'on veut enseigner, en prenant en compte la valeur de cette notion du temps, compté en minutes, pour pouvoir bien l'utiliser.

1. Temps et préparation des cours

L'organisation de l'heure de cours en terme de planification est très importante pour nous. Nous accordons une grande importance à la gestion du temps dans la planification car c'est un des problèmes que l'on rencontre le plus souvent au long de nos interventions. Pour accomplir cette tâche, il nous faut faire une planification globale basée sur la progression par rapport à ce que l'on veut « transmettre ».

Rogalski (2003 : 346) parle du travail codifié du côté de l'enseignant. Il dit que dans la préparation, on a deux types de tâches : tâches prescrites et tâches attendues. Pour les tâches prescrites, il faut bien expliciter les buts et les conditions dans une phase que Dargirolles (1999 : 143) appelle « phase pré-active ». Et pour les tâches attendues situées dans la « phase post-active », il s'agit, selon Dargirolles, d'évaluer le contenu réel des attentes.

Le travail de préparation est le travail qui correspond à la tâche définie. Cette phase se situe avant la classe, ce qui correspond à la préparation méthodologique. Le professeur prévoit les buts à atteindre et les conditions pour les atteindre, le nombre d'élèves, l'organisation du cours, le temps, le matériel et le fonctionnement de la classe. Ce qui correspond aux tâches prescrites. La tâche effective, quant à elle, correspond au déroulement réel, à laquelle le professeur répond effectivement. C'est la tâche attendue qui forme la base de l'évaluation de l'action.

Mais quelles connaissances le professeur met-il en œuvre lorsqu'il prépare un cours ? A juste titre, Shulman² propose un exemple de catégorisation : « [...] »

savoirs disciplinaires, didactiques liés à la résolution des problèmes, à la gestion des erreurs, aux procédures cognitives utilisées par les élèves, aux difficultés d'apprentissage pédagogiques relatifs à la gestion de la classe, à la prise en compte des différences entre élèves, sur les apprentissages des élèves et la façon dont ils apprennent, sur le contexte de la classe.».

En prenant en compte tous ces concepts, nous planifions en fonction non seulement des objectifs que l'on veut atteindre, mais aussi en s'adaptant à des publics qui parfois nous semblent si difficiles à aborder. On doit décomposer chaque objectif en unités, en préparant chaque séance, on doit définir le but de chaque activité et la succession des tâches à réaliser. Ensuite dans l'exécution, il faut gérer différentes choses à la fois : la gestion du temps de la classe, l'ajustement à la classe, aux apprenants et de la même façon au traitement des imprévus. En fonction de cette gestion, il nous faut aussi contrôler le déroulement du cours, en observant les élèves et notre position en tant qu'enseignant et finalement, évaluer globalement la séance en temps réel, les activités des apprenants et notre propre activité.

Pour bien préparer chaque séquence, il nous faut prendre en considération les éléments principaux qui la caractérisent, les objectifs, les situations d'apprentissages, le public, les situations de communication, une maîtrise du temps, sans perdre de vue la tâche principale qui est de faire acquérir aux élèves des « savoirs » et des méthodes de travail.

A partir des objectifs à atteindre, on doit déterminer les contenus des cours pour établir un plan de travail (une progression) dans lequel s'insère chaque heure de présence devant les élèves. Chaque heure serait donc préparée en fonction de celles qui suivraient.

Sans décrire les différents scénarios que l'on est susceptible de trouver dans n'importe quel cours de langues, il est important de rappeler que parfois, il est plus pertinent non seulement de faire des activités différentes, mais de consolider chacune d'entre elles, étant donné le peu de temps consacré au cours à proprement parler.

Quatre heures par semaine réparties sur deux séances suffisent-elles pour apprendre une langue étrangère sachant qu'il faut tenir compte du facteur temps, des obligations, des objectifs à atteindre et des tâches à accomplir ? Sans oublier de nombreux imprévus qui apparaissent, ce qui nous oblige à tout changer, à tout adapter en fonction des objectifs à atteindre et du public. Et, comment gérer à la fois une progression et la motivation de chaque apprenant tout en gérant le facteur temps ? Il est indispensable d'apprendre à anticiper, à repérer les éléments qui

pourraient perturber, à s'adapter au contexte et apprendre à gérer les imprévus en fonction du temps dont on dispose.

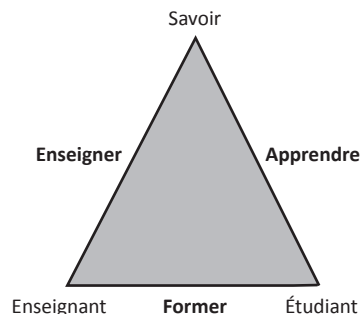
2. Optimiser le temps en fonction des objectifs de la séance

Le temps est nécessaire mais contraignant : « Une des contraintes les plus importantes est sans aucun doute le temps. » (Perrenoud, 2000 : 288). Cette contrainte est à la fois nécessaire car elle oblige à prendre des décisions, à abandonner, à faire des choix, mais elle est parfois source de difficultés. Dans un temps déterminé, il faut coordonner nos actions afin d'atteindre nos objectifs. En tant qu'enseignant, on se demande souvent « Avons-nous peur de ne pas réussir ? Quels objectifs atteindre en fonction du temps ? Quelles tâches proposer et quel temps accorder ? ».

Il faut faire des choix. De même, on doit penser aux priorités données aux activités qui permettent la progression et l'avancement des étudiants, sans perdre de vue le but final. La prise de recul nous permet aussi d'avoir une réflexion sur notre pratique concernant la complexité de l'activité enseignante et la gestion du temps tout en s'adaptant au groupe pour pouvoir avancer et ainsi atteindre des buts spécifiques. Ceci peut nous faire également réfléchir sur notre place d'enseignant. Quel est donc notre rôle dans la salle de classe ?

Avant, nous étions persuadé qu'en tant que professeur nous pouvions tout gérer, y compris le temps. Mais au long de nos expériences pédagogiques, nous nous rendons à l'évidence que même si on est l'animateur principal de la salle de classe, il y a parfois des imprévus que l'on ne peut pas gérer. Par exemple, des événements surviennent soudainement. La présence de facteurs que l'on ne peut pas contrôler et qui nous font en quelque sorte perdre du temps. A différentes reprises, on peut avoir un programme un peu chargé, mais on prend le risque car on se dit que l'on connaît déjà nos apprenants, et que l'on sait qu'on peut tout faire, faire trop ou pas assez. Cependant, ces facteurs externes nous permettent de penser à tout genre d'imprévus qui pourraient se présenter. Parfois cette tâche pourrait-être envisageable par l'enseignant mais non pas prévisible.

En pensant à notre place et à notre rôle en tant qu'enseignant, à nos publics et aux contenus, on se demande où nous nous situons dans le triangle de Houssaye (2006 : 135) dont voici le schéma :



Dans son triangle pédagogique, Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cachent le contenu de la formation, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui est à quelques distances d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir... Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'« enseigner ». La relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus « former ». Enfin, la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour « apprendre ».

En revenant à notre position, on se demande même si ce n'est pas nous qui occupons le centre des trois pôles dans une situation d'apprentissage donnée. Et, de la même manière, quelle posture on devrait adopter. Même si, en général, on privilégie la relation de deux éléments sur trois dans une relation pédagogique, ce que l'on essaie de faire tout au long de nos interventions, c'est de privilégier la relation « étudiant - savoir - apprendre » tout en restant comme un guide, un formateur, et non pas au centre de l'apprentissage. Nous sommes capables de pouvoir réaliser des interactions entre les trois pôles. Mais, la question peut se poser : comment intégrer cette démarche et bien gérer son temps à la fois ?

3. Apprendre à gérer le temps de la séquence

La gestion du temps dans un cours de langues peut prendre des formes multiples. L'enseignant est partagé entre l'organisation du travail pédagogique et les différentes tâches et sollicitations diverses de ses élèves. Perrenoud (1994 : 43) remarque « [...] entre plusieurs activités différentes les unes des autres, certaines peuvent s'improviser sur le vif, mais d'autres exigent une préparation minutieuse », ceci exprime bien que certaines activités peuvent être facilement improvisées mais que pour d'autres, il faut bien les préparer. Le professeur a donc la tâche de pouvoir gérer tant ce qu'il a prévu de faire que ce qu'il n'a pas du tout envisagé dans un temps donné.

Ensuite l'enseignant doit préparer le reste : « Il faut préparer la suite, les prochaines séances, travailler les notions nouvelles à présenter, choisir une façon de les amener, de les illustrer, de les exercer. » (1994 : 43). Il doit aussi réfléchir aux objectifs qu'il veut atteindre, à l'organisation des activités, à bien préparer les exemples, rechercher et même fabriquer le matériel de présentation ou de

manipulation, en intégrant le tout dans le temps consacré au cours, au déroulement de la pratique enseignante : « [...] bousculé par le temps, il recherche donc [...] un compromis fluctuant dans la répartition du temps limité dont il dispose entre toutes les activités en concurrence. » (1994 : 43).

Par rapport à cette gestion du temps, Perrenoud signale qu'il y a d'autres temps à gérer dans la pratique enseignante « [...] temps pour réfléchir, temps pour concevoir d'autres activités, temps pour tout classer, temps pour se perfectionner et répondre aux multiples exigences.» (1994 : 43). Il ne s'agit pas nécessairement d'un temps compté en minutes mais d'une vue d'ensemble en fonction du temps du cours et de tout ce qui peut lui arriver.

Il y a des professeurs qui : « [...] vivent leur pratique très sereinement, sûrs que chaque élève a reçu une réponse en temps utile, que chaque objet a trouvé sa place, que chaque activité a pris le temps qui lui revenait » et « [...] certains parviennent sans doute, à l'intérieur du temps qu'ils se donnent, à gérer relativement clairement des priorités, à commencer régulièrement par les choses les plus importantes, à n'investir dans des activités plus marginales que si l'essentiel est assuré... » (1994 : 43).

Le temps passe et il ne s'arrête pas, même si nous avons parfois la sensation de tout le contraire. Il est si fixe que nous ne pouvons pas le modifier. Nous ne pouvons pas l'élargir, l'étirer, l'acheter ou l'arrêter. Toutefois, nous pouvons au moins le gérer. Cependant, peut-on contrôler ou gérer le temps dans l'enseignement ?

A travers l'analyse de notre pratique, la gestion du temps au long de nos interventions a été la contrainte la plus souvent rencontrée. Pour pouvoir apprendre à gérer le temps, on doit apprendre à évaluer nos capacités à gérer le temps auprès des différentes classes. En planifiant et en créant un plan de travail personnel, une vue d'ensemble et détaillée des objectifs didactiques et pédagogiques, nous pouvons en quelque sorte nous en sortir, gérer et contrôler ce temps dans des cours au vif, dans le réel. De même, il nous faut bien cibler les objectifs, les rapprocher de la réalité pour rendre les apprenants autonomes, bien choisir les outils pédagogiques, définir des priorités, ainsi que ce qu'il nous semble important de faire passer. On doit apprendre à éviter les obstacles, à régler notre horloge interne, à créer *des timings* adaptés à la fois aux activités, et au public, et apprendre à faire face aux imprévus.

Au même instant, on se rend compte de l'écart qu'il existe entre ce que l'on prépare et ce que l'on fait en réalité. On peut cependant établir un équilibre, faire des choix, donner plus d'importance à ce qui est vraiment pertinent et urgent, à ne pas faire attention aux difficultés externes qui nous empêcheraient de continuer

et ainsi s'adapter aux différentes situations, tout en gérant le facteur temps. Mais quels facteurs peuvent nous empêcher de bien gérer notre temps ?

III. Le temps comme instrument d'analyse de l'action

Au long de cet article, on a essayé de voir le concept du temps et, de même, on s'est interrogé sur la gestion de ce temps. D'autres questions viennent s'ajouter dans cette réflexion par rapport aux différents contextes dans lesquels on intervient. Essayons de voir quels seraient les possibles facteurs qui posent problème pour pouvoir bien gérer son temps.

1. Gestion du temps collectif et individuel

a. Public et niveau

Il est tout à fait pertinent de parler du public avant d'essayer de faire une analyse des interventions auprès de celui-ci. Les groupes dont nous avons la charge ont des caractéristiques bien différentes : âges, origines sociales, culturelles et linguistiques. Leur niveau de scolarisation dans leur système d'origine n'est pas le même. Cependant, leurs besoins sont à peu près identiques. Leur priorité est la même : ils veulent tous apprendre à communiquer en français. Qu'il s'agisse des questions professionnelles ou personnelles, ils sont peut-être peu motivés, et à la fois obligés d'apprendre la langue, et donc assistent à un cours de langue. Leur motivation réside dans l'attente de pouvoir parler avec d'autres, de passer un message, de s'exprimer dans la langue apprise.

Pour essayer de comprendre ce qui peut arriver il faut parfois prendre le temps de les connaître, de même que leur situation, on pourrait ainsi comprendre peu à peu leur vraie motivation. Même s'il y a des différences dans un groupe, il y en a certains qui sont motivés et très assidus. C'est une des difficultés qui peut nous empêcher de bien gérer notre temps. On s'aperçoit que quelques uns ont une conception particulière du temps, et ceci étant dû aux différences culturelles d'origine. Le concept du temps, donc, est conçu différemment. La conception du temps est propre à chaque culture. Chacun a une perception individuelle de cette notion.

Dans quelle mesure cette notion a-t-elle une influence dans nos interventions ? C'est en réfléchissant à ce que Dargiolles (1999 : 144) appelle la phase post-active que nous essayons de trouver des réponses. En effet, gérer à la fois la motivation des apprenants, leur assiduité, leur intérêt et en même temps proposer une formation performante est un défi permanent. Un autre facteur est le nombre d'apprenants

qui risque parfois de changer. Il y a de nouveaux arrivants dans nos classes qui s'intègrent au cours de français, et on doit obligatoirement tout réaménager.

Du point de vue des compétences, leur niveau et leur milieu linguistique d'origine sont tout à fait différents. Il faut remarquer que leurs habitudes sont aussi différentes. Nous ne connaissons pas leurs systèmes scolaires, mais parfois on pourrait se demander pourquoi leurs cahiers restent fermés tout au long d'une séance. Tous ces facteurs peuvent nous aider, dans cette « phase post-active », à trouver quelques éléments-clés en réponse à ce qui nous empêche de bien gérer le temps. Nous qui sommes loin d'être des professeurs « parfaits », on peut constater que certains publics nous demandent plus que ce que nous sommes capables de donner en tant qu'enseignants.

b. Temps individuel et planification

Avant de connaître son public, et à partir des caractéristiques qu'on nous donne, on fait la planification globale de notre intervention, et on prend en compte le temps dont on dispose. Il faut avouer que l'on doit être ouvert à changer et reformuler la planification, s'adapter aux besoins de son public, à ses difficultés, à ses attentes et bien reformuler ses objectifs. Nous précisons que parfois il ne nous est pas facile d'accomplir cette tâche. Parfois, il nous semble impossible, en tant que professeur, de répondre à cette hétérogénéité.

Étant donné les différences entre les apprenants, la situation dans laquelle ils se trouvent, nous faisons des choix et nous devons les défendre dans la perspective de pouvoir mettre en place une pédagogie différenciée, c'est-à-dire de réaliser ce que l'on juge important et pertinent en rentabilisant le facteur temps. Autrement dit, nous devons apprendre à gagner du temps pour ne pas en perdre davantage.

Dans l'enseignement, et plus spécifiquement dans la planification, on peut tous avoir du temps, mais il ne faut pas négliger le fait que nous avons tous (enseignants et apprenants) une relation différente au temps. On pourrait également se demander « comment faire plus en moins de temps » ? Comment être efficace ? Comment arriver « à faire moins et à le faire mieux » ? Pour apprendre à gérer son temps, on doit investir beaucoup de son énergie, surtout là où on le souhaite vraiment.

Dans cette phase, la répartition *des temps* est très importante pour pouvoir identifier ce qui pourrait perturber le bon déroulement d'un cours. On doit articuler le plan d'enseignement, en fonction du temps de la séance à proprement parler. On prend aussi en compte, d'autres facteurs : le moment de la journée et la fatigue, en rapport à ce que l'on fait. Et ce dans le but de bien profiter des heures de

productivité réelle des apprenants, qui ne sont pas si nombreuses, et de planifier des activités sous des formes très variées, et plus faciles à digérer aux heures de moindre productivité. Exemple que l'on peut trouver dans des situations où face à l'imprévu et à la fatigue, et pour éviter l'ennui, nous proposons des activités différentes pour réveiller le public et éveiller son intérêt dans l'apprentissage du français.

2. Gestion du temps de répétition

Lors de nos interventions, on peut différencier ce qui est important et ce qui ne l'est pas, ce qui est urgent de ce qui ne l'est pas. Autrement dit, « maîtriser le temps ». On devient plus professionnel quand on se rend compte que l'on peut non seulement faire des choix, mais que l'on doit les faire. En d'autres termes, toutes les décisions que l'on prend sont souvent dirigées en fonction des besoins des apprenants et surtout de ce que l'on trouve utile et efficace en fonction du temps. On sait que certains enseignants y font sans cesse référence, ce qui nous permet de le considérer comme un enjeu très fort dans le processus d'enseignement.

Pour atteindre les objectifs fixés dans la planification, on peut faire plus attention aux pertes de temps. C'est-à-dire, on peut laisser de côté les notions inutiles. Parfois, on ne va pas s'attendre à ce que tous aient compris une consigne avant de se mettre en action, mais on peut se rendre à côté de ceux qui n'ont pas compris et répéter pendant que les autres s'organisent.

3. Gestion du temps de révision

a. Évaluation et progression

Pour faire avancer leur niveau, leur performance en langue cible et ne pas les démotiver, on peut très bien proposer une évaluation formative. Ainsi, on ne va pas perdre de temps, car bien évidemment, une évaluation formelle prend au moins une heure.

Dans cette évaluation informelle, nous pouvons insérer nos objectifs. C'est-à-dire, être capable de : communiquer dans la vie de tous les jours, comprendre et se faire comprendre par d'autres personnes (non seulement le professeur), se débrouiller dans la rue, prendre des rendez-vous, etc. On peut observer souvent que le français chez ces apprenants a avant tout une nécessité fonctionnelle. C'est pour cette raison que nous privilégions les principes de cette forme d'évaluation, et ainsi établissons une progression.

Une fois bien définis nos objectifs, on pourrait constater au long de nos interventions que le groupe progresse, du moins au niveau de la compréhension. On peut parfois sentir que le temps passe à une vitesse vertigineuse, et parfois au contraire, il fait du sur-place. Par exemple, il y a des jours où nous avons l'impression d'aller trop vite et que le temps s'écoule plus rapidement. Certes, on veut avancer non seulement dans le programme, mais aussi faire progresser les apprenants dans leur apprentissage. Cet exemple peut nous montrer qu'il faut savoir s'adapter, et que nous devons faire face à de nombreux imprévus auxquels nous n'avions pas pensé auparavant.

Apprendre à choisir, cibler tout ce que l'on veut « faire apprendre » en fonction du temps, laisser de côté ce qui n'est pas vraiment important, abandonner, accepter de ne plus gérer ce que l'on croit pouvoir gérer. On se rend compte parfois que l'on a des apprenants qui sont confrontés à certains obstacles et à des situations particulières, mais en même temps, on peut se demander s'ils l'ont choisi. Et si leur situation ne leur permet pas de se concentrer ? Résultat : une disparition complète de la motivation.

b. Propositions

D'abord, il faut se mettre en contexte pour pouvoir comprendre et être capable d'agir plutôt que de réagir. Le plus important pour nous est de vérifier fréquemment notre échéancier pour ainsi ne pas paniquer et à la fois accepter de ne pas pouvoir tout gérer.

L'enseignement pourrait être aussi vu comme un processus de prises de décisions sur le vif, qui amène à modifier régulièrement ce qui est prévu à partir des réactions des élèves, à répondre à leurs questions, à prendre en compte leurs difficultés, à établir une progression, à évaluer et à essayer de répondre à tout en même *temps* selon l'évolution de la situation pédagogique et le contexte. C'est dans une interaction permanente que l'on voit la communication didactique dans le processus d'enseignement-apprentissage, et que se réalisent toutes les tâches de l'enseignant, une situation complexe, parfois incertaine, avec des apprenants différents.

D'où la difficulté de définir les tâches, de les prévoir toutes à l'avance. L'enseignant peut planifier et préparer son (ses) cours en fonction du temps dont il dispose pour cela, mais il reste une part inconnue liée aux imprévus qui viennent de la situation, des réactions des acteurs et ce qui lui demande de prendre des décisions, de modifier et de mobiliser certains savoirs dans l'action. À juste titre, Béacco signale que les imprévus concernent aussi la durée de l'enseignement en termes de temps : « l'expérience montre que cette durée fixe n'est pas en soi

adaptée aux activités prévues... mais qu'elle survient mécaniquement par l'épuisement du temps disponible » (2007 : 48). Le temps consacré à l'enseignement dans une séance est souvent prévu par l'institution où cet enseignement est dispensé, mais « la durée du cours de langue [...] ne correspond pas automatiquement au temps nécessaire au développement d'une suite cohérente d'activités pédagogiques. » (2007 : 47). D'où les décalages constatés entre la préparation et la réalité. Quelle que soit la nature des imprévus, ceux-ci représentent une richesse pour la classe et pour le professeur s'il les transforme « en bonnes occasions de mettre au point, d'expliquer, de revenir en arrière, de préciser..., toutes constitutives de ces tactiques spontanées, improvisées en interaction avec le groupe-classe et qui font le quotidien de l'enseignant » (2007 : 48).

Il existe un bon échantillon de situations et de problématiques diverses imbriquées à ces thèmes de travail mais qui apparaissent comme des compléments nécessaires ou des prolongements intéressants. Ainsi, des éléments de réflexion et quelques propositions pour d'autres recherches peuvent être déjà avancés, notamment sur la notion de l'imprévu. L'imprévu faisant partie de la vie, fait-il aussi partie du métier d'enseignant ? Et du FLE/S ? Quelle est la part d'habitude et d'imprévu dans les pratiques professionnelles ? Pouvons-nous dire qu'avec l'habitude et l'expérience nous pouvons « prévoir l'imprévu » ? De quoi sont faits les « bons » gestes professionnels ? Il existe une forte liaison de l'imprévu aux différents contextes d'enseignement dans lesquels les professeurs travaillent, à leur expérience et à leurs diverses implications.

Conclusion

L'enseignant fait preuve d'adaptabilité et parfois il se voit obligé de changer sa démarche, il s'ajuste à son environnement pédagogique en fonction des objectifs visés, de la motivation de ses apprenants, de la progression qu'il détermine dans son programme et qui répond en outre à des demandes institutionnelles. Au long de son parcours, le professeur apprend à anticiper et développe des capacités pour repérer les éléments qui pourraient perturber son cours. Le temps et l'imprévu obligent l'enseignant à prendre des décisions, à faire des choix même si parfois ils sont source de difficultés. Dans un temps défini, il coordonne ses actions afin de parvenir à ses objectifs. Définir des priorités, réfléchir après chaque cours, faire des choix méthodologiques, penser à la suite des activités, etc. sont des qualités qui relèvent de l'habitus des enseignants.

Il est important de dire, nous semble-t-il, que le temps est une contrainte à prendre en compte dans l'enseignement. Il y a des enjeux importants, et on ne

peut laisser de côté le plan émotionnel, tant le professionnel que le personnel. « Pour profiter de l'apprentissage et de l'enseignement, on doit prendre le temps d'apprendre³ ».

Il faut faire une distinction entre savoir enseigner des connaissances et savoir transmettre des savoir-faire. Il faut prendre en compte les difficultés particulières des élèves, et en même temps construire un référent au travers de sa propre observation sur la base de la pratique, de l'expérience enseignante qui évidemment va construire et enrichir toute la suite de la démarche, en gérant à la fois et le temps, et les objectifs, et la classe.

Les difficultés de la gestion du temps sont un motif fréquent de réflexion chez les professeurs car elle est constituée par étapes. En effet, la gestion du temps est plus qu'un simple *planning*. Le professeur doit bien planifier, certes, mais tout au long de la pratique il doit améliorer et évaluer cette planification. La gestion du temps constitue « une tâche comportant plusieurs niveaux d'organisation [...] » (Perrenoud, 1994 : 53) et va au delà de la constitution d'un simple horaire réaliste et le suivre. Il faut bien gérer son temps pour « être efficace » et « faire plus ou moins de ce qui avait été prévu » (1999 : 31). C'est pour ces raisons qu'il faut bien planifier. Ce travail consiste non seulement à connaître tout ce que le professeur a à faire mais aussi « le temps dont on dispose, le rythme de travail [...] » (Perrenoud, 2000 : 295). Apprendre à gérer son temps « est une habitude qui s'acquiert par la pratique, une habileté qui se perfectionne par essais et erreurs. » (Perrenoud, 2000 : 308). Il ne faut pas être un esclave d'une grille horaire (dans la grille de planification), mais plutôt la considérer comme un outil qui permet d'atteindre des objectifs à court, moyen et à long terme.

Après l'expérience de nos interventions auprès de publics différents quelques questions restent en attente : comment perdre du temps pour en gagner face à un public hétérogène ? Comment faire pour tout prévoir ? Comment faire pour créer des réflexes et ne plus perdre de temps ? Peut-on mettre en place une vraie « pédagogie différenciée » et à la fois gérer l'hétérogénéité d'un public particulier ? Peut-on faire des va-et-vient entre le travail collectif et le travail individuel des apprenants en gérant le facteur temps ? Comment répartir le temps d'écoute et le temps de prise de parole de chaque élève pour établir un équilibre dans un cours de FLE/S ? Le temps d'une séance ne doit pas être immuable, certes, mais peut-on l'adapter et/ou le changer et s'adapter sans perdre de vue les objectifs à atteindre ?

Bibliographie

- Barraquin, N., Baudart, A., Dugué, J., Laffite, J., Ribes, F., Wilfert, J. 2000. *Dictionnaire de philosophie*. Paris : HER.
- Béacco, J-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Chevallard, Y., Mercier, A. 1987. *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : Publication de l'IREM d'Aix-Marseille, N° 8.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique des langues*. Asdifle. Paris : Clé International.
- Dargirolles, F. 1999. « L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères ». Paris : *Études de linguistique appliquée*, n° 114.
- Hall, E. 1984. *Le langage silencieux*. Paris : Éditions du Seuil.
- Houssaye, J. (1988) *Le triangle pédagogique*. In : Desaulniers, M-P., Jutras, F. (2006) *L'éthique professionnelle en enseignement*. Paris : PUF.
- Jönsson, B. 1999. *Dix considérations sur le temps*. Paris : Éditions Gallimard.
- Perrenoud P. 2000. *Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme*. Université de Genève, FAPSE. In : *Le temps en éducation : regards multiples*, Grenoble : PUG.
- Perrenoud, P. 1997. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. 1996. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Rogalski, J. 2003. *Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert*. Recherches en Didactique des Mathématiques. Nantes : Épique.
- Saint Augustin, 1982. *Confessions*. Paris : Édition Points. Collection Points.

Notes

- 1 Meirieu in : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/temps.htm> [consulté le 20/03/2015]
- 2 Shulman in : http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/master/data/cours_B3P/Savoirs_enseignants2.ppt [consulté le 20/03/2015]
- 3 La phrase originale étant « Pour profiter de la vie, on doit prendre le temps de vivre » mais nous l'avons adaptée et modifiée à notre thème de recherche. Jönsson B. *Dix considérations sur le temps*. Suède. Éditions Gallimard, 1999, p. 22-41.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

Marie-Christine Fougerouse

Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France

progfle@hotmail.com

Reçu le 28-11-2015 / Évalué le 08-02-2016 / Accepté le 16-03-2016

Résumé

Enseigner ou apprendre une langue étrangère amène à instaurer un dialogue entre la culture source et la ou les cultures cibles. Le concept d'interculturel s'inscrit dans un champ plus vaste ; il inclut bien sûr la culture, elle-même héritière de la civilisation. Les langues ne sont pas des disciplines scolaires comme les autres dans la mesure où elles sont à la fois véhicule et objet d'apprentissage. Ce statut particulier n'est pas sans incidence sur la classe de langue. La relation à l'autre s'inscrit dans un contexte interculturel pluriel. Dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues, les outils à forte charge culturelle sont les méthodes de langue qui au-delà de l'intention pédagogique sont un reflet du monde dans lequel elles s'inscrivent. Le choix des supports n'est pas neutre, il relève d'une idéologie et révèle un positionnement axiologique que les auteurs et les concepteurs ont souhaité y imprégner. Au travers de deux outils, nous verrons avec quelles images de la France l'apprenant allophone devra entrer en dialogue.

Mots-clés : interculturel, cultures, méthodes, didactique, représentations, Français Langue Étrangère

An Approach to Interculturalism in French as a Foreign Language Teaching and Learning

Abstract

Teaching or learning a foreign language establish a dialogue between the source culture and the target culture or cultures. The concept of interculturalism is part of a broader field; culture is naturally embedded in it, as it derives from our civilization. Languages differ from other academic subjects in that they are both the object of and the medium for learning. This distinctive status can have certain consequences on language lessons. Interactions with others are grounded in a complex intercultural framework. In the context of language teaching and learning, culturally rich teaching tools are language textbooks that go beyond their pedagogical purpose and reflect the culture associated with the language in question. The choice of materials is not neutral; it comes from a particular ideology and axiological position intentionally chosen by the authors and developers. Through the use of two textbooks, we will study the representations of France with which a non-native learner might be confronted.

Keywords: intercultural, cultures, textbooks, didactics, representations, French as a Foreign Language

Introduction

Les langues sont le moyen de communication entre les êtres humains. L'enfant s'approprie peu à peu le code de communication et intègre conjointement les règles sociales lui permettant de vivre en accord avec ses semblables. A l'heure de la multiplication des échanges, des réseaux et des déplacements, le Conseil de l'Europe œuvre pour proposer une harmonisation dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en vue de favoriser l'adaptation des individus. Le processus de Bologne (1999) vise à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs et assurer la qualité des enseignements. L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à une connaissance du vocabulaire et de la grammaire, il inclut aussi l'appropriation du volet culturel inhérent à toute langue vivante. Les personnes qui se rencontrent sont porteuses de leur culture et sont amenées à une nécessaire adaptation interculturelle pour pouvoir communiquer. Les rapports avec les autres sont complexes. Nous proposons un point sur la réflexion actuelle en didactique.

Tout d'abord, nous nous interrogerons sur le concept d'interculturel qui fait désormais partie du champ de la didactique. D'où provient-il et comment le définir ? Ensuite, nous analyserons les manifestations de l'interculturel dans la classe et les implications pour les acteurs. Enfin, nous étudierons comment deux méthodes de français langue étrangère (FLE) intègrent cet aspect dans le quotidien de la classe de FLE.

I. Quelques définitions

Pour commencer, il convient de proposer une définition de quelques concepts fondamentaux pour mieux appréhender leur évolution et leur imbrication. Cette étape préalable est essentielle pour comprendre comment la classe de langue se les est appropriés et comment les méthodes les ont intégrés.

a. La civilisation

Selon le dictionnaire *Petit Robert* (édition de 1988), le terme « civilisation » est apparu en 1732 « acte de justice », de civiliser. Il distingue trois acceptions :

1. Le fait de civiliser, associé à avancement, évolution, progrès.
2. L'ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées ; l'ensemble des acquisitions des sociétés humaines. Il est lié à progrès, opposé à nature, barbarie.
3. L'ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés.

De cet ensemble composite, il ressort une idée de progrès, d'évolution qui s'applique à un groupe ayant en commun des caractéristiques. Une fois ces dernières identifiées, une analyse approfondie s'impose pour mettre en lumière les changements.

Le *Dictionnaire de didactique des langues* dirigé par R. Galisson et D. Coste (1976) retient globalement les mêmes acceptions. Les auteurs ajoutent l' « ensemble de caractères propres à une société quelconque » (p. 88) qui est le sens le plus fréquent adopté par les historiens, les sociologues, les ethnologues et les professeurs de langue. Ce sens est intéressant pour les chercheurs dans la mesure où toutes les sociétés humaines sont un sujet d'étude à part entière. Le champ d'étude est donc relativement vaste dans l'espace et dans le temps.

Dans l'acception française, le terme « civilisation » est marqué par le sceau du prestige et de la distinction. Enseigner le français langue étrangère, c'était répandre une civilisation évoluée reposant sur la littérature et la culture françaises. En effet, c'est l'option retenue par le « Mauger bleu », intitulé *Cours de langue et de civilisation françaises*¹ dont la première édition date de 1953. Cet ouvrage présente une civilisation à caractère généraliste et simplificateur de l'ensemble de la société française. Progressivement, dans un souci d'entrer dans le quotidien des Français dans leur diversité, en didactique de FLE le terme « civilisation » a été délaissé au profit de « culture ». Il est d'ailleurs à remarquer que le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) propose une très brève définition de « civilisation » (p. 42) suivie d'un renvoi à « culture ».

b. La culture

La culture est définie dans le *Petit Robert* (1988) comme suit :

1. L'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement. La culture est associée à connaissance, éducation, formation, savoir.
2. L'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation.
3. L'ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines avec un renvoi à « culturalisme ».

Il se dégage une idée d'acquisition d'un savoir, qui se distingue de nature par un nécessaire apprentissage donc un travail de l'individu au sens intellectuel.

La conférence mondiale sur les politiques culturelles de Mexico en 1982 définit la culture comme l' « ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ». Le chercheur (anthropologue, historien, sociologue, *etc.*) va s'attacher à l'étude de ces traits distinctifs en vue de caractériser une société ou un groupe pour en proposer une lisibilité.

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003) donne une définition composite de la culture. Il part de la capacité à opérer des distinctions qui permet de hiérarchiser les cultures et de les décrire. La culture est toujours plurielle car déclinable en une multitude de traits distinctifs. Chaque individu appartient à plusieurs cultures. En didactique des langues, l'apprenant a une approche extérieure de la langue et de la culture cibles, il doit passer par un processus de compréhension, de déconstruction et de reconstruction.

G. Zarate va dans le même sens et reprend une définition de C. Levi-Straus : « Une culture consiste en une multiplicité de traits dont certains lui sont communs, d'ailleurs à des degrés divers, avec des cultures voisines ou éloignées, tandis que d'autres les en séparent, de manière plus ou moins marquée » (p. 37). Ainsi, les cultures ne constituent pas des ensembles étanches mais possèdent des traits communs avec d'autres. L'apprenant aura à se frayer un chemin parmi les similitudes et les différences entre les systèmes et la première étape sera de s'interroger sur sa propre culture. Il est d'ailleurs révélateur que depuis une trentaine d'années les didacticiens parlent d'enseigner la langue-culture, l'une et l'autre fonctionnant comme un paradigme indissociable. Il ne s'agit plus d'une centration sur l'objet langue mais d'un spectre beaucoup plus vaste incluant les traits spécifiques des cultures qui sont en constante évolution. Les cultures s'expriment au travers des individus ; ils en sont les porteurs à leur insu.

Apprendre une langue-culture, c'est entrer en contact pour aller à la rencontre de l'Autre. Comme le souligne M. Abdallah. Pretceille « La culture, comme la langue, est bien le lieu de mise en scène de soi et des autres » (p. 12). D'où l'émergence du concept de l' « interculturel ».

c. L'interculturel

Le terme « interculturel », sous sa forme nominale ou adjectivale, ne figure ni dans *Dictionnaire de didactique des langues*, ni dans la version du *Petit Robert* de

1988 ; il s'agit d'un terme de création récente, d'abord employé comme adjectif puis comme substantif. Il est la combinaison du préfixe *inter* et de l'adjectif *culturel*, ce qui traduit une idée de lien, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures. Pour C. Clanet, l'interculturel « introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures » (p. 21). Il ajoute que c'est aussi « [...] un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (p. 22).

Historiquement, l'interculturel s'est développé autour de la migration liée à la décolonisation. Cette notion est née en France dans les années soixante-dix en contexte français langue maternelle où au schéma d'assimilation des cultures migrantes à l'école s'est substituée une volonté d'intégration via la création de structures spécifiques dans le cadre scolaire (CLIN², CLAD³, CEFISEM⁴). Il s'agissait de faire face aux situations de crises et aux dysfonctionnements liés aux questions migratoires.

Cet univers de dialogue et de questionnement entre les cultures a intéressé la didactique des langues qui, elle, est confrontée au quotidien à cette problématique. En effet, l'approche communicative prônait une décentration de la conception instrumentaliste de la langue pour l'étendre à la compétence de communication et donc à une prise en compte de l'aspect culturel pluriel. Ainsi, l'interculturel fait-il désormais partie de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures. La didactique des langues et des cultures s'est appropriée ce concept et de nombreux chercheurs en ont fait leur objet. Dans une société en mutation où les cultures se mélangent à un rythme soutenu, travailler sur l'interculturel, c'est ouvrir le champ à l'altérité. Dans la culture et dans la langue se reflète une mise en scène de soi et des autres. L'interculturel repose sur un jeu permanent entre le *je* sujet qui existe en relation avec d'autres sujets. Tout ego est un alter ego et tout alter est un ego.

Le champ est vaste et il manque encore des références approfondies et partagées par tous les acteurs de la didactique. Nous allons nous intéresser à la prise en compte de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère.

II. L'interculturel en classe de FLE

Le *Cadre européen commun de compétence pour les langues (CECRL)* est maintenant l'ouvrage de référence partagée par les acteurs de la didactique. Il est intéressant de noter que l'interculturel est inclus dans les savoirs où il occupe une place plus que réduite. « La connaissance, la conscience et la compréhension

des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et le « monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle » (p. 83). Il s'agit de la rencontre entre deux univers, entre des cultures véhiculées par la langue maternelle (L1) et la langue étrangère (L2). Parmi les nombreux descripteurs, aucun n'est consacré à l'interculturel, domaine complexe et composite. Un seul concerne la correction sociolinguistique (p. 95) mais il ne donne que peu d'éléments sur l'aspect interculturel.

a. Le statut de la langue étrangère

Dans la classe de FLE - ou dans toutes les classes de langues d'ailleurs - la matière à enseigner occupe une position particulière. Elle est à la fois l'objet même de l'enseignement/apprentissage et le véhicule de la communication entre les participants si l'enseignant ne possède pas la langue-culture des apprenants. A ces derniers, il est demandé d'acquérir une double compétence : d'une part, ils doivent se concentrer sur le message pour en décoder le contenu informatif et la construction et, d'autre part, ils intègrent conjointement le code et ses implicites. Il en va tout autrement pour un cours d'histoire ou de mathématiques qui se déroule en langue maternelle ; l'attention se porte uniquement sur la compréhension et l'interprétation des données, le code étant acquis.

Dans certains contextes d'enseignement / apprentissage du FLE, les langues-cultures en contact vont au-delà du binôme enseignant locuteur natif - ou du moins compétent - et apprenants linguistiquement et culturellement homogènes. Cette situation pluriculturelle constitue à première vue une richesse qui implique la mise en valeur de chacun en tant qu'individu porteur d'un capital culturel d'où émergent des traits communs à plusieurs, en nombre variable, pour créer un réseau relationnel propice à une intercompréhension fructueuse. Comme le souligne G. Zarate « Le passage d'une culture à l'autre se trouve donc explicitement posé comme une confrontation avec une situation nouvelle à laquelle l'étranger doit apprendre à s'adapter » (p. 102).

L'apprenant de niveau débutant (niveau A1 du *CECRL*) se situe en deçà de l'échange verbal, ce qui ne signifie pas pour autant qu'aucune communication ne s'instaure, même si elle n'est pas encore verbalisée ou verbalisable. Dans ce cas, le recours à la langue maternelle de l'apprenant, quand c'est possible, s'avère opportun pour avancer dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Sinon, une langue commune à tous peut aider à lever des blocages. Passer par la langue maternelle des apprenants ou par une langue pont, ce n'est pas détourner l'objectif formatif mais au contraire rendre possible une analyse des représentations

qui va permettre d'instaurer un questionnement. La proximité ou l'éloignement des langues-cultures en contact a indiscutablement une incidence sur l'enseignement/apprentissage du FLE en classe et sur la relation interculturelle, et ce dès les premiers moments du cours.

b. Le rôle de l'enseignant

Concernant l'enseignant, dans la classe de langue, il est le lien entre le groupe d'apprenants et la langue-culture cible. C'est à lui qu'incombent les choix du quotidien pour faire progresser le groupe. Il fixe les objectifs et les étapes successives pour parvenir à la maîtrise de compétences périodiquement évaluées. Les choix ne sont pas neutres, ils relèvent d'une réflexion basée sur une formation mais aussi sur des convictions révélatrices de la façon dont il perçoit l'autre et même au-delà. « Ni naïf, ni crédule, ni soumis, le natif enregistre pourtant, au-delà de sa conscience même, la vision du monde qui légifère le quotidien de sa communauté » (G. Zarate, p. 12). Les méthodologies ont retenu des éléments estimés les plus pertinents qui sont variables selon les époques. Ainsi, l'approche communicative considère l'apprenant comme un communicateur qui apprend à communiquer en communiquant alors que pour l'approche actionnelle l'apprenant est un acteur social qui est en mesure d'accomplir des tâches dans son environnement. Les méthodes de langues sont des supports qui proposent des documents et une planification pour l'enseignement/apprentissage de la langue-culture cible. Ces outils de transmission ne sont pas neutres non plus et ils ne sont pas tous équivalents (cf. Partie III).

En classe de FLE, tous les participants ne possèdent pas un statut identique. La relation est dissymétrique ; l'enseignant détient la langue-culture objet d'apprentissage, les apprenants sont en attente, en demande. D'un côté, il y a celui qui sait ; de l'autre ceux qui savent moins. Dans la classe, il existe une synergie entre les trois pôles du triangle didactique enseignant / apprenants / savoir. Cette circularité semble attribuer, à première vue, des rôles à chacun alors que les relations interculturelles et les représentations sont plus complexes. L'ensemble des cultures en présence s'entrecroisent et s'imbriquent pour produire un effet composite où chacun peut et doit trouver sa place. Par la circulation de la parole et par son attitude, chacun s'investit et s'implique au-delà du sens littéral du message. Le rôle de l'enseignant est de favoriser et d'encourager les échanges dont la richesse est source de progrès et de motivation. Au sein de cet ensemble pluriel, l'enseignant choisit sa posture : veut-il être chef d'orchestre, animateur, assistant, etc. ou peut-être tout à la fois, en tout cas un médiateur.

c. La prise en compte de l'altérité

Dans la classe de FLE, lieu de la rencontre interculturelle permanente avec ses rôles et ses attentes, les apprenants sont là pour intégrer le savoir dispensé par l'enseignant. Au-delà de cette analyse de surface, c'est la rencontre avec l'altérité qui induit un questionnement sur la / les langue(s)-culture(s) des apprenants et aussi sur sa propre culture au sens large. La richesse de ce creuset interculturel est une source d'interrogations permanente quant aux rapports qu'entretiennent les cultures en présence et ce de façon conjointe et complémentaire dans un enseignement / apprentissage de la langue-culture dite étrangère pour la majorité des acteurs. Le contact avec l'autre induit un effet de miroir qui suscite des réactions et des adaptations de soi aux autres, des autres à soi et des autres entre eux.

M. Abdallah. Pretceille souligne : « Apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et humain à travers une grille de perception différente » (p. 98). En effet, chaque individu est imprégné par sa culture d'origine, celle qu'il a intégrée comme une sorte de système référentiel qui fait partie de lui au même titre que sa langue maternelle. L'autre est perçu au travers de son kaléidoscope personnel et des représentations qu'on peut en avoir chargées de stéréotypes et de préjugés. La rencontre interculturelle nécessite une adaptation de nos schémas réceptifs - plus ou moins conscients - pour accepter l'autre et le comprendre sans l'enfermer dans notre ethnocentrisme. « Pour dépasser les effets de l'ethnocentrisme, il faut apprendre à juguler la hantise de l'inconnu et du vide, à maîtriser les démarches d'autonomie » (G. Zarate, p. 37). La culture est souvent perçue comme un concept global, on parle de culture française, américaine, arabe... ce qui véhicule des représentations très générales et généralistes. Au-delà de ces caractéristiques, chaque individu appartient à des sous-ensembles qui modulent les généralités et en font un être humain spécifique inscrit dans plusieurs réseaux d'où une épaisseur, une densité culturelles complexes.

La classe de langue est un lieu où se côtoient des individus porteurs de cultures aux traits différenciés. « C'est par la connaissance ou la reconnaissance de sa propre culture et par la capacité de l'assumer que passe la possibilité d'ouverture à d'autres cultures » (C. Clanet, p. 220). Choisir d'enseigner ou d'apprendre une langue-culture étrangère, c'est accepter de se mettre en situation d'insécurité, de questionnement sur autrui et sur soi. Le débutant qui vient en pays francophone pour faire des études se trouve face à un double défi : acquérir une nouvelle langue et des codes culturels lui permettant de vivre en harmonie avec son nouvel environnement. En cours de FLE, il incombe à l'enseignant de développer un climat d'empathie propice à l'épanouissement intellectuel et relationnel de chacun. Cette règle repose sur l'ouverture aux autres, la communication, la coaction, l'interaction, le partage ; en bref, elle relève d'un altruisme vécu.

Après avoir posé quelques jalons sur l'interculturel en classe de langue, nous allons voir quels projets formatifs en matière de culture et d'interculturel sont mis en place dans deux méthodes de FLE actuelles.

III. La culture et l'interculturel dans *Alter ego + A1* et *Version originale A1*

La présente étude se limitera à deux méthodes de niveau A1 car dès le début de l'enseignement / apprentissage les auteurs proposent un modèle qui est reproduit par la suite bien qu'adapté aux autres niveaux. Ces deux méthodes actuelles s'inscrivent dans le *CECRL* et préparent au DELF A1.

a. *Alter ego + A1*, éditions Hachette

Cet ouvrage *Alter ego + A1* couvre en fait les niveaux A1 et A2. 1, soit 120 heures d'enseignement / apprentissage. Les auteurs précisent dans l'avant-propos :

La place de l'apprenant est primordiale. Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et de permettre à l'apprenant de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie [...]. Les tâches proposées se veulent le reflet de situations authentiques dans différents domaines (personnel, public, professionnel, éducationnel), afin de favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage. Ainsi, celui-ci développe des savoir-faire mais aussi des stratégies qui l'amènent progressivement vers l'autonomie (p. 3).

L'approche linguistico-culturelle doit motiver l'apprenant et l'amener à agir, réagir et interagir tout au long de ce volume structuré en un dossier 0 puis 9 dossiers thématiques comprenant trois leçons. La maquette est soignée et attractive, elle suit une structuration rigoureuse où tout est facilement identifiable.

Le dossier 0 a pour fonction de mettre l'apprenant au contact des fondamentaux de la classe de langue : se présenter, reconnaître des mots et des personnages, puis le vocabulaire de classe. Le travail, qui ne peut se faire en autonomie, est à dominante linguistique. L'interculturel se limite à l'identification de mots transparents et à la reconnaissance de personnages célèbres. Les thèmes abordés ensuite dans ce volume se résument comme suit : entrer en contact avec les autres, se présenter ; découvrir des lieux ; parler de soi ; les occupations de la journée ; les fêtes, les événements de la vie ; l'espace francophone ; les goûts ; s'approprier l'espace ; l'habitat. Les leçons comportent des rubriques « Point Culture » distribuées de façon aléatoire ; leur fonction est informative avec parfois un appel à

la comparaison interculturelle. Chaque dossier se termine par une double page *Carnet de voyage* annoncée comme un « élargissement ludique, culturel et interculturel » (p. 4). A y regarder de plus près, ces pages sont un apport d'informations à caractère encyclopédique avec un encouragement à comparer avec son pays sous la forme « Et chez vous ? ».

Les documents authentiques privilégient le visuel à valeur illustrative, interprété et traité au premier niveau ; tous les documents écrits sont fabriqués pour la méthode. Le schéma dominant relève de l'identification d'informations, de la recherche d'informations au fil des dossiers. L'apprenant est immergé dans la culture cible sans grande préparation. A aucun moment on ne cherche à savoir ce que sont ses représentations sur celle-ci, ni ce qu'il en connaît. On lui apporte des données sur le mode déclaratif sans croiser les points de vue ; il a une image et une seule ce qui peut induire des conclusions réductrices peu propices à faire apparaître la diversité des facettes d'une société. L'apprenant intègre des éléments culturels qu'il doit assimiler et gérer sans assistance pour parvenir à une lisibilité approfondie de la société avec laquelle il souhaite avoir des contacts.

Alter ego + A1 aborde les thèmes récurrents des méthodes pour ce niveau. Ces thèmes sont relativement étoffés pour doter l'apprenant d'un savoir encyclopédique qui donne l'image d'une France globale. Il est à déplorer la forte représentation de la culture hexagonale ; la francophonie, bien qu'annoncée, est abordée dans un dossier sous l'aspect touristique. Il ressort une société urbaine de cadres moyens pour qui la vie se déroule sans problème.

b. Version originale A1, éditions Maison des langues

Version originale A1 s'inscrit dans la lignée de la méthode Rond point. Dans l'Avant-propos, on peut lire que dans cette méthode on passe de la perspective de l'agir communicationnel à celle de l'agir social (p. 2). Cet ouvrage se situe résolument dans l'approche actionnelle étroitement liée au CECRL. Le projet formatif est résumé comme suit :

La perspective de l'agir social, parce qu'elle considère les apprenants comme des acteurs sociaux engagés dans un projet commun, impose un enjeu culturel supplémentaire, celui de l'élaboration en classe d'une culture commune d'enseignement-apprentissage c'est-à-dire d'un ensemble de conceptions partagées de ce que c'est qu'apprendre et enseigner une langue-culture étrangère (p. 3).

D'emblée est posée la nécessité d'un regard croisé favorable à une dynamique réflexive interculturelle qui va créer un climat de confiance et d'empathie au sein de la classe.

Cette méthode se décline en 8 unités (soit 12 pages chacune) structurées en 6 rubriques. L'ouvrage est coloré et d'aspect attractif. Les couleurs en toile de fond servent de repérage pour des rubriques récurrentes. Il n'y a pas d'unité 0, les premiers contacts font partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, les auteurs proposent des tâches sociales adaptées à réaliser en classe en coaction. Les thèmes abordés sont communs à ceux des méthodes des années deux mille ; l'originalité réside dans la présentation et l'exploitation qui en est faite. La première unité expose l'apprenant aux premiers contacts avec la langue étrangère, il découvre la langue, apprend comment faire connaissance et comment s'approprier son environnement. Dans les autres unités, on retrouve les outils pour se présenter, présenter quelqu'un ; des villes françaises et Montréal ; les amis, la famille, la description ; les activités ; les vêtements ; la nourriture ; ses compétences, son parcours.

La démarche est progressive et balisée, l'apprenant découvre la thématique de l'unité *via* une double page d'images ; il s'approprie le visuel puis réagit, identifie et échange s'il le désire. La double page suivante élargit le thème et apporte d'autres outils à travailler collectivement. Ensuite, l'apprenant entre plus avant dans les structures de la langue par une démarche réflexive en pratiquant oralement les structures dont les points objets de l'unité se trouvent résumés dans une page *Outils* qui a une fonction rassurante. A ce stade, l'apprenant a un certain nombre d'acquis qu'il fait fonctionner en groupes avant d'aborder la tâche finale qui implique une négociation dans sa réalisation. L'ensemble des activités et des tâches sollicite en permanence l'intelligence de l'apprenant qui doit être actif tout au long du cours. Les tâches finales sont amenées avec subtilité et ont une réelle fonction de dynamique collective. Si un apprenant a un blocage, il peut demander à ses pairs, à son professeur ou encore chercher dans son dictionnaire, tout est fait pour créer un climat sécurisant propice aux progrès dans la confiance et l'échange.

Au fil de la méthode, l'apprenant est amené à s'exprimer sur ce qu'il apprend et à parler de sa situation personnelle. Le travail interculturel est relativement présent. Les pages *Regards sur...* en fin d'unités ont pour fonction d'apporter des informations sur un thème et inciter à la comparaison interculturelle. L'apprenant échappe au centralisme parisien, d'autres villes sont présentes comme Lyon, Marseille ou Montréal. Les auteurs donnent une représentation de la culture pas trop monolithique, ni homogène et la dominante d'activités orales aide à nuancer les points de vue, dépasser les préjugés et relativiser l'ethnocentrisme. Toutefois, il est à déplorer que les documents authentiques soient cantonnés aux lieux, aux personnages célèbres et à quelques anonymes, le reste étant fabriqué pour la méthode. Le faciès de certains personnages gagnerait à être plus réaliste dans l'illustration de certaines situations.

Version originale A1 a su apporter une réelle dynamique à l’enseignement / apprentissage du français en créant un bain linguistico-culturel riche en échanges. Il y a alternance entre un travail individuel, en mini-groupes et collectif. La culture n’est pas donnée exclusivement par la méthode, elle se développe naturellement par le biais des échanges en classe de FLE. Communiquer, c’est aller vers l’autre pour agir ensemble.

c. Une synthèse comparative

Il ressort clairement que ces deux méthodes ne sont pas équivalentes, elles correspondent à deux projets formatifs même si elles visent le même public. Les différences les plus significatives se situent au niveau de la culture, de l’inter-culturel et de la méthodologie. Nous proposons la synthèse suivante :

	Alter ego+, A1	Version originale A1
Objectif	Communiquer	Etre acteur social
Public	FLE adultes, grands ados	FLE adulte, grands ados
Culture	Actuelle, adultes	Actuelle, jeunes adultes
Référence aux traditions	Oui	Oui
Référence à l’histoire	Un peu	Quelques-unes
Référence à la littérature	Très peu	Aucune
Véhicule des stéréotypes	Oui	Oui, quelques-uns
Réflexion sur culture source	Non	Oui
Réflexion sur culture cible	Peu présente	Oui
Comparaison interculturelle	Oui, au premier niveau, factuelle	Oui
Milieu socioculturel	Cadres moyens urbains	Jeunes actifs
Image de la France	Monolithique, figée, neutre	Dynamique, neutre
Francophonie	Un peu	Oui
Mode d’intégration	Comprendre, identifier, pratiquer	Réfléchir, comprendre, échanger
Méthodologie dominante	Approche communicative	Approche actionnelle

Avant de faire un choix, l’enseignant doit être conscient de son positionnement. La présente synthèse est une ébauche ciblée ; il conviendrait d’analyser d’autres méthodes pour approfondir le champ comparatif et faire ressortir les spécificités sur le plan de la culture et de l’interculturel. Sur ces deux derniers points, une étude plus vaste donnerait une image représentative du point d’aboutissement en didactique. Il ressort que *Version originale A1* se situe dans la mouvance actuelle de la didactique des langues-cultures.

Conclusion

L'enseignement/apprentissage des langues a considérablement évolué ces trente dernières années où la volonté affichée est une nécessaire harmonisation à l'échelle européenne. Devant le relatif échec des méthodologies des années cinquante/soixante⁵ qui ne dotaient pas l'apprenant des outils utiles à la communication authentique en situation, d'autres champs ont été explorés. Les didacticiens se sont attachés à faire entrer la culture dans la classe ce qui a généré de vastes interrogations relatives aux cultures en contact, à savoir l'interculturel. Ce concept a amené enseignants et apprenants à se questionner sur leurs représentations des cultures en présence afin de les faire entrer en dialogue. Les méthodes de FLE, vecteurs linguistico-culturels, intègrent progressivement la dimension interculturelle dans les parcours, avec plus ou moins de réussite.

J'ai mené une enquête sur la culture dans les méthodes de FLE auprès d'une dizaine d'étudiants étrangers en master FLE à l'université. L'objectif était de recueillir leur opinion *a posteriori* sur la culture dans les ouvrages avec lesquels ils avaient appris le français. Globalement, ils jugent la culture des méthodes intéressante et neutre. Tous auraient souhaité trouver une ouverture à l'interculturel génératrice d'une meilleure compréhension de l'autre. Mais, c'est un vaste projet...

Bibliographie

- Abdallah Pretceille, M. 2011. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. 3^{ème} édition.
- Abdallah Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Béacco, J-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Caddeos, S., Jamet, M-C. 2013. *L'intercompréhension : une approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Berthet, A. et al. 2012. *Alter ego + A1*, Livre de l'élève. Paris : Hachette.
- Clanet, C. 1990. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et Sciences Humaines*. Toulouse : Presses universitaire du Mirail.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier.
- Courtillon, J. 2002. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J-P. (sous la direction de). 2003. *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cuq, J-P. Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- Denyer, M. et al. 2013. *Version originale 1*, Livre de l'élève. Paris : Editions Maison des Langues.

Fougerouse, M-C. 2006. « Les représentations de la France dans trois manuels de français langue étrangère utilisés en milieu homoglotte. ». 2^{ème} colloque international ADCUEFE : L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences. p. 285-307.

Fougerouse, M-C. <http://cercc.ens-lyon.fr/spip.php?article352> [consulté le 15-06-2015].

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

Hopkins, A. 1996. *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. 2009. Paris : Editions Maison des Langues.

Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Notes

1. Il s'agit de la méthode de FLE de G. Mauger. C'est moi qui souligne les termes « langue » et « civilisation ».
2. Classes d'Initiation, dans le primaire.
3. Classes d'Adaptation, dans le secondaire.
4. Centres d'Études pour la Formation et l'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants.
5. La méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV), entre autres.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

L'évaluation formative : un outil de progression

Paule Boissard

Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF), Université
Catholique de Lyon, France
paule_boissard@yahoo.fr

Reçu le 19-09-2015 / Évalué le 30-11-2015 / Accepté le 23-02-2016

Résumé

Pour mener à bien une formation en FLE, l'enseignant doit planifier au quotidien des activités de classe en fonction d'objectifs déterminés, qui reposent eux-mêmes sur la définition des besoins des apprenants. Il adopte alors une démarche en conséquence, et il en va de même pour ses choix évaluatifs. L'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, ne peut exister que par rapport aux objectifs d'enseignement-apprentissage visés pour chaque formation. Les choix évaluatifs répondent à un même processus pour chaque groupe d'apprenants indépendamment de leur profil : ils sont dépendants des objectifs spécifiques à chaque formation, qu'il s'agisse de FLE, FLS, FOS ou encore FOU. L'évaluation formative s'inscrit dans cette démarche et doit faire partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage afin de guider l'apprenant dans son apprentissage. La difficulté est de parvenir à changer la perception de l'apprenant par rapport à l'évaluation qu'il juge souvent pénalisante, voire décourageante, et de l'amener à la considérer au contraire comme un outil de progression.

Mots-clés : évaluation formative, contrat, apprentissage, notation

Formative Evaluation : a Progression Tool

Abstract

For a successful FLE training, the teacher must plan each classroom activity according to specific objectives based themselves on the definition of learners' needs. He/she adopts an approach accordingly, and so does he/she for his/her evaluative choices. The assessment, whether formative or summative, has to relate on the teaching and learning objectives for each course. The evaluative choices reflect the same process for each group of learners regardless of their profile; they essentially depend on the specific target of each training, whether in FLE, FLS, FOS or FOU. The formative evaluation belongs to this process and should be part of the teaching-learning process as a guide to the learner's progression. The challenge is to change the learners' perception of the evaluation which they often consider rather penalizing or even discouraging. It is important to show them that it is a tool that will help them to progress.

Keywords : evaluation formative, contract, learning, grading

En didactique du Français Langue Etrangère, nous avons pour habitude de différencier les enseignements du FLE, du FLS, du FOS ou encore plus récemment du FOU. Nous tentons à travers l'utilisation de ces différentes étiquettes de définir les caractéristiques d'une situation d'enseignement-apprentissage à partir de constatations généralistes, voire un peu réductrices sachant que chaque apprenant présente évidemment ses propres particularités. En ce qui concerne le FLS, même s'il est, pour reprendre les mots de Jean-Marc Defays : « *un concept fourre-tout* » (Defays, 2003 : 32), il se caractérise par l'exposition des apprenants à la langue française avant, pendant et après leur apprentissage. Pour le FOS, contrairement à la didactique du FLE, les apprenants « *apprennent DU français et non pas LE français* » (Defays, 2003 : 44), dans le but d'acquérir essentiellement des savoir-faire professionnels. Le FOU, de son côté, entend préparer les étudiants étrangers à l'entrée dans une université française avec des objectifs linguistiques mais aussi et surtout méthodologiques. Des contours particuliers se dessinent pour chacun des secteurs d'enseignement. Toutefois, nous pouvons également remarquer que chacun d'entre eux consiste en un public et ses spécificités, des objectifs d'enseignement-apprentissage, des outils didactiques, et une démarche d'enseignement en conséquence. Il s'agit dans tous les cas de définir le profil des apprenants, analyser leurs besoin, fixer des objectifs en conséquence et des conditions d'enseignement (espace, temps), définir les tâches nécessaires pour atteindre ces objectifs, regrouper le matériel nécessaire au processus d'enseignement-apprentissage et adopter une démarche d'enseignement en adéquation. Cette recette « générique » applicable à chacun des enseignements se rapproche sensiblement à la didactique du français sur objectifs spécifiques. Le terme FOS a été défini en opposition au français dit généraliste, ou FLE, pour s'en différencier. Cette différenciation est tout aussi vraie dans sa réciprocity. Le français généraliste a effectivement lui aussi des objectifs spécifiques en comparaison au français de l'hôtellerie et de la restauration. Afin d'atteindre ces différents objectifs, l'enseignant est tour à tour vecteur d'informations, facilitateur d'apprentissage, meneur de jeux et évaluateur. Cette dernière fonction est primordiale. L'évaluation semble effectivement guider tout type d'enseignement et d'apprentissage, qu'ils soient du ressort du FLE, du FLES ou du FOS. A ce propos, le *CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre enseigner évaluer* souligne dans son intitulé l'importance de l'évaluation en donnant la même valeur à l'action d'évaluer qu'à celles d'enseigner et d'apprendre. Le dernier chapitre du *CECR* est effectivement consacré à l'évaluation, en toute logique, puisque dans tout processus d'enseignement-apprentissage se trouve nécessairement une dynamique de vérification des connaissances. Toute la difficulté réside dans le fait de réussir à concilier évaluation et formation, et à changer l'image d'une évaluation traditionnellement perçue comme sommative

de la part des apprenants mais également des enseignants afin de la considérer avant tout comme un outil indispensable à une formation efficace.

1. Les évaluations proposées par les institutions

Dans la plupart des institutions actuelles, cette vérification des connaissances se fait sous trois formes d'évaluation :

- L'évaluation diagnostique

Elle se présente généralement sous forme de tests de positionnement initiaux. Or l'évaluation diagnostique se différencie des tests de positionnement initiaux. Par définition, elle permet de découvrir les forces et les faiblesses chez un apprenant et de savoir où l'orienter. En cela, elle se rapproche sensiblement d'une évaluation formative. Elle prend en compte un souci d'ajustement au profil, besoin et rythme de l'apprenant. Il n'est pas question de dire si l'apprenant a les compétences nécessaires pour prétendre à tel niveau, mais juste de savoir à quel niveau se situent ses acquis. Elle est donc à visée pédagogique et fait partie intégrante de la formation. Les tests de positionnement tels qu'ils sont présentés dans les institutions, eux, ont lieu avant le début de la formation et permettent de positionner les apprenants dans des groupes de niveau. Il s'agit donc davantage d'un test de placement, principalement à visée administrative.

- L'évaluation formative

Elle est imbriquée dans le déroulement des cours et dépendante de la volonté de l'enseignant. Celle-ci est souvent présentée comme une évaluation qui profite aux enseignants puisqu'elle leur permet d'ajuster leurs pratiques de classe, en fonction des acquis des apprenants, et de proposer une formation en conséquence. On comprend donc bien qu'elle est tout aussi bénéfique pour les apprenants puisque cela sous-entend que l'évaluation guide l'enseignement en faveur de l'apprentissage.

- L'évaluation sommative, présentée sous forme de tests institutionnels

Nous pouvons parler de contrôle dans le sens où les évaluations finales ont pour objectif de contrôler, de vérifier la conformité à un modèle, généralement celui d'un niveau du *CECR*. En aucun cas cette évaluation peut-être considérée comme formative puisqu'elle intervient à la fin d'une formation et sans correction assurée. C'est une évaluation finale, elle apprécie et évalue l'ensemble des changements survenus dans l'action de formation. C'est une évaluation bilan qui conduit à un constat de succès ou d'échec total ou partiel. L'évaluation sommative s'intéresse aux résultats, elle est globalisante et a une valeur

administrative dans la plupart des institutions : elle sert à prendre des décisions, à savoir si oui ou non on accorde le diplôme institutionnel ou le passage au niveau supérieur, selon des normes et des critères extérieurs au groupe.

En pratique, les évaluations proposées par les institutions et par les manuels de référence sont souvent essentiellement sommatives. Cela s'explique facilement par le fait que ces évaluations sont, en général, exogènes à la situation d'enseignement-apprentissage, donc du devoir de l'institution elle-même, et qu'elles sont nécessaires au bon fonctionnement de cette dernière. Il est donc difficile pour l'enseignant de ne pas retomber dans le schéma rassurant d'un contrôle normalisant. Comment alors éviter cela et réussir à intégrer l'évaluation dans le processus de formation comme un outil bénéfique et non pénalisant? La question est de savoir comment faire d'une évaluation, une évaluation formative et formatrice.

2. Intégrer l'évaluation formative en classe

La fonction de l'évaluation formative ne se restreint pas au simple diagnostic ou à un état des lieux assez limité des niveaux évalués, mais elle s'attache à dresser un schéma de forces et de faiblesses en vue d'une amélioration progressive de la performance. Ce type d'évaluation doit relever d'un travail d'implication et être étroitement associée à la prise d'information. L'évaluation formative informe l'apprenant à chaque étape de son apprentissage sur le degré de réalisation des objectifs d'apprentissage et elle guide l'enseignant sur la démarche d'enseignement à adopter. Elle permet une remise en question permanente, génératrice de progrès. L'enseignant doit être à l'écoute de sa classe et de ses résultats pour réadapter son programme en fonction des difficultés et des objectifs à atteindre. L'évaluation formative doit donner place à une action corrective et régulatrice de la part de l'apprenant et de l'enseignant. Elle dépend essentiellement de la démarche d'enseignement adoptée, en d'autres termes, des compétences de l'enseignant à savoir concilier de manière pertinente et juste, évaluation et formation. L'évaluation formative est effectivement interne et axée sur le processus d'enseignement-apprentissage. Elle utilise des normes et des critères endogènes à l'apprentissage et ne peut être prédéfinie sans connaître le public d'apprenants. Elle correspond à ses besoins et ses objectifs d'apprentissage que seuls, les apprenants et l'enseignant peuvent définir précisément grâce à un travail de collaboration indispensable.

L'évaluation formative peut se présenter de différentes manières. Elle peut être formelle. Nous entendons par là toute évaluation portée à la connaissance des apprenants. Elle peut elle aussi, tout comme les évaluations sommatives, être annoncées et datées. Mais il peut également s'agir des appréciations et jugements

oraux qui ont lieu dans le déroulement d'une séance. C'est une sorte d'expertise immédiate à partir des réponses des apprenants et qui permet d'apprécier leur degré de maîtrise et de réajuster les activités. Pour cela l'enseignant doit être attentif au comportement des apprenants afin d'évaluer le plus justement possible leurs compétences. Il va s'y fier pour réajuster son enseignement ou encore conseiller l'apprenant oralement pour l'aider à progresser. En tant qu'enseignant, nous pratiquons de manière inconsciente et systématique cette évaluation informelle, imbriquée dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle est sans aucun doute une évaluation formative puisqu'elle a une fonction de régulateur permanent.

Les évaluations sont donc essentiellement orales, inconscientes et imbriquées dans le déroulement d'un cours. Une des difficultés rencontrées est que ces évaluations sont souvent collectives et parfois également erronées. L'amalgame entre les acquis du groupe classe et les acquis individuels est rapide, dans le sens où l'enseignant évalue souvent l'acquisition d'une compétence en fonction de l'ensemble de la classe. L'enseignant est très vite emporté par une dynamique de groupe qui le pousse à adopter une démarche évaluative globale. Ce type d'évaluation correspond à ce que le *CECR* appelle l' « *évaluation holistique* » qui « *porte un jugement synthétique global. Les aspects différents sont mesurés intuitivement par l'examineur* » (CECR, 2005 : 144). Or nous connaissons les limites d'une évaluation intuitive avec tous les facteurs subjectifs que cela implique. Une évaluation collective, intuitive ou encore holistique, ne permet pas de prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux dans une classe. Pour pallier ce problème, il apparaît nécessaire de mettre en place des évaluations individuelles afin de pouvoir réellement évaluer les compétences des apprenants de manière individuelle. Chaque enseignant a expérimenté la surprise de découvrir lors d'une évaluation sommative qu'un apprenant qui semblait tout comprendre par des hochements de tête en classe ou une absence totale de questions malgré plusieurs sollicitations n'avait en fait acquis que partiellement voire pas du tout les notions vues en classe.

En outre, en tant qu'enseignant, nous avons rapidement tendance à tendre vers une évaluation intuitive, empreinte d'une relation affective indéniable entre l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier peut en tirer avantage mais également désavantage. Toutefois, il apparaît évident que ce type d'évaluation de l'ordre de l'intuition fait partie intégrante de toute démarche d'évaluation, et notamment lorsque nous parlons d'évaluation imbriquée dans le déroulement d'un cours lors de mises en situation ponctuelles. Ces évaluations se font donc de manière spontanée et subissent inévitablement les influences de l'affect qui se crée durant une formation, d'où l'importance de définir clairement les objectifs de formation pour ne pas trop s'éloigner des critères à évaluer.

3. Respecter une cohérence entre les objectifs de formation et les objectifs d'évaluation

Pour qu'une évaluation soit réellement formative, il va de soi qu'elle doit être fidèle aux objectifs de formation. En FOS par exemple, l'objectif principal est de développer chez l'apprenant un véritable agir professionnel nécessitant des compétences linguistiques et pragmatiques. Le FOS présente l'avantage, en tout cas en théorie, d'être extrêmement précis au niveau des objectifs à atteindre. L'évaluation correspond alors à l'acuité de ces objectifs. Les techniques de classe visent la reproduction de savoir-faire professionnels. C'est pour cette raison que jeux de rôles et simulation globale sont généralement les outils auxquels les enseignants ont recours afin de former mais également d'évaluer.

Prenons pour exemple le corpus suivant : lors d'une formation en FOS, en français de l'hôtellerie plus précisément, un jeu de rôle a été mis en place entre deux apprenants. Il a été demandé à un apprenant (Ap2) de jouer le rôle d'un client et d'appeler une réceptionniste jouée par un autre apprenant (Ap1) afin de réserver une chambre.

- Ap1 bonjour Naïma à votre service +
Ap2 bonjour *mademoiselle*
Ap1 *bonjour*
Ap2 je voudrais justement réserver une chambre pour
Ap1 *oui monsieur*
Ap2 pour le 4 mai
Ap1 un instant s'il vous plaît + oui le 4 mai
Ap2 je voudrais justement réserver + euh : une seule chambre avec
Ap1 *d'accord* une chambre simple
Ap2 oui avec un bain *et* :
Ap1 *le bain* le bain oui oui on a de chambres avec bain ou avec douche
Ap2 *d'accord* je veux une chambre avec bain *et une vue*
Ap1 *d'accord* *d'accord* je réserve une chambre avec douche
Ap2 non je veux une avec bain *et une vue*
Ap1 *ah pardon* monsieur donc une chambre avec bain pour le 4 mai
Ap2 et je voudrais justement une chambre qu'elle sera vue sur la mer *y aura*
Ap1 *pas de problème* + et pour combien de nuits monsieur
Ap2 justement pour une nuit mais *y aura*
Ap1 *d'accord* c'est à quel nom s'il vous plaît
Ap2 Locari *L O C*
Ap1 *d'accord* tu veux une chambre double + double
Ap2 *simple*
Ap1 *oui simple* pour quatre nuits
Ap2 *y aura pas de problème* si j'arrive tard *après deux heures de la nuit*
Ap1 *pas de problème monsieur* + merci pour votre réservation à bientôt
Ap2 à bientôt

Le corpus ci-dessus nous amène à un premier constat : d'un point de vue linguistique, il est relativement aisé d'évaluer la production de chacun des apprenants, de souligner le mauvais emploi de l'adverbe « justement », ou encore l'utilisation maladroite des registres de langue ; d'un point de vue pragmatique, l'évaluation est beaucoup plus complexe. Le système linguistique est effectivement plus facilement appréciable que l'adéquation pragmatique à une situation de communication. Or, si on parle d'une évaluation réellement formative, il s'agit bien d'évaluer un savoir linguistique et un savoir-faire communicatif. Il faudra alors adopter des choix évaluatifs où les apprenants sont évalués notamment sur leur capacité à construire une réponse adéquate à une situation de communication, interagir dans une discussion en tant que partenaire, et mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour gérer des situations réalistes et problématiques.

C. Springer définit trois critères pour évaluer les capacités des apprenants à devenir des acteurs sociaux : *Critères relevant du traitement personnel (compétences générales, transversales, stratégies, personnalité)* ; *Critères relevant du traitement pragmatique (compétence fonctionnelle)* ; *Critères relevant du traitement linguistique (compétence linguistique)*. (Springer, 2013 : 2.4). En ce qui concerne notre corpus, il apparaît alors que d'un point de vue pragmatique et linguistique les compétences des locuteurs se révèlent être suffisantes pour arriver à une entente à la fin de leur conversation. Des petites lacunes subsistent mais leur correction est relativement aisée. En revanche, lorsqu'on évalue A1 sur des critères relevant du traitement personnel, il apparaît nécessaire de focaliser son attention sur sa reprise des tours de parole. Nous voyons clairement dans ce corpus une prédominance de chevauchement qui est le reflet d'une reprise de parole trop rapide et trop abrupt, et qui laisse alors peu de place à son interlocuteur. De plus, pour aider A1 à progresser d'un point de vue pragmatique, il apparaît nécessaire de lui faire prendre conscience qu'il n'était pas suffisamment attentif aux réponses de son interlocuteur. Cette évaluation, dans le sens où elle met en valeur les acquis des apprenants et les conseils dans la démarche à suivre pour progresser, s'inscrit dans une évaluation formative.

Cependant, remarquons qu'une incapacité à réaliser des tâches en FOS a une autre dimension qu'en FLE. Si à la tâche « prendre une réservation » un apprenant échoue, cela n'a pas seulement des répercussions sur ses compétences linguistiques, et peut également amener à remettre en question ses compétences professionnelles. Toute la difficulté réside dans la nécessité de ne pas faire d'une évaluation formative une évaluation pénalisante ou décourageante, et c'est le cas pour toutes les disciplines d'enseignement du français langue étrangère, qu'il s'agisse de FOS ou de FLE. Afin d'éviter que l'évaluation soit perçue ainsi, il est nécessaire que l'enseignant mette en place avec ses apprenants un contrat d'évaluation.

4. Amener les apprenants à changer leur perception de l'évaluation

L'élaboration d'un contrat d'apprentissage avec les apprenants en début d'année dans lequel une place importante sera accordée à l'évaluation semble indispensable. L'apprenant doit avant tout prendre conscience de ce que ce type d'évaluation peut lui apporter, des bénéfices qu'il peut en tirer. Il doit comprendre qu'il ne s'agit pas, comme pour l'évaluation sommative, de prendre des décisions d'ordre pédagogique définitives, mais bien d'orienter et d'améliorer le processus d'apprentissage. Le *CECR* dans son chapitre consacré à l'évaluation formative met en évidence la nécessité de préparer l'apprenant à concilier évaluation et formation.

Il s'agit effectivement dans un premier temps de modifier leur perception de l'évaluation, généralement considérée comme un contrôle ou une sanction. Il est nécessaire que les apprenants comprennent que l'évaluation se fait en cohérence avec les objectifs de formation. Pour cela, il faut entretenir un lien étroit entre l'acte de formation et l'acte d'évaluation, il faut savoir déterminer des objets d'évaluation fiables et valides par rapport au processus d'enseignement-apprentissage. Toute la difficulté est de faire la part des choses entre un enseignement scolaire et un enseignement à visée actionnelle. Dans ce cas précis, l'évaluation formative devra porter autant sur des savoirs linguistiques que sur des savoir-faire communicatifs. Il va de soi que si l'objectif de la formation est l'action communicative avec des locuteurs francophones, alors l'évaluation la plus appropriée est celle qui aura lieu à leur contact. L'essentiel est d'essayer de minimiser autant que possible la dichotomie entre le milieu institutionnel et le milieu naturel et d'évaluer en conséquence. Cela nécessite donc de prendre un certain recul par rapport au contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue et donc de concentrer ses choix évaluatifs sur une aptitude à communiquer et non plus seulement sur une conformité à une norme linguistique. Pour que cela soit réalisable, les apprenants doivent eux aussi être encouragés à prendre ce recul auquel ils n'ont généralement pas été habitués, d'où la nécessité de le stipuler dans un contrat d'évaluation.

En outre, l'apprenant doit prendre conscience de l'importance de l'auto-évaluation et cette dernière a toute sa place dans la rédaction d'un contrat d'apprentissage. L'auto-évaluation entre effectivement dans la logique d'une perspective actionnelle : « *L'auto-évaluation doit devenir une pratique logique pour l'apprenant acteur social. Le Portfolio lui permet de gérer son parcours plurilingue et de se fixer des objectifs d'apprentissage. L'évaluation par critères positifs modifie fondamentalement la culture de l'évaluation en vigueur aujourd'hui.* » (Springer, 2013 : 2.4). L'enseignant doit alors guider l'apprenant dans son auto-évaluation, en quelque sorte lui apprendre à s'évaluer. L'auto-évaluation est un procédé permanent dans

tout apprentissage, conscient ou inconscient. Tout apprenant exerce généralement un regard critique sur son apprentissage, mais celui-ci n'est pas toujours objectif ni forcément constructif. L'apprenant doit adopter un processus de prise de conscience, de distanciation, et pour cela une tierce personne peut être d'une grande aide. Remarquons qu'il ne s'agit pas nécessairement de l'enseignant mais que cela peut très bien être un autre apprenant. Il faut aider l'apprenant à adopter un rôle actif et à mesurer ses progrès. Le *Portfolio* s'impose alors comme un outil très utile. Avec le *Portfolio*, l'apprenant est amené à s'auto-évaluer et à développer une certaine autonomie. C'est une démarche qui repose sur l'honnêteté et la responsabilisation de l'apprenant. Pour que ce dernier s'évalue objectivement, il faut aussi qu'il soit dans une perspective d'apprentissage progressif qui part de ses acquis. Cette évaluation doit être présentée de manière constructive et non normalisante.

Si l'apport des travaux du *CECR* pour la définition des niveaux de compétences n'est plus à prouver, leur application est, elle, malheureusement encore assez limitée. Pour l'évaluation formative, il semble notamment plus approprié de préférer des conseils et remarques à des notes. Cependant, dans la pratique des enseignants et dans la plupart des institutions, la note est encore de rigueur. La question se pose : l'évaluation par la notation est-elle alors encore appropriée lorsqu'on cherche à faire d'une évaluation un outil de progression ? Pourquoi pas, à condition peut-être de changer la manière de noter, plus précisément l'objet noté. Puisque l'évaluation formative vise à aider et encourager l'apprenant à améliorer ses compétences, pourquoi ne pas évaluer ses progrès plutôt que sa conformité à une norme collective ? Une « bonne note » récompenserait alors ses progrès et se présenterait comme un outil encourageant et stimulant. Rappelons que les progrès des apprenants sont mesurables, grâce notamment aux descripteurs du *CECR*. Une note n'est donc pas totalement à proscrire, d'autant que nous savons qu'elle reste un des résultats les plus lisibles et les plus réclamés par les apprenants eux-mêmes. L'évaluation formative doit soutenir les efforts des apprenants, et c'est aussi en ça qu'elle représente un régulateur de l'apprentissage. Ici il s'agit encore une fois d'échapper à l'évaluation normative et d'éviter d'évaluer un apprenant par rapport à un autre ou par rapport à un groupe comme on aurait trop tendance à le faire. Là n'est pas le but si on veut favoriser une évaluation formative permettant de guider chaque apprenant individuellement. Il s'agit au contraire de vérifier la performance et le chemin parcouru de chacun des apprenants dans leur processus d'apprentissage en direction des objectifs à atteindre, sans égard pour le reste du groupe. L'évaluation formative doit soutenir les efforts de chacun dans la poursuite de leurs objectifs, afin de les encourager à continuer dans ce sens. Cette évaluation

est centrée sur l'apprenant et non sur une norme à atteindre. Elle reste la plus importante parce qu'il apparaît qu'elle est la seule réellement indispensable à toute formation linguistique, et qu'elle ne dépend pas seulement de l'institution. Parce qu'elle est celle qui répond le plus aux besoins de l'apprenant, elle doit être privilégiée, surtout lorsqu'on parle de la nécessité d'une démarche d'enseignement elle aussi centrée sur l'apprenant.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire didactique de français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : Clé International.
- Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde*. Liège : Mardaga.
- Faraco, M., Boumier, E. 2002. « Évolutions de l'évaluation ; Concilier formation et évaluation en classe de langue ». *Le français dans le monde*, n°324, p.26-31.
- Fougerouse, M.-C., Maratier-Declety, G. 2010. *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Hilton, S., Veltcheff, C. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Lussier, D., Turner Carolyn, E. 1995. *Le Point sur l'évaluation en didactique des langues*. Montréal : CEC.
- Mangiante, J.-M., Papette, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Noel-Jothy, F. 2006. *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Springer, C. 2013. *Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques*. Disponible sur : <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2454#tocto2n10> [consulté le 12 mai 2015].
- Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le cadre européen*. Paris : Clé International.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Un public en émergence : les impatriés

Sandrine Carafa Ferrand

Université Catholique de Lyon (ICLF), France
sferrand@univ-catholyon.fr

Reçu le 05-12-2015 / Évalué le 05-03-2016 / Accepté le 30-05-2016

Résumé

La mondialisation influe sur l'évolution de notre société et touche de plein fouet notre population active. Des ressources internationales viennent enrichir nos compétences dans tous les secteurs professionnels, nous comptons donc de plus en plus d'« impatriés » sur notre territoire. Par conséquent, notre société se compose de profils atypiques qu'il va falloir prendre en considération au sein des différents dispositifs, et notamment en ce qui nous concerne les instituts, écoles et universités proposant l'apprentissage du français. En bref, des stagiaires, étudiants entrent sur notre territoire avec des bagages langagiers, des profils linguistiques, économiques et culturels différents et des attentes particulières. A nous, enseignants, de décrypter leurs besoins, de ne surtout pas omettre la dimension culturelle et de répondre aux mieux à leurs exigences en s'appuyant sur des outils déjà conçus et en les adaptant en fonction de notre public.

Mots-clés : impatrié, FLE, analyse des besoins, pédagogie, outils didactiques

An emerging population: Inpatriates

Abstract

Globalization influences the evolution of our society and deeply affects the working population. International resources enhance our skills in every professional field and there are increasing numbers of “inpatriates” in our country. Consequently, our society is composed of atypical professional profiles that will need to be considered in various contexts, particularly in institutes, schools, and universities that offer French language courses. In short, many interns and students arrive in France with diverse linguistic, economic and cultural backgrounds and specific expectations. As their teachers, it's our job to decipher their needs, without neglecting the cultural dimension, and to respond to the best of our ability to their demands by adapting existing tools to the needs of our audience.

Keywords: inpatriate, French as a Foreign Language, needs analysis, pedagogy, didactic tools

Introduction

Notre société évolue grâce notamment à la diversification des échanges internationaux. Le profil des personnes que nous côtoyons a donc tendance à s'étoffer puisque le flux migratoire progresse, les échanges professionnels s'amplifient. Partant de ce principe, il en va de même concernant les personnes intéressées par l'étude des langues et plus particulièrement le français. Hier, les étudiants remplissaient les écoles de langues, qu'en est-il aujourd'hui ? Ne peut-on pas penser que cette mixité influe sur la composition d'une classe de langue ? Jusqu'à aujourd'hui, les instituts, écoles, universités proposant des cours de FLE ciblent un français cousu sur mesure pour des étudiants souhaitant obtenir un diplôme du CECRL. Mais, est-ce que tous les apprenants en FLE ont ce seul objectif ? Ne faudrait-il pas proposer un panel de cours répondant précisément aux attentes de chacun ?

Prenons pour exemple les impatriés, un profil d'apprenants intéressant voué à foisonner dans les décennies futures en raison de la mondialisation. Leurs besoins, leurs objectifs sont bien différents de ceux des étudiants lambda... mais qui sont-ils ? Comment répondre à leurs attentes spécifiques ?

Qu'est-ce qu'un impatrié ?

Brian Keeley (2009) distingue les migrants en neuf catégories bien distinctes. Ce dernier explique dans son étude qu'il est primordial de saisir la diversité, car elle aide à comprendre ce qui motive les migrations et par conséquent donne des pistes sur les meilleures façons de répondre au mieux à leurs besoins. Keeley B. nomme donc les neuf catégories en ces termes : Travailleurs migrants temporaires ; les migrants à long terme peu spécialisés (les pays de destination préféreraient que ce type de migrants reste de façon temporaire mais ils ont souvent tendance à s'installer) ; les migrants d'affaires et hautement qualifiés (ils sont transférés au sein de multinationales ou embauchés sur le marché de l'emploi international) ; les migrants irréguliers ; les réfugiés (il s'agit de personnes vivant en dehors de leur propre pays et qui ne peuvent ou ne veulent pas rentrer chez eux en raison « d'une peur légitime de persécution ») ; les demandeurs d'asile (en général ces personnes demandent la protection du statut de réfugié en arrivant dans le pays d'accueil, et non dans leur pays d'origine ou dans un pays de transit mais ces demandes sont souvent refusées) ; les migrants forcés (les migrants, les demandeurs d'asile ou des personnes fuyant la famine et des catastrophes) ; les membres de la famille du migrant (regroupement familial et constitution de famille) et les migrants de retour (il s'agit de personnes qui retournent dans leur pays d'origine après avoir vécu un certain temps à l'étranger).

Focalisons-nous sur un type de migrants : « les migrants d'affaires et hautement qualifiés », que nous nommerons les « impatriés ». Prenons également une notion « expatrié » précisée sur le site de wikipédia (2015) :

Le travailleur détaché part travailler à l'étranger pour une durée limitée : l'affectation est au maximum de 36 mois, renouvelable une fois (...) Ce statut s'oppose à celui du travailleur immigré qui a opté pour ce statut ou a dépassé les limites de durée pour son « détachement ».... Ce statut s'oppose donc à celui du travailleur immigré.

Dans la langue française, nous faisons la distinction entre immigrant et émigrant. Dans le premier cas, il s'agit de l'action de se fixer dans un pays étranger et dans le second de l'action de quitter son pays pour aller se fixer dans un autre. Si nous partons de ce postulat, nous parlons d'expatriés pour les français qui vont travailler un temps dans un pays étranger alors pourquoi ne pas utiliser le terme d'impatriés, pour définir les étrangers prenant leurs fonctions au sein d'une entreprise fixée en France.

1. Peut-on penser que ce profil puisse intéresser les instituts de langue ?

Bien que ce type de migrants ne soit pas majoritaire en France, il a le mérite d'exister. En effet, seuls 5,3 milliers de travailleurs étrangers hautement qualifiés viennent en France contre 370, 7 milliers aux USA en 1999-2000, d'après le bilan intitulé *Tendances des migrations internationales* de l'OCDE établi en 2001. Ces impatriés sont attirés plus particulièrement par les USA, le Canada, l'Australie et le Royaume-Uni et dénigrent la France. Cependant, ce nombre d'entrées qui est en augmentation constante pourra peut-être s'accroître grâce aux différentes mesures prises par l'état français, puisque ce dernier a promulgué une loi (article 121 de la loi n°2008-776) le 4 août 2008 afin d'encourager les cadres de haut niveau à venir s'installer en France. Cette loi s'applique également aux internationaux qui ont été appelés à occuper un poste au sein d'une entreprise fixée en France, néanmoins sous certaines réserves. De plus, (...) l'article 121 de la loi n° 2008-776 du 4 août 2008 de modernisation de l'économie instaure un nouveau régime spécial d'imposition en faveur des « impatriés », codifié sous l'article 155 B du code général des impôts (CGI). Il remplace le régime prévu à l'article 81 B du CGI qui continue toutefois de s'appliquer aux salariés et dirigeants dont la prise de fonctions en France est antérieure au 1er janvier 2008. Enfin, la CIC Banque renchérit en expliquant sur son site (2015) que les impatriés bénéficient également d'une prime d'impatriation pour ceux qui ont été recrutés directement à l'étranger par une entreprise établie en France.

2. Leurs attentes

Selon les analyses de Benjamin Pelletier consultées le 7 septembre 2015, les impatriés ne choisissent pas la France pour des raisons financières. D'après ses études, *La France se classe seulement 23^e sur 25 pays* quand on considère la dimension économique de l'expatriation. Ainsi, elle est classée *22^e et 24^e sur les 25 pays étudiés quant aux revenus des impatriés et aux perspectives d'enrichissement*.

En d'autres termes, les salaires proposés en France ne sont pas intéressants et s'ajoute à cela d'autres facteurs aggravants tels que le coût de la vie et le taux de change euro/dollars. Malgré ces points négatifs et la crise actuelle, la plupart des internationaux n'envisagent pas un retour prématuré dans leur pays d'origine.

Les études de B. Pelletier nous dressent un portrait d'impatriés atypiques étant donné que ces derniers font le choix de la France pour des raisons autres qu'économiques ou encore pour un avancement de carrière, bien que ces critères soient majoritairement avancés par la majorité des étrangers qui s'expatrient dans un pays. Ainsi, ces derniers sont principalement des impatriés retraités, soit 33% des échantillons sondés ou proche de la retraite (55 ans) d'après B. Pelletier : *Par ailleurs, 48% des impatriés sondés en France ont plus de 55 ans, ce qui semble une caractéristique singulière par rapport aux autres pays - et une constante puisqu'ils étaient 42% dans le rapport Expat Explorer de 2009*.

Il semblerait donc que ce profil d'impatriés ne soit pas touché par la crise économique du pays, puisque ces derniers ont déjà une excellente assise financière.

Dans son article, B. Pelletier ajoute que les impatriés jugent leur cadre de vie comme étant privilégié malgré une installation difficile dans le pays. En bref, la France est sélectionnée pour divers critères, tels que la possibilité de se faire des amis, la gastronomie et la culture locale : *Les impatriés en France apprécient la gastronomie et la culture locales. Ils classent ainsi la France au 1er rang sur ces deux éléments. Voilà pourquoi ils sont également une proportion importante à venir s'expatrier en France avec le projet de s'y établir pour leur retraite (21% des impatriés)*.

Notons néanmoins qu'ils pourront jouir d'une bonne qualité de vie, uniquement s'ils peuvent surmonter d'une part les rouages de l'administration française, notamment notre système de santé au fonctionnement complexe, d'autre part la culture managériale de la France et enfin l'apprentissage de la langue mais cette dernière est un frein annoncé dans la plupart des pays européens observés : *Une fois ces obstacles franchis, les impatriés sont satisfaits à 67% du système de santé. Ils sont 79% à considérer qu'ils mangent mieux que dans leur pays d'origine (contre*

une moyenne de 52% des impatriés sondés) et 95% à apprécier la culture locale (contre une moyenne de 85% des impatriés sondés).

Enfin, les familles d'impatriés choisissent la France pour des raisons bien précises telles que la santé, la nourriture et le système éducatif : *Ainsi, les parents sont 65% à considérer que leurs enfants sont moins victimes de « malbouffe » en France que dans leur pays d'origine.*

En outre, ils constatent que leur progéniture regarde moins la télévision en France que dans d'autres pays d'affectation :

Par ailleurs, ils sont 40% (contre 28% en moyenne) à constater que leurs enfants regardent moins la télévision en France que dans d'autres pays d'affectation.

En revanche, il semblerait que leurs enfants s'intègrent moins bien en France que dans d'autres pays d'affectation :

(...) les enfants d'impatriés sont 39% seulement à mieux s'intégrer socialement en France que dans leur pays d'origine (contre 44% en moyenne dans les autres pays d'affectation des parents).

3. Les cultures éducatives des impatriés en France

Il faut réserver une place à la notion de culture éducative, de culture du langage et de culture linguistique, catégories citées par J-C Beacco et al (2005). Les publics de migrants sont porteurs de cultures et définissent des attitudes et organisent les conduites d'apprentissage.

Cultures éducatives : ces publics ont reçu des formations dans des contextes éducatifs spécifiques (ou bien disposent de représentations sur ce que doit être une « bonne démarche de formation »), dans une relation pouvant être formelle, de type transmissif, qui peut troubler quand le formateur en France adopte des démarches plus ouvertes, dans une relation plus familière, sans l'apparat d'un apprentissage fortement ritualisé.

Cultures du langage : la communication langagière dans les cultures des publics de migrants s'inscrit dans un répertoire d'usages, qui oscille tout autant. Trouver la bonne distance en français, savoir focaliser comme il le convient selon les interlocuteurs et l'enjeu, constitue un enjeu important de la formation.

Cultures linguistiques : c'est l'ensemble des savoirs, savants ou empiriques, des représentations sur la langue. Problème du rapport de la règle (comment découvrir les règles qui sont nécessaires à la production d'énoncés adaptés à la situation d'échange). Comment favoriser l'intériorisation des règles de la langue

et l'automatisation des formes sans passer par des apprentissages explicites qui peuvent à la fois faire obstacle et cependant être considérés comme des étapes incontournables dans la formation?

4. Le profil linguistique des impatriés en France

Un très grand nombre de ces publics relève de ce que l'on peut appeler des langues distantes ou des langues lointaines (par la distance formelle). Les conditions d'appropriation du français ne peuvent se comparer à celles qui prévalent pour un sujet hispanophone ou anglophone. Une méthodologie « pour tous » ne saurait convenir. Le choc didactique est souvent très fort et il importe de pouvoir réduire son impact par le choix d'une didactique appropriée à ces publics (rôle de la règle, place du vocabulaire...). D'après la typologie des publics proposée par Gloaguen-Vernet N. (2009), notre public cible se positionne dans deux de ses quatre catégories :

Publics relevant du « post-alpha » et FLE débutant

Ce groupe est composé de personnes alphabétisées jusqu'au niveau secondaire et/ou ayant quelques notions de français de base. Le niveau est supérieur à celui du groupe alphabétisation puisque les bénéficiaires maîtrisent déjà un système graphique et possèdent des habitudes d'apprentissage. L'introduction de l'écrit se fera plus rapidement.

Publics relevant d'une pédagogie FLE à un niveau élémentaire ou avancé

Les bénéficiaires relevant du FLE possèdent un bon niveau dans leur langue maternelle et ont l'habitude d'apprendre. Si l'approche est à dominante orale, l'écrit reste un moyen indispensable de renforcement d'accès à la connaissance et d'acquisition de stratégies indispensables à la maîtrise de la langue.

5. Le profil économique des impatriés en France

On compte environ 200 millions d'impatriés dans le monde, dont 4 millions recensés en France... Impatriés ou expatriés, bénéficiant de revenus et de patrimoines honorables, âgés d'une quarantaine d'années en moyenne.

Les impatriés ou expatriés arrivent bien souvent dans le pays d'accueil dans un contexte privilégié où beaucoup de services (agence de relocation pour la

recherche d'un logement, mise à disposition d'un interprète, cours de langue...) sont pris en charge par leur entreprise et où le pays d'accueil peut leur accorder certaines facilités administratives pour des raisons d'attractivité évidentes. Comme par exemple: la création d'un guichet unique pour traiter les procédures relatives à l'entrée, le séjour et le travail des cadres et de leur famille. Ces migrants passent par des organismes de formation privés qui leur dispensent des cours payants dans le pays d'accueil et/ou dans le pays d'origine, formations validées par des certifications comme le DELF, le DALF, le Test de Connaissances du Français (TCF), le Test d'Evaluation du Français (TEF) ou d'autres certifications de type Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), comme par exemple: langue des affaires, du tourisme, juridique.... Certaines entreprises possèdent leur propre centre de formation ou, le cas échéant, commandent des formations à la carte à des prestataires privés.

Nous évoquons donc ici le concept d' « immigration choisie » avec la carte « compétences et talents ». Pour attirer les investissements et les compétences de l'élite étrangère, la France a mis en avant dans leur politique d'accueil l'amélioration de l'offre française d'enseignement internationale de façon à mieux accueillir les enfants d'impatriés. Ce n'est pas tout, si l'on se réfère à l'article 155 B du code général des impôts (CGI) :

Lorsque le salarié ou le dirigeant rentre dans le champ d'application des « impatriés » commenté au BOI-RSA-GEO-40-10-10, il bénéficie d'un régime d'exonération d'impôt sur le revenu notamment pour la rémunération qu'il perçoit en contrepartie de son activité professionnelle.

Les besoins

Suivant l'exemple de Benjamin Pelletier, je m'appuierai sur ma propre expérience d'expatriée, témoignage de *l'influence de notre culture sur nos comportements et nos modes de pensée ainsi que nos actions* (Pelletier, 2011). Mon expatriation m'a enseigné des actions de contournements qui m'ont permis de me dépêtrer au sein de la société indienne. Je n'évoquerai pour ce faire qu'un exemple mais très représentatif des incompréhensions émergeant lors d'une expatriation. Dans la culture indienne le « non » est quasiment inexistant, ainsi il est important d'exclure les questions entraînant une réponse affirmative ou négative étant donné que le dandinement de la tête est leur seule réponse. En d'autres termes, il faut amener l'indien à formuler une réponse complète qui permet à son interlocuteur de s'assurer de la véracité de sa réponse. Cet exemple explicite clairement que le bagage culturel influe sur notre comportement lors de situations étrangères. Effectivement, les premières fois où j'ai eu l'occasion de demander mon chemin,

mon interlocuteur ne répondait que par un dandinement de la tête ou ne pouvant répondre négativement préférait mentir. Il s'agit là d'un comportement irrationnel pour une occidentale telle que moi !

Par contraste, je souhaite revenir sur la question des internationaux en France qui ont vécu comme moi des situations similaires. Enfin, comme l'a formulé B. Pelletier (...) *ces enjeux et ce problème doivent amener à reconnaître l'influence culturelle à sa juste mesure, c'est-à-dire sans la dénier mais sans pour autant réduire l'identité individuelle à l'origine culturelle.*

5. La motivation et l'interculturalité

L'objectif est double : mettre en place les outils et moyens pour une prise en compte des facteurs culturels, mais aussi développer la capacité de l'apprenant à exercer une certaine influence culturelle.

Beaucoup de pédagogues insistent sur la différence entre motivation extrinsèque, dépendant de facteurs externes, et motivation intrinsèque, prenant sa source dans les désirs de l'apprenant, et sur la nécessité de travailler sur ces deux formes de motivation. Selon Nolwenn Gloaguen-Vernet, il y a des sources externes à la motivation liées au cadre de la formation, au choix des outils, à l'interactivité au sein d'un groupe d'apprenants ou encore aux stratégies pédagogiques utilisées par le formateur et puis il y a des sources internes (plaisir, accord avec un projet intérieur...) à animer chez les apprenants. Pour des migrants qui ont des besoins de communication immédiats pour être autonomes au quotidien, il semble important que chaque objectif linguistique ou communicationnel soit lié à une situation pratique et soit expérimenté sur le champ. Pour ce faire des thèmes peuvent être abordés en classe, tels que « la découverte de l'environnement quotidien, les administrations, l'organisation du temps ». Lorsqu'on définit un plan de formation avec des objectifs à long terme, il faut s'assurer que ce parcours soit jalonné d'objectifs à court terme vérifiables et quantifiables rapidement et régulièrement. Le choix des outils de suivi a un rôle très important.

6. Le problème français : le déni des cultures

Benjamin Pelletier nous expose un problème typiquement français en défaveur des étrangers qui souhaitent s'expatrier sur notre territoire. Selon lui, les français auraient tout à fait conscience des différences culturelles entre deux pays puisque nos entreprises mettent en place des démarches d'accompagnement permettant à leurs cadres de surpasser le choc culturel et ainsi de faciliter leur intégration sur un territoire étranger. Or l'action publique omet de prendre en considération ce paramètre qui faciliterait l'intégration des internationaux en France.

7. Une famille, trois profils différents !

Il est évident que leurs besoins et leurs attentes sont très éloignés de par leur situation. Il est possible de formuler quelques hypothèses portant sur leurs besoins en termes de formation linguistique. Le conjoint souhaitera peut-être apprendre le français, mais ses besoins sont d'ordre social. Ils ou elles ont besoin de trouver un cercle d'ami(e)s afin de s'occuper pendant que les enfants sont en classe et le conjoint / la conjointe est au travail. Leurs préoccupations concernent essentiellement les atouts de notre pays, soit la culture, la gastronomie mais également des besoins pratiques tels que savoir gérer toute l'administration résultant de leur immigration ponctuelle ou permanente, les besoins pragmatiques tels qu'aller chez le médecin et savoir échanger avec ce dernier... En d'autres termes, il sera essentiel d'orienter l'apprentissage de la langue française en fonction de connaissances pratiques et à partir d'une perspective actionnelle. Ces constats ont été établis grâce à des enquêtes qualitative et quantitative réalisées dans le cadre de mon Master 2 et confirment les dires de Pelletier B énoncés dans plusieurs de ses articles. En bref, il ou elle recherchera plutôt un lieu de rencontres où les activités liées à l'apprentissage du français seront plus ludiques, en lien avec son quotidien, puisque les éléments pratiques de la vie quotidienne font l'unanimité. En effet, d'après les enquêtes, les personnes interrogées mentionnent toutes les choses de la vie courante, telles que la santé, l'administration française dans son ensemble (la sécurité sociale, l'ouverture d'un compte bancaire, l'assurance), la location d'un appartement ou d'une maison et la culture (les fêtes, les horaires des magasins, la bise...) mais également la législation liée aux entreprises.

Les besoins du conjoint expatrié pour des raisons professionnelles sont, quant à eux, bien différents. Il ou elle aura besoin d'un enseignement intensif et efficace grâce auquel ce dernier ou cette dernière pourra interagir très rapidement avec ses interlocuteurs. Les cours particuliers semblent le meilleur dispositif d'enseignement, car chaque apprenant aura des demandes spécifiques liées à sa profession. Les compétences à travailler devront être centrées sur des situations variées mais spécifiques à son monde professionnel. Le français sur objectifs spécifiques (FOS) conviendrait plus à ce type de public. Il est important d'insérer dans ces cours quels qu'ils soient, une touche d'interculturalité dans le but d'initier les impatriés aux coutumes du pays, aux normes de bienséance... afin qu'ils puissent interagir sans difficultés au sein d'une société étrangère utilisant des codes différents de ceux pratiqués dans leur pays d'origine. Rappelons que cette initiation permet de réduire considérablement le pourcentage d'échecs lié à l'expatriation. L'enseignant devra également prendre en compte les éventuels problèmes inhérents à leur statut d'impatriés, d'étrangers.

Enfin, les besoins des enfants seront majoritairement pris en charge par nos écoles publiques ou privées. Toutefois, certaines familles pourraient faire appel à des cours particuliers afin de faciliter l'intégration de leur progéniture dans le système scolaire français. Nous nous intéresserons donc plus particulièrement au profil d'impatriés inactifs qui accompagnent souvent le conjoint lors de l'expatriation.

Quelles pédagogies et quels outils didactiques ?

Bien que nous puissions partir du principe qu'aucun manuel ne peut être suivi de bout en bout, avec des publics aussi hétérogènes, ces manuels sont néanmoins des outils sur lesquels de nombreux professeurs et didacticiens se sont penchés dans le but d'obtenir un outil complet et comportant une progression logique. Rien ne nous empêche en tant que professeur de sélectionner des thèmes traités dans un matériel didactique puis de travailler à partir d'un autre lorsque nous en aborderons un second. Le professeur a en sa possession une panoplie d'outils qu'il doit maîtriser, afin de sélectionner le meilleur auprès d'un public lambda ayant un besoin spécifique.

7. Analyse des outils existants

Néanmoins, si l'on considère l'analyse réalisée précédemment, il semble évident de travailler à partir d'outils s'inscrivant dans une perspective actionnelle. Puisqu'il est important que chaque objectif linguistique ou communicationnel soit lié à une situation pratique à expérimenter sur le champ. Nous cherchons donc une méthode permettant d'appliquer les apprentissages théoriques directement sur le terrain, proposant des projets mettant en scène des actions de la vie quotidienne relatives à ce profil d'apprenants. Etudions donc quelques-unes des méthodes dites à perspective actionnelle afin de sélectionner, ensuite, les outils pédagogiques les plus pertinents d'une situation donnée, c'est-à-dire répondant aux besoins et aux attentes du public ciblé « les impatriés ». Prenons pour appui la thèse rédigée par Emilie Perrichon dans laquelle elle a analysé six manuels s'inscrivant dans une perspective actionnelle. Nous n'en retiendrons que quatre sur ces six puisque *Et toi ?* (2008) vise à sensibiliser les adolescents (*Rond Point 2, Ici 1, Scénario 1* et *Tout va bien*). Nous en proposerons deux complémentaires afin de réaliser une expertise plus complète (*Latitude 1* et *Alter Ego +A2*).

Bien que *Rond Point* (2005) s'autoproclame à perspective actionnelle, peu de tâches sont ancrées socialement et aucune n'est liée à l'environnement de l'apprenant :

Elles se rapprochent de la réalité et de l'authenticité sans être véritablement authentiques. En effet, la plupart des tâches finales (« placer les invités à un mariage », Rond-point 1 ; « organiser des vacances en groupe »), ne sont pas authentiques dans le sens où elles restent sous forme de simulations ou de jeux de rôle. (Perrichon 2008 : 196).

On remarque que certaines tâches présentées dans l'Unité 6 de *Rond Point 2* sont très intéressantes d'un point de vue actionnel, car elles permettent de travailler en coaction mais les activités restent, selon moi, très loin de la vie quotidienne des apprenants ciblés, notamment lorsque son objectif est d'améliorer la qualité de la télévision de leur pays en formulant une série de propositions. Charlotte Dejeau-Thircuir et Catherine Metton, maîtres de conférences à l'Université Stendhal Grenoble 3, se rejoignent dans l'idée que la présentation de chaque unité commence par l'annonce d'une tâche à réaliser (exemple unité 3 : « nous allons élaborer des vacances en groupe ») suivie de la liste des contenus lexicaux et morphosyntaxiques étudiés et des objectifs fonctionnels visés. Ainsi, toutes les activités de l'unité sont censées être orientées par et vers la réalisation d'une tâche finale qui doit amener les apprenants à mobiliser toutes les ressources travaillées dans les rubriques précédentes. La forme correspond aux attentes recherchées mais la pertinence des activités ne s'inscrit pas dans celles attendues par les impatriés.

Dans le manuel *Ici 1* (2007), on constate que la perspective actionnelle est plus présente, notamment grâce au découpage de l'apprentissage en deux points : la classe et l'extérieur de la classe.

Cet ensemble pédagogique est en effet construit sur une démarche qui intègre des tâches de découverte du milieu francophone, réalisées hors de l'espace de la classe, en trois temps :

- Apprentissage en classe ;
- Activités extérieures ;
- Retour en classe avec partages d'expériences.

Le « fichier découvertes » (...) Ce sont des tâches de découverte de l'environnement, hors-classe, qui consistent à se rendre dans différents endroits (à la boulangerie, dans la rue...) pour observer des lieux, chercher des informations, interroger des gens, rapporter des documents, etc. (... Ces tâches sont orientées socialement, dans le sens où elles supposent l'évolution de personnes dans des lieux extérieurs à la classe. (Perrichon, 2008 :198-199).

Même si ces tâches ne nécessitent pas de coaction, elles entrent totalement en adéquation avec les demandes de nos intéressés. Il ne restera plus qu'à sélectionner les unités faisant référence au thème attendu et/ou modifier les projets afin de les

rendre pertinents. Par exemple, il est demandé : « allez en petits groupes sur le marché (tâche 2). Indiquez le prix de ces produits (tâche 4)» (Ficher « découvertes » A1 - Unité 3 : 20 à 22). Cette activité, telle qu'elle est présentée, n'apporte aucun intérêt particulier. Par conséquent, rien n'empêche l'enseignant de varier quelque peu l'activité et proposer à l'apprenant d'établir une vraie liste de fruits et légumes dont il aura réellement besoin. Elaborer au préalable un dialogue susceptible d'être le support de son interaction avec le marchand de légumes du marché. Pourquoi ne pas profiter de cette tâche pour réviser « l'itinéraire » ? L'enseignant pourrait très bien suggérer d'élaborer l'itinéraire au préalable afin de faciliter l'accès à la destination souhaitée. En bref, on regrette ici que l'agir d'usage (dans les fichiers « découvertes ») et l'agir d'apprentissage (dans le manuel pour l'élève) soient nettement séparés et distingués privant ainsi ce manuel d'une véritable perspective co-actionnelle/co-culturelle.

Bien que les concepteurs de Scénario 1 (2008) annonçaient une méthode construite à partir d'une démarche actionnelle, les auteurs auraient conscience que les objectifs qu'ils nomment « actionnels » n'apparaissent n'être qu'en fait des objectifs fonctionnels supplémentaires sous forme d'actes de parole.

Ces cinq doubles pages (une par module) ont été conçues dans une optique résolument actionnelle de l'enseignement. Il s'agit d'une fiction reprenant quelques-uns des thèmes forts de l'univers des séries télévisées et des jeux vidéos, (...). Cette fiction découpée en cinq épisodes amène les apprenants à manipuler les actes de parole des leçons de chaque module, (...). Deux grandes techniques de classe sont utilisées : La simulation globale et le montage de projet.

Les élèves interprètent des personnages imaginés par eux-mêmes, tout au long de chacun de ces cinq épisodes. Ils produisent individuellement et en groupes des documents en vue de l'élaboration d'un scénario : une disparition. La réalisation de cette enquête pourra donner lieu à des échanges entre les établissements où est enseigné le français et aboutir à la parution de ces histoires. (Scénario, guide pédagogique, 2008 : 6).

Concernant le manuel *Tout va bien* (2007), où là encore la perspective actionnelle n'est pas suivie sous tous les angles, notamment si l'on considère de plus près le commentaire, le résumé et la discussion n'engagent pas l'action collective de plusieurs personnes. Effectivement, ces activités sont des actions individuelles d'échanges d'informations. Par contre, des tâches finales collectives mettant en jeu des procédures de coopérations et de collaboration sont proposées. En effet, la tâche finale, présentée à la fin de l'unité, permet aux apprenants de travailler la négociation, la prise de décision, la mise en commun, et ainsi de mettre à l'épreuve

leurs cultures d'action en vue de construire ensemble un objet commun. Ainsi, ces projets pourront être modifiés afin de proposer une activité sur le terrain.

Latitudes 1 se dit également de perspective actionnelle. D'après l'analyse de Raquel Pollo Gonzalez,

(...) grâce à l'acquisition préalable de savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels, « l'apprenant va devoir réaliser des actions sociales quotidiennes qui s'ancrent dans un contexte précis » (2008). Cette méthode privilégie aussi l'implication de l'apprenant dans son apprentissage et met en pratique une pédagogie de la découverte. De la même manière, Latitudes 1 privilégie les travaux en groupes pour accroître la motivation des apprenants, favoriser la construction de l'apprentissage en collaboration ainsi que pour rentabiliser le temps de parole. Elle se dit centrée sur l'apprenant et inscrit son approche de la culture dans une démarche interculturelle. (Pollo Gonzalez, 2014 : 4).

L'Avant-propos de *Latitudes 1* pourrait faire penser que «chaque tâche s'ancre dans la réalité quotidienne et se place dans un contexte clair, comme par exemple l'entreprise, la classe de langue, le cercle amical, etc. » (*Guide pédagogique* : 5). Les auteurs disent en effet, dans le Guide pédagogique (p.3) que « Par les travaux de groupes, chaque apprenant peut confronter ses idées à celles des autres apprenants. ». Ces affirmations ne se traduisent pas de façon évidente dans l'ensemble des activités de la méthode.

La « tâche finale » est toujours présentée sous la forme d'une production libre. Cette « tâche » doit permettre aux apprenants « d'utiliser de manière pragmatique, et dans un contexte qui leur parle, l'ensemble des points abordés dans l'unité ». Comme le souligne R. Pollo Gonzalez dans son analyse,

*(...) il est très souvent demandé aux apprenants de travailler en collaboration. Cependant, on ne peut pas parler de la notion de « tâche » dans le sens prôné par le CECRL, car toutes les activités proposées visent la simple communication entre les apprenants dans une situation de simulation. Dans ce manuel, les apprenants n'aboutissent pas à la création d'un produit neuf, ne découvrent presque jamais une trace du résultat de leurs interactions ; le fait d'afficher n'importe quelle production écrite au mur de la salle de classe, pour ne plus se servir après de ce papier, ne transforme pas une activité en tâche. Il faudrait mentionner comme exception, même si les consignes ne sont pas très claires ou bien élaborées, la tâche « Grand Reporter », Unité 9-Module 3 de *Latitudes 1*. (Pollo Gonzalez, 2014 : 10)*

Pour terminer, les supports variés d'*Alter Ego+ 2* s'inspirant de la vie de l'apprenant permettent, selon les auteurs du manuel, de placer l'élève dans des situations authentiques et cela dans différents domaines. Le but premier de cet ouvrage est

« (...) susciter un réel intérêt pour la société et le monde francophone et de permettre à l'apprenant de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie ». (*Alter Ego + 2, Guide Pédagogique : P5*)

Cette réédition de ce manuel se dit plus proche encore de la perspective actionnelle, car les activités présentent de véritables contextes permettant à l'apprenant d'accomplir des tâches proches de la vie (*Alter Ego + 2, Guide Pédagogique : P6*) :

« A chaque dossier correspond un projet (...). »

Les tâches relatives à ce projet peuvent être effectuées au fur et à mesure des leçons ou en une seule fois. L'idée de projet est bonne, mais l'objectif de ces derniers est encore trop scolaire, pas suffisamment ancré dans la vie de tous les jours. En quoi « présenter un artiste et une œuvre emblématique » du dossier 1 peut-il répondre à des besoins vitaux relatifs, comme les auteurs du manuel l'entendent, au contexte réel ? Comme E. Perrichon a pu le constater dans son analyse du manuel *Rond Point*, peu de tâches sont ancrées socialement, aucune tâche n'est liée à l'environnement de l'apprenant. Elles se rapprochent de la réalité et de l'authenticité sans être véritablement authentiques. En effet, la plupart des tâches finales « Réaliser un hommage : un artiste, une œuvre », *Alter Ego+ A2* ; ne sont pas authentiques dans le sens où elles restent sous forme de simulations ou de jeux de rôle. En revanche, des tâches telles que celles présentées dans le dossier 5 « Envisager les modalités du séjour autour des festivals » correspondent plus aux attentes d'apprenants qui cherchent à appréhender le plus rapidement possible les contraintes de la vie quotidienne. Dans ce type de tâches, les apprenants sont en effet engagés dans une action collective à finalité collective. Ces tâches sont très intéressantes d'un point de vue actionnel, car elles permettent de travailler en coactions.

8. Propositions didactiques

Si l'on prend en considération les analyses et les constats réalisés ci-dessus, voici quelques propositions de séquences que nous pourrions mettre en place afin de répondre au mieux à ces stagiaires souhaitant s'intégrer dans notre société.

Première activité en faveur de stagiaires élémentaires A1 du CECRL

Projet : Aller au marché, acheter des fruits et des légumes dont ils ont besoin.

Pour réaliser cette séquence, nous pouvons combiner deux méthodes : *Alter Ego* + A1 dossier 2 - leçons 1 et 2 et *Totem* 1 dossier 4 - leçon 15.

Instructions : Chaque stagiaire élaborera la liste de courses dont il a besoin, puis rédigera l'itinéraire entre le lieu du cours et le marché sélectionné. Enfin, en binôme ils réfléchiront aux questions à poser et aux réponses à donner aux maraîchers.

	Objectifs pragmatiques
Parler de sa ville	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre quand quelqu'un parle de sa ville, d'un lieu dans une ville - Comprendre quand quelqu'un explique pourquoi il aime un lieu - Dire quel lieu est intéressant - Dire quel lieu de sa ville on préfère et justifier en quelques mots
Localiser	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre quand quelqu'un localise un lieu de façon simple - Comprendre un plan de ville
Au marché	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'interaction entre un maraîcher et des clients - Comprendre et repérer les questions posées entre le maraîcher et les clients

	Objectifs linguistiques
Grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - Les articles définis et indéfinis - Les prépositions de lieu et les articles contractés - Pourquoi / parce que - Les articles partitifs - Les présentatifs (c'est/voilà/ça) - Vouloir et pouvoir au présent de l'indicatif et le conditionnel de politesse
Lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> - Quelques lieux dans la ville ou les lieux / endroits de la ville - Les fruits et les légumes - Les magasins

Seconde activité en faveur de stagiaires élémentaires A2 du CECRL

Projet : Elaborer un recueil de cuisine composé de toutes les meilleures recettes des membres de la classe. Chaque membre choisira une recette qu'il réalisera chez lui et apportera le lendemain en cours pour une dégustation. Le rédacteur de la recette donnera une note à la réalisation de sa recette et les autres membres de la classe également.

Pour réaliser cette séquence, nous pouvons modifier le projet proposé par la méthode : *Rond-Point* 1 dossier 9.

Instructions : Dans un premier temps, les étudiants devront rédiger une recette (liste des ingrédients et la préparation) qu'ils affectionnent particulièrement en suivant la matrice étudiée précédemment. Après une première correction de l'enseignant, chaque stagiaire affichera sa recette au tableau pour permettre aux autres de sélectionner celle qu'il souhaite élaborer. De retour chez eux, ils devront acheter les ingrédients dont ils auront besoin pour réaliser le plat et suivre ensuite les instructions. Le lendemain, chaque stagiaire apportera sa préparation pour une dégustation. Le concepteur de la recette connaissant les saveurs du plat original devra mettre une note. Le plat réalisé s'approche-t-il de celui goûté précédemment ?

Variante : Dans un premier temps, les étudiants devront rédiger une recette (liste des ingrédients et la préparation) qu'ils affectionnent particulièrement en suivant la matrice étudiée précédemment. Après une première correction de l'enseignant, chaque stagiaire apportera en classe son plat cuisiné. Ils devront également élaborer un PowerPoint dans le but de présenter leur plat en expliquant le contexte dans lequel il le mange dans leur pays, quelle boisson l'accompagne, pourquoi l'aime-t-il... ? En amont de cette séance, ils auront également filmé leur « séance cuisine » qu'ils intégreront dans leur présentation. Enfin, le groupe-classe aura défini la grille de critères d'évaluation qui leur permettra ensuite de noter le plat de leurs camarades à la façon « Master Chef ».

	Objectifs pragmatiques
Au restaurant	- Commander le menu ou un plat à la carte dans un restaurant - Demander des renseignements sur un plat
Cuisiner	- Expliquer comment préparer un plat - Expliquer une quantité - Exprimer le manque ou l'excès

	Objectifs linguistiques
Grammaticaux	- Les pronoms COD (le/la/l'/les) - La quantité (un peu de, quelques...)
Lexicaux	- Les aliments - Les poids et les mesures - Les ingrédients et les saveurs - Les modes de cuisson et de dégustation

Troisième activité en faveur de stagiaires de niveau indépendant B1 du CECL
Projet : Participer au Quai du polar à Lyon et à élucider l'enquête du moment. Pour réaliser cette séquence, nous pouvons combiner deux méthodes : *Alter Ego* + *B1* - dossier 8, *Edito B1* - Unité 7 - Dossier 2 et les enquêtes de l'inspecteur Lafouine.

Instructions : Se rendre ensemble au Quai du Polar, lire dossier « Enquête » et résoudre l'énigme.

	Objectifs pragmatiques
Un extrait d'une enquête	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un extrait de roman policier - Comprendre des faits de justice ordinaire - Comprendre un extrait de film « Les petits Meurtres d'Agatha Christie » - Comprendre une enquête policière et savoir la résoudre à partir des indices donnés. - Savoir exprimer des doutes et des certitudes

	Objectifs linguistiques
Grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des outils de substitutions (la double pronominalisation et les pronoms neutres) - Les pronoms relatifs composés - Situer des événements dans un récit au passé - Faire une démonstration - Expression de l'opinion : la certitude et le doute - Les marqueurs de temps - Les articulateurs du discours
Lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire de la justice et de la police - le lexique du polar

Quatrième activité en faveur de stagiaires de niveau indépendant (B2 du CECRL)

Projet : Permettre aux stagiaires de comprendre la médecine française et de se rendre chez son médecin en sachant expliquer la raison de leur venue.

Pour réaliser cette séquence, nous pouvons combiner deux méthodes : VO 4 - Dossier 3 et *Alter Ego* B2 - dossier 2 (de la page 28 à 31).

	Objectifs pragmatiques
La santé et l'alimentation	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce que signifie avoir une bonne santé - Réfléchir au concept d'hygiène alimentaire - Se familiariser avec les thèmes de la nutrition et de la malbouffe - Découvrir et définir le phénomène de malnutrition présent dans les pays développés
La médecine en France	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir une réalité bien française : la surconsommation de médicaments - Savoir repérer des données chiffrées dans un document audio - Comprendre et savoir résumer des informations provenant d'un blog santé - Comprendre et se familiariser avec un nouveau phénomène de société : la médecine par Internet - Découvrir un autre type de médecine : la médecine parallèle - Comprendre le système de couverture santé français notamment le système des mutuelles
Consultation médicale	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une consultation médicale, les symptômes, les causes et les conseils - Comprendre un échange entre une pharmacienne et un client

	Objectifs linguistiques
Grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> - Les pronoms relatifs composés - Le conditionnel - Le subjonctif
Lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire de la santé, le corps - Le lexique de l'alimentation - Les symptômes - Les expressions liées au corps - Exprimer des sentiments

Conclusion

Certains ne peuvent faire face au choc culturel, que le fossé entre leur culture d'origine et celle de leur pays d'affectation soit important ou pas. Leurs difficultés d'inadaptation peuvent se situer aussi bien dans le contexte professionnel que celui de la vie quotidienne et apparaître sous plusieurs formes : la barrière de la langue, la manière de communiquer et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit, le langage non-verbal obscur, l'humour, les règles de bienséances, l'incompréhension des codes culturels et des coutumes, les concepts religieux, la difficulté à créer des liens avec les autochtones, le rapport aux mensonges et aux vols mineurs, la gestion des conflits, l'appréhension de l'espace et du temps... Les impatriés sont, par conséquent, un public bien spécifique qui requiert notre attention. En bref, une prise de conscience et une mise au point au niveau de leurs besoins leur permettront de réussir leur expérience d'expatriation et de véhiculer une image positive de la France.

Bibliographie

- Abry, D. et al. 2008. *Ici 1 - Méthode de français niveau A1*. Paris, Editions Cle International.
- Beacco, J-C., Chiss, J-L., Cicurel, F., Véronique, D. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Berthet, A., Daill, E. et al. 2012 *Alter Ego+ A2 - Guide Pédagogique*. Paris, Editions Hachette FLE.
- Culioli, M., Turbide, E., Leguiff, J., Lamandé, N. ; Guillou, M. 2008. *Scénario 1 - Guide pédagogique*. Paris : Editions Hachette FLE.
- Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du Français - Langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Flumian, C., Labascoule, J., Royer, C. 2005. *Rond Point 2 - B1*. Paris : Editions Maison des Langues.
- Gloaguen-Vernet, N., 2009 *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Editions Hachette Français Langue Etrangère.
- Huck Hoareau, S. et al. 2008. *Latitudes 1 - Guide pédagogique*. Paris : Editions Didier.

- Keeley, B. 2009. *Les migrations internationales - Le visage humain de la mondialisation* - Les essentiels de l'OCDE ; Editions OCDE.
- Lagrange, H. 2010. *Le déni des cultures*. Paris : Editions du Seuil.
- Le Bougnec, J-T., Lopes, M-J., 2014. *Totem 1 - Livre de l'élève*. Paris, Editions Hachette FLE,
- Loiseau, Y., Meirieu, R., 2008. *Latitudes 1 - Livre de l'élève*. Paris : Editions Didier.
- Pelletier, B., le 10 février 2011, « Gestion des risques interculturels - Entreprises & Management Interculturel ». *Profil de l'expatriation en France*.
- Pelletier, B., le 10 novembre 2010, « Gestion des risques interculturels - Entreprises & Management Interculturel ». *Accueil des « impatriés » : l'exemple Danois... et le contre-exemple français*.
- Pelletier, B. le 6 février 2011, « Gestion des risques interculturels ». *Intelligence culturelle : pour en finir avec le déni des cultures*.
- Perrichon, E. 2008. *Thèse : Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, p. 196-199.
- Pollo Gonzalez, R. 2014 « Perspective actionnelle et autonomie chez l'apprenant dans les manuels *Tout va bien 1* et *Latitudes 1* », *Une analyse comparative*, février 2014.
- Pons, S., Dollez, C. 2013 *Alter Ego + B1 - Livre de l'élève*. Paris : Editions Hachette FLE.
- Pons, S., Dollez, C. 2007 *Alter Ego B2 - Livre de l'élève*. Paris : Editions Hachette FLE.
- Puren, C. et al. 2011. *Rond-Point 1 - Livre de l'élève*. Paris : Editions Maison des Langues.
- Wuattier, S. et al, 2012. *Version Originale 4 - Livre de l'élève*. Paris : Editions Maison des Langues.

Sitographie

- <http://gestion-des-risques-interculturels.com/pays/europe/france/profil-de-lexpatriation-en-france/> [consulté le 07/09/2015].
- <http://gestion-des-risques-interculturels.com/risques/intelligence-culturelle-pour-en-finir-avec-le-deni-des-cultures-texte/> [consulté le 07/09/2015].
- <http://gestion-des-risques-interculturels.com/risques/accueil-des-impatries-l%E2%80%99exemple-danois/> [consulté le 07/09/2015].
- <http://gestion-des-risques-interculturels.com/risques/accueil-des-impatries-l%E2%80%99exemple-danois/> [consulté le 07/09/2015].
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Expatri%C3%A9> [consulté le 07/09/2015].
- <http://www.etudes-fiscales-internationales.com/archive/2010/12/12/impatrie-regimes-fiscaux-mise-a-jour.html#more> [consulté le 07/09/2015]
- <https://www.cic.fr/banqueprivee/fr/du-dirigeant-d-entreprise/dossiers-conseils/les-impatries/index.html> [consulté le 07/09/2015]].
- <http://bofip.impots.gouv.fr/bofip/5677-PGP> [consulté le 07/09/2015].
- <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html> [consulté le 08/09/2015].
- <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/tic/spip.php?article81> [consulté le 08/09/2015].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

fide et la professionnalisation du métier de formateur en français langue seconde en Suisse

Dao Mercier

Centre de formation neuchâtelois pour adultes – Neuchâtel-Suisse
xuan-dao.vosangmercier@rpn.ch

Reçu le 23-10-2015 / Évalué le 15-12-2015 / Accepté le 08-02-2016

Résumé

La Suisse, pour adapter le *Cadre européen commun de référence pour les langues* aux besoins de ses migrants, a créé le système *fide* (*fide* - Français en Suisse - apprendre, enseigner, évaluer). La conséquence logique de cette création est donc la formation de ses utilisateurs, autrement dit les formateurs qui travaillent dans le domaine de l'intégration des migrants. La mise en place de cette formation et du certificat pose les premiers jalons et permet la professionnalisation du métier de formateur en langue auprès des migrants qui n'avait, jusque-là, aucune reconnaissance officielle. Cet article propose un regard du terrain avec une présentation de l'avant et de l'actuel, suivie des questions restant ouvertes.

Mots-clés : français langue seconde, Suisse, migrants, insertion sociale/professionnelle, apprendre/enseigner/évaluer

fide and the Professionalization of the Foreign Language Teaching Profession in Switzerland

Abstract

Adapting the *Common European Framework of Reference for languages* to the immigrant needs in Switzerland, *fide* (*fide* - learning, teaching, evaluating French in Switzerland) was created and used in second language teaching. The implementation of the training modules based on the qualification profile for language teachers led to the professionalization of the foreign language teaching profession whose status had, until then, no official recognition. The present paper proposes observations in the field a before-after presentation, followed by some remaining questions.

Keywords : French as second language, Switzerland, immigrants, social and professional integration, learning/teaching/evaluating

Qu'est-ce que *fide* ?

La Suisse a activement participé à la naissance du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL ou Cadre) dans les années 90'. Comme d'autres pays en Europe, la Suisse applique, à des degrés différents et d'une manière

différenciée, les recommandations du Cadre dans l'enseignement scolaire mais aussi dans la formation d'adultes². Elle a justement profité de cette possible différenciation pour « adapter » le Cadre à la réalité quotidienne des migrants (en termes de besoins langagiers en vue d'une intégration) en créant fide, l'acronyme de « Français, Italiano, Deutsch ». Le titre de la version en français : « fide Français en Suisse - apprendre, enseigner, évaluer » (désormais siglé fide) rappelle celui du CECRL. L'équipe créatrice a bien précisé que c'est un cadre de référence conceptuel dont *les niveaux sont définis par rapport au CECRL* et - ce qui fait sa spécificité et justifie son existence - *adaptés aux besoins spécifiques du groupe-cible que constituent les migrantes et migrants*³ (site fide). Le CECRL s'utilise pour tous les âges, fide est spécifiquement réservé aux migrants adultes.

Dans le cadre de cet article, nous aborderons seulement l'influence de l'instauration du système fide sur le métier de formateurs de langues travaillant avec des migrants en Suisse. Cette réflexion reflète, d'une part, des avis récoltés d'une manière informelle auprès des collègues sur le terrain ainsi que dans le cadre de la formation de formateurs mise en place. J'y ajouterai d'autre part mes ressentis personnels, étant moi-même formatrice de français auprès des migrants et formatrice de formateurs pour le module didactique de fide. Il est néanmoins à préciser que ces remarques et questions ouvertes restent conditionnées par la situation actuelle qui pourrait évoluer rapidement.

Pourquoi fide ?

La loi fédérale sur les étrangers LEtr, en vigueur depuis 2008, *règle l'entrée en Suisse et la sortie de Suisse des étrangers [...] règle en outre l'intégration des étrangers* (article 1) et précise dans l'article 4 qu'*il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale*. L'article 53 « Encouragement » du chapitre 8 « Intégration des étrangers » stipule que :

1. Dans l'accomplissement de leurs tâches, la Confédération, les cantons et les communes tiennent compte des objectifs d'intégration des étrangers.
2. Ils créent des conditions propices à l'égalité des chances et à la participation des étrangers à la vie publique.
3. *Ils encouragent en particulier l'apprentissage de la langue*, la promotion professionnelle et les mesures de prévention en matière de santé; ils soutiennent les efforts déployés en vue de favoriser la compréhension mutuelle entre populations suisse et étrangère et à faciliter la coexistence.

4. Ils tiennent compte des besoins particuliers des femmes, des enfants et des adolescents en matière d'intégration.
5. *L'intégration est une tâche que la Confédération, les cantons, les communes, les partenaires sociaux, les organisations non gouvernementales et les organisations d'étrangers se doivent d'accomplir en commun.*⁴

Afin d'encourager l'apprentissage de la langue de la région linguistique où sont installés les migrants et ainsi leur intégration, d'importants moyens sont investis. L'instauration de fide vise à *améliorer la qualité des cours de langue, à définir des outils destinés à attester les compétences communicatives et langagières des participants* (site fide, 2015).

fide a été inauguré par une conférence nationale le 15 mai 2012 à Berne, avec la présence de la Conseillère Fédérale Simonetta Sommaruga. Les délégués de tous les secteurs impliqués ont été présents : *acteurs politiques, organes responsables de cours de langue et formatrices et formateurs en langue, prestataires de mesures relatives au marché du travail ou autorités compétentes en matière de migration ou de naturalisation et services sociaux* (site fide). Cette date est considérée comme le coup d'envoi du système qui a débuté en 2009 avec la sortie du Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants (en d'autres termes, les principes didactiques et les descripteurs sélectionnés suivant les besoins déterminés des migrants en Suisse).

Pour D. Little (2012, site fide), fide est la réponse suisse aux besoins des migrants dans leur apprentissage de la langue du pays d'accueil. Très souvent, le niveau A2 est exigé pour toute demande de permis de séjour ou de naturalisation. Les migrants peuvent échouer si tous les descripteurs ne sont pas « cochés » ; les personnes peu ou pas scolarisées très souvent pénalisées. Il suffit de citer un exemple pour comprendre la nécessité de cette adaptation. La grille d'autoévaluation précise dans la production écrite du niveau A1 que *je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances*. Pour certains migrants, envoyer une carte postale relève du surréalisme, alors qu'écrire un SMS d'excuse en cas d'absence ou de maladie semble bien plus utile. Il en est de même du descripteur *[il, elle] peut écrire des biographies imaginaires ou des poèmes courts et simples sur des gens* pour la production écrite du niveau A2 ou *comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés* lorsqu'il s'agit de la compréhension orale. D'où cette nécessité d'adaptation et de sélection.

fide et le métier de formateur

Avant 2014 : la formation d'adultes-le BFFA et les cursus universitaires

Avant d'entrer dans le vif du sujet, des précisions sur le terme de « formateur » se révèlent nécessaires pour les lecteurs habitués au vocabulaire utilisé en France. En Suisse, les gens acceptent communément qu'un enseignant travaille dans le système scolaire jusqu'au secondaire II, que ce soit en enseignement général ou professionnel alors qu'un formateur « forme » des adultes en formation professionnelles ou continue. Dans cet article, il s'agit bien évidemment du « formateur d'adultes » qui enseignent les langues de la société d'accueil (pour nous, c'est le français) aux migrants désirant et pouvant s'installer en Suisse.

Les cours de langue pour migrants instaurés d'une manière institutionnelle sont assez récents en Suisse (nous pouvons dire qu'ils ont débuté dans les années 90), tout comme la notion de formation pour adultes (incluse dans la formation continue). Le premier diplôme du métier, le Brevet fédéral de formateur d'adultes BFFA (5 modules de 600 heures de formation en présentiel et de travail personnel) a vu le jour en 2000 et mentionne à l'entrée en formation du module 1 un CFC⁵ comme prérequis. A sa dernière révision qui date du début de 2015, une expérience de 4 ans et 300 heures de pratique sont nécessaires pour faire valider et obtenir le BFFA.

La Suisse ne privilégie pas les cursus universitaires (considérés comme plus théoriques) pour le métier de formateur/trice en langue. Il ne faut pas oublier que la Suisse valorise fortement les filières professionnelles et beaucoup d'entreprises affichent avec fierté le label « entreprise formatrice ». Le CFC est un diplôme de valeur et ses titulaires trouvent assez facilement du travail. Par contre, un Master en didactique du FLE/FLS ne permet pas à son détenteur de devenir enseignant ou formateur, un diplôme ou certificat dans l'enseignement est exigé. Les deux aspects sont bien distincts, surtout depuis la création de fide.

Jusqu'à l'année 2014, les institutions, suivant les cantons, sont plus ou moins libres dans l'embauche des formateurs pour enseigner le français aux migrants. Les cantons romands, se référant à l'alinéa 5 de l'article 53 de la LEtr, ont fait le choix de laisser une large part du travail aux associations qui s'appuient essentiellement sur des bénévoles (78,5% du personnel enseignant d'après Parson qui a mené une enquête pour le programme fide en 2014). Ces bénévoles dont 90% n'ont aucune qualification en formation d'adultes *ont [pratiquement tous] obtenu une qualification reconnue en Suisse soit au niveau professionnel (CFC, ES⁶) soit au niveau d'une haute école ou université* (Parson, 2014, p.12). Les grands cantons romands ont chacun « leur-s » association-s : Camarada, Université ouvrière UOG de

Genève, Français en Jeu, Appartenances de Vaud, Croix-Rouge de Fribourg, Recif de Neuchâtel, etc. Certains cantons, en subventionnant les activités des institutions majeures, exigent le label EduQua (certificat suisse de qualité pour les institutions de formation continue) et donc du personnel enseignant une formation initiale ou continue effectuée en interne ou à l'externe. Toutes les associations citées *supra* organisent régulièrement ou envoient leurs bénévoles suivre des formations, certes, de courtes durées et peu onéreuses.

En plus, c'est souvent par le biais du bénévolat que certaines personnes obtiennent le nombre d'heures de pratique requises pour faire valider leur formation BFFA et de ce fait, confirme le chiffre de 90% des bénévoles sans aucune qualification en formation d'adultes. La formation en langues pour les migrants permettait aussi une reconversion aux personnes avec une vie professionnelle déjà remplie, 59% des bénévoles participant à l'enquête de C. Parson (2014) ont plus de 50 ans.

Prenons comme exemple le canton de Neuchâtel qui dispose d'un organisme public, le Centre de formation neuchâtelois pour adultes (CEFNA) certifié EduQua. Ce centre « partage » le rôle de prestataire de cours de français avec diverses associations et centres privés. Pour donner des cours de français au CEFNA, les formateurs doivent être titulaires ou en cours de formation au minimum du certificat FSEA⁷ (premier niveau du BFFA, 150 heures de pratique sur 2 ans au moins). Par contre, aucune formation spécifique pour enseigner la langue seconde n'était exigée. Une personne avec un master FLE et pleine d'expérience ne pouvait déroger à cette règle, sauf décision exceptionnelle de la direction. Bref, pour être tout à fait clair, pour enseigner le français aux adultes migrants, un certificat FSEA ne suffit pas, tout comme (d'une manière étonnante mais compréhensive du point de vue suisse) un cursus universitaire en didactique des langues. Par contre, un BFFA n'est pas indispensable. Il fallait un autre profil cadre pour les formateurs en langues.

Dans les années 90, la plupart des premiers formateurs responsables des ateliers de français venaient du milieu scolaire et enseignaient le français langue seconde comme s'il s'agissait du français langue maternelle. Au fil du temps et pour faire face aux besoins des apprenants, ils se formaient entre collègues, avec l'utilisation des manuels FLE français ou encore en formation continue surtout avec l'apparition du CECRL. Le canton a essayé plusieurs fois d'harmoniser les cours de français de ses divers prestataires, c'est-à-dire dans le contenu mais aussi pour le personnel enseignant, sans résultat probant.

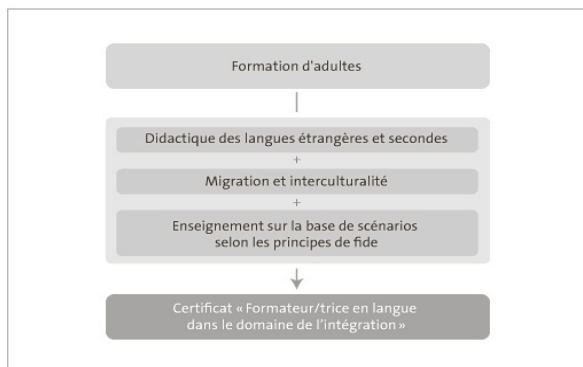
On comprend alors le souhait de tous les acteurs impliqués dans le domaine à avoir un système de formation et de certification harmonisé pour les personnes qui enseignent le français aux migrants.

A partir de 2015 - le certificat fide ou la professionnalisation du métier de formateur

Pas à pas, projet après projet, fide avance. Du curriculum-cadre de 2009 se sont succédé entre 2010 et 2012 les enquêtes sur les besoins des migrants, la création des scénarios, la constitution des documents servant d'exemple de référence tout comme les séances d'information/de formation dans tous les cantons. Le profil-cadre du formateur a aussi vu le jour (2013-2014) et sert ainsi de base à la mise en œuvre des modules de formation. Ces derniers étaient développés pendant l'année 2014 après différents ajustements autant au niveau du contenu que de l'organisation. Le début de 2015 a vu la réalisation des premiers modules au CEFNA en Suisse romande et dans d'autres centres de formation pour la partie alémanique. Le secrétariat fide⁸ a commencé à remplir ses fonctions en mai 2015. Sa première lettre d'information fait état de la délivrance des 13 premiers certificats de formateurs/trices en langues dans le domaine de l'intégration. On peut affirmer que la phase pilote est maintenant achevée et que le système est sur les rails.

Le certificat de formateur/trice en langue dans le domaine se compose de 4 modules : la partie formation d'adultes représentée par le module 1 de la formation FFA (formation de formateurs d'adultes) et les 3 modules de la partie didactique : « M1 : Didactique des langues étrangères et secondes - M2 : Migration et interculturalité - M3 : Enseignement sur la base de scénarios selon les principes de fide »⁹. Pour obtenir ce certificat, le formateur doit réussir avec succès l'évaluation finale des 4 modules. Il pourrait aussi demander une validation des acquis pour les modules de formation d'adultes et de migration et interculturalité) ou une équivalence des diplômes pour le module didactique des LES. Par contre, il est obligatoire de suivre le module 3.

Le certificat de «Formateur/trice en langue dans le domaine de l'intégration»



Le titulaire du certificat *fide* sera donc formé aussi bien en formation d'adultes qu'en didactique des langues étrangères/secondes comme c'est défini dans l'infobrochure *fide* (site *fide*) : « *Le système fide s'appuie sur les méthodes de la formation pour adultes en ce qui concerne l'acquisition d'une deuxième langue et s'inspire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).* »

Avec la naissance de ce certificat, le métier de formateur en langue auprès des migrants acquiert enfin un statut officiel aux yeux des instances politiques et administratives tout comme de la société. Un formateur qui travaille avec les migrants ne sont plus « déconsidérés » car il doit obtenir un certificat pour enseigner. Enfin, ce n'est plus un travail pris par défaut mais choisi en toute conscience.

Remarques et questions ouvertes

D'autres détails demandent encore à être éclaircis avant que la professionnalisation du métier de formateur-trice dans le domaine de l'intégration soit un fait acquis. La question des équivalences soulève des débats et exige du temps mais surtout des personnes compétentes dans le choix et le jugement des équivalences. Pourrions-nous comparer 24 jours de formation à un cursus universitaire ? D'un autre côté, un seul diplôme universitaire assure-t-il à la personne une performance dans les deux domaines, formation des adultes et didactique de français langue étrangère/seconde ? Et pour terminer, un formateur certifié *fide* après les 4 modules de formation serait-il apte à enseigner le français et surtout évaluer suivant les principes *fide* sur le terrain ?

Le site *fide* définit dans son Glossaire qu'au terme de ce cursus de qualification spécifique, un formateur possède *des compétences dans le travail de formation avec des adultes ; dans l'enseignement sur la base des scénarios suivant les principes fide [mais seulement] des connaissances de base dans les domaines de la didactique des langues étrangères et secondes ; de la migration et de l'interculturalité.* Ce qui revient à affirmer qu'un formateur certifié devrait continuer à se former, s'il souhaite transformer ses connaissances de base en compétences...

Un autre point important reste à soulever, les formateurs certifiés *fide* ne peuvent pour l'instant qu'enseigner sur la base des scénarios suivant les principes *fide*. Ils ne peuvent pas encore évaluer, le troisième volet de l'intitulé « Français en Suisse, apprendre, enseigner, évaluer » est encore en phase de développement, comme précisé sur le site. Ce constat pourrait entraîner l'ajout d'un autre module de formation et risquerait d'allonger la durée de la formation et d'alourdir encore la facture à tous les niveaux.

Les formateurs de langues du domaine de l'intégration vivent en ce moment une période de doute et d'inconfort. Pour la plupart d'entre eux, *fide* à l'heure actuelle représente un cadre et/ou une contrainte de plus autant au niveau professionnel, financier que pédagogique. Les subventions fédérales seraient accompagnées à termes de l'obligation de détention de ce certificat pour les formateurs, bénévoles inclus, tout comme l'utilisation des « produits » *fide* sans compter l'évaluation officielle des migrants avec le passeport *fide*... Les détenteurs du BFFA pensent être assez formés en formation d'adultes pour enseigner aussi la langue vu qu'ils sont natifs, ceux qui détiennent des diplômes universitaires estiment avoir des compétences en didactique des langues étrangères et secondes et ainsi tout à fait capable d'enseigner... Les premiers ont mis plus d'une dizaine d'années à se mettre à jour, à se former sur le terrain ou en formation continue pour parler le langage du CECR et l'harmonisation est toujours en cours, aussi bien en contenu qu'en démarches didactiques et en certification. Les seconds font de même pour la formation des adultes et mettent, il est vrai, moins de temps... *fide* aurait besoin d'une période au moins égale à celle du CECRL pour s'imposer, sans parler de la mise en place de la partie évaluation qui risquerait de se révéler très coûteuse en temps et en ressources humaines.

Conclusion

Comme tout nouveau « produit », *fide* a suscité tout d'abord de l'enthousiasme puis de la méfiance et une certaine résistance. Néanmoins, à l'heure actuelle, du point de vue des formateurs, la mise en place de ce programme sur tout le territoire suisse démontre la volonté fédérale de reconnaître enfin ce « métier » en tant que tel, avec ses spécificités propres. *fide*, le CECRL « à la sauce suisse », est encore à ses balbutiements. Il continue lentement mais sûrement (en tout cas, on espère !) son processus. Les projets à venir se réalisent les uns après les autres. Des ajustements seront nécessaires pour résoudre tous les obstacles de tout ordre et surtout répondre aux attentes aussi bien des instances décideurs que des formateurs sur le terrain, les premiers à voir leur quotidien bouleversé. Il faudrait peut-être attendre l'arrivée sur le marché de la nouvelle génération de formateurs, ceux qui n'ont pas forgé leur arme avec les méthodes audio-visuelles ni connu les années difficiles où il fallait se former sur le tas sans aucune considération officielle pour que *fide* trouve sa place dans le paysage de la formation linguistique des migrants en Suisse.

Bibliographie

- Andrey, S., Lenz, P., Lindt-Bangerter, B. 2009. *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants*. Berne : Office fédéral des migrations ODM.
- Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M.-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G. Sous la direction de Trim J. 2002. *CECRL Guide pour les utilisateurs*.
- Barras, M., Andexlinger, M. 2014. *Assurance et développement de la qualité dans la pratique de l'encouragement linguistique - état des lieux*.
- Bourguignon, C. 2010. *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL, clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Bourguignon, C., Puren, C. 2007. *Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre : Editions Delbopur.
- Conseil de l'Europe, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- Courtillon, J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Di Donato, F. 2015. « L'intégration des personnes étrangères : entre assimilation et libéralisme ». *Newsletter CSDH*, Centre Suisse de compétences pour les droits humains, n°25.
- fide : le site <http://www.FIDE-info.ch/fr/FIDE> [consulté le :2 1.09.15].
- Little, D. 2012. *Demystifying language learning*.
http://www.FIDE-info.ch/doc/00_Allgemein/FIDEEN00_CR_Little.pdf
[consulté le 22.10.2015].
- Goullier, F. 2008. « La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 47, p. 55-62, avril 2008, mis en ligne le 24 juin 2011 : <https://ries.revues.org/367> [consulté le 22-10.2015].
- Parson, C. 2014. *Enquête FSEA sur le profil des bénévoles engagé-e-s en tant que formateurs/formatrices de français auprès des publics migrants dans les institutions de formation pour adultes en Suisse romande*.
- Rosen, E. (coord.). 2009. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Revue *Le français dans le monde*, numéro spécial 45, *Recherches et Applications*, Paris : CLE International.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Collection Techniques et pratiques de classe. Paris : CLE International.

Notes

1. *Le Cadre européen commun de référence*, p.155-160 Annexe B
2. Des niveaux intermédiaires ont été créés (A1.1, A.1.2, ... permettant de mieux définir les niveaux attendus (Goullier, 2008)
3. Tous les principes didactiques sont détaillés sur le site : <http://www.fide-info.ch/fr/fide> [consulté le 31.08.15].
4. *Loi fédérale sur les étrangers* (LEtr) du 16 décembre 2005 <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/201307010000/142.20.pdf> [consulté le 30.08.15]
5. Certificat fédéral de capacité, obtenu après 3 années de formation professionnelle, relativement proche du CAP français
6. Enseignement spécialisé, niveau tertiaire
7. Fédération suisse pour la formation continue
8. Le Secrétariat fide est votre interlocuteur pour toutes les questions qui touchent la formation et le certificat « de formateur/trice en langue dans le domaine de l'intégration ». Nous avons également à coeur de vous informer sur les développements de fide et de vous

donner un aperçu de notre travail. Validation des acquis, conseils par téléphone et par e-mail, création de pools d'experts fide, formation continue des formateurs, rencontres des représentants cantonaux des bureaux d'intégration, collaboration avec le Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM) [...]infomail 1 été 2015.

9. Un exemple de contenu de cette formation http://www.cefna.ch/fc/offre_cours/Download_gallery/14010540_fide_brochure-site_v03.pdf [consulté le 31.08.15].

Synergies France n° 10 / 2016



Art, linguistique
et littérature





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Livres d'or d'expositions artistiques : sur la trace des « accusés-réception » de la connaissance transmise (textes et œuvres exposés)

Marina Krylyschin

Université Paris 3, Sorbonne-Nouvelle, France

EA 2288, DILTEC

Reçu le 26-12-2016 / Évalué le 21-02-2016 / Accepté le 10-03-2016

Résumé

A partir d'un corpus constitué des textes de trois expositions (Renoir au XXe siècle au Grand Palais (2009), La fabrique des images (2011) et Tarzan ! (2009) au musée du quai Branly) et des livres d'or correspondants, nous présentons dans cette contribution l'analyse effectuée de la réception de la connaissance transmise par les textes d'exposition. Comme pour les discours de vulgarisation, les commentaires des livres d'or présentent un discours en réception d'un autre discours, celui des commissaires d'exposition. Cette réception peut être décrite à travers l'étude des différentes formes de reformulation présentes dans les livres d'or. Nous avons ainsi analysé la reprise d'éléments du discours source comme la citation de titre d'œuvre exposée, les reprises lexicales, les segments de reformulation métalinguistique, les segments de discours rapporté et les commentaires métatextuels. Ce travail a notamment permis de déterminer le caractère didactique de certains éléments textuels constitutifs des textes d'exposition comme la séquence argumentative ou la citation épigraphe.

Mots-clés: réception de la connaissance, reformulation, texte d'exposition, livre d'or

Art exhibition visitors' books: in search of linguistic marks of transmitted knowledge

Abstract

From a corpus composed of texts from three different art exhibitions (Renoir au 20e siècle at the Grand Palais (2009), La fabrique des images (2011) and Tarzan! (2009) at the Quai Branly museum) and the corresponding visitors' book, this article presents an analysis of the acquisition of knowledge transmitted by the texts from the exhibition. As is the case with discourses of vulgarization, the comments in the visitors' book present a discourse that is based on understanding another discourse: that of the curators of the exhibition. This acquisition can be described through the study of the different types of reformulation presented in the visitors' book. Of particular interest is the analysis of how elements from the original discourse were repeated, such as by citing the title of the artwork, repeating certain words, using segments of metalinguistic reformulation and segments of reported speech, as well as metatextual comments. This study enabled us to determine the didactic nature of certain constituent textual elements of the exhibition texts, such as argumentative sequences or epigraph citation.

Keywords : reception of knowledge, reformulation, art exhibition texts, visitors' book

Si l'exposition comme média est l'objet d'analyses nombreuses dans le domaine de la muséologie et de la communication (Davallon, 1999, 2011), où l'exposition scientifique comme dispositif d'immersion occupe une place prépondérante, le texte d'exposition artistique est en revanche relativement peu analysé du point de vue linguistique en dehors, selon Margarito (2005 : 133), d'« heureuses exceptions », faisant notamment référence aux travaux de Poli (2008a, 2008b) et Rigat (2005) qui mettent en évidence la visée didactique des textes d'exposition en termes de faire savoir ; le but de ces textes serait d'enrichir les connaissances encyclopédiques du lecteur. Notre contribution s'inscrit dans cette perspective puisque nous nous attachons dans cet article à décrire les modalités d'une réception des connaissances artistiques ou « référentielles » présentes dans les textes d'exposition, qui replacent l'œuvre exposée dans la biographie de son auteur et parfois en expliquent la technique d'exécution, la composition, l'histoire ou encore les motivations du commanditaire (Rigat, 2005 : 158).

1. Cadre de la recherche : corpus et catégories descriptives

Pour mettre au jour la connaissance artistique transmise par les textes d'exposition et reçue dans les livres d'or nous y avons recherché différentes traces de reformulation du discours source et avons observé si les citations épigraphes convoquées dans les textes d'exposition étaient également reprises dans les commentaires des visiteurs, auquel cas le caractère didactique de ces dernières serait confirmé¹.

1.1 Le livre d'or : un corpus en réception

Notre corpus est constitué des premiers livres d'or de trois expositions *Renoir au XXe siècle* (2009) au Grand Palais, *Tarzan !* (2009) et *La fabrique des images* (2010) au musée du quai Branly et rassemble environ 2000 commentaires. Ces commentaires forment un corpus de réception d'un second corpus constitué par les textes experts présentés sur les murs de trois espaces d'exposition. Dans cet article, nous nous concentrerons sur les livres d'or et y rechercherons les indices d'une réception de la connaissance transmise par les textes d'exposition au travers des traces de ce que les visiteurs ont lu ou vu et mémorisé. Ces traces sont quantitativement peu nombreuses et il faut tenir compte du fait que l'on peut avoir retenu des informations données dans les discours d'exposition sans pour autant vouloir ou pouvoir le formuler dans un livre d'or. Nous pouvons toutefois observer que la plupart

des commentaires traitent, sur le fond, des conditions matérielles de lecture des textes exposés. Ceci montre indirectement qu'il y a bien eu lecture des textes et que cette dernière constitue un élément indissociable de la visite d'une exposition (Poly, 2008a ; Rigat, 2005). Toute personne pourrait d'ailleurs s'étonner de l'importance de la lecture dans un espace voué à l'observation des œuvres ; ce phénomène révèle selon nous que le texte d'exposition est à considérer comme un cadre de connaissances perçu (et intériorisé ainsi) par les visiteurs comme indispensable à l'interprétation qu'ils donneront des œuvres exposées (Jauss, 1978 ; Gombrich, 1971). Partant de ce principe, l'analyse des commentaires, en mettant au jour les éléments de connaissance reçus, nous permettrait notamment de déduire ce qui dans les textes experts a le mieux été mémorisé et de circonscrire des propriétés didactiques spécifiques aux textes d'exposition ; mais avant cela, il nous faut définir les catégories descriptives qui pourront attester d'une connaissance reçue.

1.2 La reformulation comme indice linguistique d'une réception de la connaissance transmise par les textes d'exposition

Nous considérons la reformulation à la fois comme du discours rapporté d'un discours autre et comme la trace linguistique d'une connaissance reçue. Le procédé de reformulation d'un discours autre peut être considéré comme « une traduction monolingue » qui permet le passage d'un texte spécialisé, d'un texte source (D1), à un texte vulgarisé (D2) en conservant la même information ou message à transmettre ; « il y a un "rapport de traduction" entre le langage de spécialistes et le langage destiné à des profanes ou à des apprenants » (Loffler-Laurian, 1984 : 111). Reformuler une donnée, la traduire, reviendrait alors en quelque sorte à se l'approprier : « [l]'homme n'apprend, ne s'exprime, et n'agit que sur la base de quantités innombrables de reformulations successives » (ibid). Dans les commentaires des livres d'or, nous considérons ainsi la reformulation comme un indice d'appropriation de ce qui a été transmis. Sur la base des critères linguistiques définitoires du discours de vulgarisation (Mortureux, 1982), nous avons distingué certaines formes de reformulation : la reformulation métalinguistique, tout d'abord, qui suppose un jugement d'identification posé entre un segment du texte source repris dans un commentaire du livre d'or et l'énoncé paraphrastique qui lui est associé. Elle apparaît dans les commentaires sous la forme d'un segment rapporté du discours source (les textes d'exposition) en co-occurrence avec une reformulation paraphrastique. Le segment et sa reformulation, posés au niveau de l'énoncé comme équivalents sur le plan distributionnel, constituent en paradigme des synonymes référentiels (ibid. : 54) ; le commentaire métatextuel ensuite, dont l'objet est de commenter, en le reformulant, le texte d'exposition sans pour autant

repandre un segment de ce dernier ; les reprises lexicales, enfin, qui peuvent entrer en co-occurrence avec un commentaire sans qu'il y ait un lien d'identification entre les deux. En plus de ces différents types de reformulation, nous avons retenu différentes formes de citation : la citation de citation épigraphe et la citation d'œuvre ou de titre de tableau donnés en D1. L'ensemble de ces reformulations est repérable sur le plan linguistique et peut être assimilé à du discours rapporté dont la source, si elle n'est pas toujours explicite, peut être reconstruite par l'analyste qui dispose du discours d'exposition.

1.3 La citation épigraphe comme indice privilégié dans les textes d'exposition d'une intention didactique

Nous considérons la citation épigraphe à la fois comme support de contextualisation de l'œuvre exposée (Krylyschin, 2014 : 250-252) et indice d'une intention didactique dans les textes sources. L'épigraphe en tant que courte citation, qu'un auteur met en tête d'un livre ou d'un chapitre pour en indiquer l'esprit, a une sphère d'action qui s'étend généralement, sinon à un texte entier, au moins à un paragraphe (Tuomarla, 1999). Dans l'espace d'exposition, et sur le plan typographique, elle apparaît le plus souvent seule sur un mur, entre deux salles, clairement séparée du texte d'exposition qui la précède et qui la suit. Elle peut aussi apparaître séparée par un intervalle entre le titre qui la précède et le texte qui la suit ou encore figurer comme titre introductif d'un texte. Placée au début d'un texte ou en introduction d'une salle, elle en annonce le thème.

- 1 - « Regardez donc la lumière sur les oliviers... ça brille comme du diamant. C'est rose, c'est bleu... Et le ciel qui joue à travers. C'est à vous rendre fou. Et ces montagnes là-bas qui passent avec les nuages... on dirait des fonds de Watteau » (*Renoir au XXe siècle*, Grand Palais 2009, introduction au thème « Le rêve méditerranéen », salle 7/15).

Parce que la citation est séparée du texte d'exposition, le lien avec le texte qui suit n'est pas explicité et l'interprétation de l'épigraphe reste à la charge du lecteur. La citation épigraphe offre souvent une description des états d'âme du narrateur (« c'est à vous rendre fou », exemple 1) ainsi que la description visuelle d'un environnement (à travers les marqueurs de perception visuelle : « regardez », « ça brille » et les adjectifs de couleur « rose », « bleu »). La citation épigraphe favorise ainsi la création d'images mentales chez le lecteur, c'est-à-dire une entité cognitive qui reflète dans le système mental d'un individu des éléments du monde extérieur: « [d]ans le cas de l'épigraphe, il y a production d'une image mentale chez le récepteur en fonction de ses représentations, connaissances préalables

concernant l'auteur de l'œuvre, l'œuvre elle-même et l'auteur de la citation » (Lane, 2008 : 1382). Par ailleurs, l'analyse de ces citations révèle un phénomène intéressant : dans le premier exemple, le présent est un présent déictique qui peut selon nous, avec la locution « là-bas », référer à la fois au paysage naturel que Renoir commente dans une autre situation d'énonciation, et aux paysages exposés que le visiteur découvre dans la salle suivante. Dans l'exemple 2, nous constatons là encore la dimension ubiquitaire de la deixis à savoir que le repère temporel « aujourd'hui », le pronom de première personne et l'emploi du présent peuvent être considérés comme des déictiques de deux situations d'énonciation différentes : celle de l'échange entre Renoir et Albert André et celle où le visiteur-lecteur-interlocuteur découvre ces paroles.

2 - « Aujourd'hui, lorsque je regarde ma vie, derrière moi, je la compare à un de ces bouchons jetés à la rivière. Il file, puis est pris dans un remous, revient en arrière, plonge, remonte, est accroché par une herbe, fait des efforts désespérés pour se détacher et finit par aller se perdre je ne sais où... », Renoir cité par son ami le peintre Albert André (*Renoir au XXe siècle*, Grand Palais 2009, citation en introduction du texte exposé salle 4/15).

Nous octroyons ainsi à la citation épigraphe - quand cette dernière, reprenant les propos d'un artiste sur lui-même ou son travail, présente une double deixis - un rôle de support cognitif qui se traduit dans l'esprit du lecteur par une forme de contextualisation mentale, qui selon nous favorise chez lui un sentiment d'identification ou d'empathie avec l'auteur de la citation, facilitant ainsi la réception (l'interprétation) de l'œuvre exposée (Jauss, [1978]-2007 : 171-172). Cette idée est corroborée par le goût attesté des visiteurs pour les citations d'artistes qu'ils aiment lire et qu'ils retiennent, en plus de leur offrir « un cadre thématique et historique leur permettant de suivre le parcours de l'exposition » (Poli, 2008b : 170).

2. Réception des éléments de connaissance artistique donnés dans les textes d'exposition

A partir des catégories d'analyse de la connaissance reçue que sont la reformulation métalinguistique, le commentaire métatextuel, la citation de citation épigraphe et la citation d'œuvre ou de titre de tableau, nous présentons, pour chaque exposition, un relevé non exhaustif des occurrences où des éléments du discours source apparaissent ainsi que la synthèse de leur analyse.

2.1 Analyse des traces du discours source dans le livre d'or de l'exposition *Renoir au XXe siècle*

Exemples de reprise d'un segment lexical :

3 - Un seul petit bémol Vuillard déguisé en « toréador » et non le mot n'existe pas...

C'est un Toréro !! Sinon l'expo est somptueuse.

Paraphe + date

4 - Petit bémol. « Une œuvre », c'est féminin. Merci.

Dans les livres d'or de l'exposition *Renoir au XXe siècle*, les reprises lexicales attestent le plus souvent de l'activité de lecture, scrupuleuse, des textes. Les mots y figurent tels qu'ils ont été lus dans le discours d'exposition et sont repris dans un commentaire métalinguistique qui porte sur leur bon usage, les règles d'orthographe et la grammaire sans jamais référer au propos ou au thème développé dans l'exposition. En 4, le mot « œuvre » au masculin, qui correspond à un usage spécifique et marque l'expertise des rédacteurs du texte, est peu connu dans cette acception par nombre de visiteurs.

Exemples de reprise d'une citation épigraphe :

5 - Magnifique exposition.

« La peinture est faite pour embellir », comme le dit Renoir ; c'est bien ce qu'il est parvenu à faire...Bravo !

Paraphe

6 - Jamais peut être un peintre n'a su faire avec tant de bonheur le portrait de sa propre famille. S'il dit justement que c'est le peintre qui fait le modèle, alors Renoir a peint dans toutes leurs nuances, leur coloris, leur joie de vivre et l'exubérance la plus totale, les êtres chers qui l'entouraient. Même ses modèles n'ayant aucun rapport familial avec lui... portent les traits indubitables... de la famille Renoir. Très belle exposition!

Prénoms + nom + date

7 - « Embellir le monde » tels sont les mots de Renoir. Comme il avait raison! Il en a bien besoin aujourd'hui plus qu'hier. Ce sont les artistes et non les marchands qui peuvent nous sauver !

Paraphe + date + lieu de résidence

Dans les exemples 5 et 7, le segment de discours rapporté est représenté directement sous forme d'îlot textuel ou bien indirectement comme en 6 et la

source énonciative est clairement nommée : « les mots de Renoir », « comme le dit Renoir » ; « s'il dit ». Nous avons développé l'idée selon laquelle les citations épigraphes, qui sont le plus souvent des citations de propos d'artistes, ont pour effet de contextualiser les conditions de production d'une œuvre, en explicitant son but, sa raison d'être, la façon dont elle voit le jour, etc. En 5, la citation du propos de Renoir, rapportée dans le commentaire, montre que c'est la finalité de la peinture selon Renoir qui a été retenue. Elle offre un cadre de réception-interprétation de l'œuvre que le visiteur active : est-ce qu'on retrouve cette définition de la peinture dans son œuvre ; ce que je vois est-il bien un embellissement du réel ? : « c'est bien ce qu'il est parvenu à faire ». La citation donnée sous forme de citation épigraphe dans l'exposition² ne mentionne pas le deuxième actant du verbe « embellir » pas plus que la reformulation donnée³ dans le texte source. L'exemple 7 présente une variation de la citation donnée dans le texte source et exprime un deuxième actant : « le monde », qui « en a bien besoin ». La citation devient dans ce cas un cadre d'interprétation qui dépasse l'œuvre pour porter sur « le monde ». Ainsi donnée comme porteuse d'éléments de contextualisation de l'œuvre, la citation épigraphe est reçue comme pourvoyeuse d'expérience esthétique au sens de Dewey ([1915]-2010), c'est-à-dire une expérience qui, au lieu de signifier l'enfermement des individus dans leurs propres sentiments, « signifie un commerce actif et alerte avec le monde » (ibid. : 54-55), une expérience située dans un environnement, en interaction avec lui. De la même manière, la citation épigraphe intégralement reprise en 6 constitue un cadre d'interprétation de l'œuvre exposée permettant de distinguer, visuellement, un modèle quelconque d'un modèle peint par Renoir.

Exemples de commentaire métatextuel :

8- Belle exposition, bien conçue, qui nous fait mieux connaître et réévaluer cette dernière période de Renoir et nous invite au voyage à Cagnes, aux Collettes.

Prénom + nom

9- *Une nouvelle facette de l'artiste* que je découvre avec beaucoup de plaisir !

Nom + prénom + date

L'exemple 8 présente une reformulation serrée du discours source (« cette dernière période de Renoir⁴ ») mais ne constitue pas une reformulation métalinguistique telle que nous l'avons définie *supra*. En 9, il s'agit également d'un commentaire métatextuel dont l'objet est de reformuler le texte d'exposition sous forme de commentaire sans pour autant présenter un segment du discours source ni sa reformulation paraphrastique. Peu nombreux, les commentaires métatextuels reprennent le plus souvent un aspect argumentatif du texte source : un aspect de l'œuvre de Renoir moins connu (« cette dernière période de Renoir », « une nouvelle

facette de l'artiste »), défendu et exposé par les commissaires d'exposition avec pour objectif de faire connaître et de réévaluer une œuvre dont la valeur esthétique est matière à controverses parmi les experts, controverses également perceptibles dans les discours des visiteurs⁵.

Exemples de reprise d'un titre d'œuvre ou de nomination d'œuvre/d'objet :

10 - Très belle exposition, dommage que l'éclairage ne soit pas meilleur (surtout sur la jeune fille ou plutôt « femme à la collerette rouge »). Et surtout : merci de corriger les nombreuses fautes d'orthographe (accords, pluriels, accents etc...).

Paraphe

11- Ok, le paradis.

Mais pourquoi un *Picasso* dès l'entrée ?

Picasso est le diable

Paraphe

12 - *Un peu déçu sur les baigneuses!*

Et aussi par le son!

Prénom + lieu de résidence

13 - Je donne *tout Renoir* pour le petit paysage de Bonnard.

Paraphe

Les œuvres sont le plus souvent nommées de façon métonymique par le nom du peintre : « un Picasso », « les Picasso », « tout Renoir ». « Les baigneuses » est également le titre d'une œuvre exposée. En 12, ce titre apparaît sans guillemet dans un commentaire qui rend compte de l'effet de l'œuvre sur le visiteur non des caractéristiques de l'œuvre en question. De même, le titre de tableau « Jeune femme à la collerette rouge » en 10 est cité pour faire référence à l'œuvre mal éclairée. Toutefois, les désignations ou les citations d'œuvres exposées, au travers des noms propres ou des titres de tableaux, attestent indirectement qu'une observation des œuvres a bien eu lieu et peut être déduite de l'évaluation que l'observateur en donne : « le paradis », « un peu déçu », « dommage ».

Les indices d'une réception de la connaissance artistique se manifestent dans ce livre d'or de façon privilégiée au travers des citations épigraphes et de la reprise de certains aspects argumentatifs du discours source. La citation d'œuvre quant à elle ne fait qu'attester qu'un acte d'observation a bien eu lieu tandis que les reprises lexicales sont exclusivement l'objet de commentaires métalinguistiques et manifestent une lecture vigilante des textes. De façon générale, les commentaires porteurs de ces indices observables sont bien moins nombreux que ceux traitant,

sur le fond, des conditions physiques et techniques de lecture ou d'observation des œuvres et des textes (mauvais éclairage, caractères des textes trop petits, placés trop bas, bruits des audio-guides, etc.).

2.2 Analyse des traces du discours source dans le livre d'or de l'exposition *La fabrique des images*

Si le livre d'or de l'exposition *Renoir au XXe siècle* comporte une part importante de commentaires concernant les conditions de lecture des textes et d'observation des œuvres, celui de *La fabrique des images* en présente bien moins : les scripteurs préfèrent évaluer l'exposition du point de vue de la qualité, reconnue ou critiquée, des textes exposés. Nous ne relevons aucune reprise lexicale ayant pour objet un commentaire métalinguistique traitant du bon usage de la langue française ni de citation épigraphe⁶.

Exemples de commentaire métatextuel :

14 - Merci pour cette exposition qui fait *une belle synthèse de la création* !

Paraphe

15 - Date. J'ai bien aimé la comparaison entre *les 4 courants*, elle facilite la compréhension et la distinction... Analogisme reste cependant 1 peu flou.

Merci

16 - Un questionnement fondamental !! *4 Classements*, une expo.

Nombre de commentaires mettent en avant le caractère explicatif du discours de connaissance proposé par les experts, ce qui atteste, là encore, de la lecture attentive des textes par les visiteurs. Ainsi, les traces de réception du discours expert, comme les commentaires métatextuels, réfèrent au propos développé dans l'exposition : « une belle synthèse de la création » (exemple 14), « la comparaison entre les 4 courants » en 15, ou encore « 4 classements » en 16. Il s'agit de commentaires métatextuels en suivant notre définition car ils ne présentent aucun segment rapporté du texte source mais reformulent, en le synthétisant, le point de vue défendu par l'exposition à savoir qu'il existe à travers le monde quatre façons de le voir et de le représenter.

Dans l'exemple 15 « Analogisme » est une reprise lexicale du terme défini dans le texte source. Elle donne lieu dans le livre d'or à un commentaire traitant du contenu sémantique et/ou référentiel du terme qui, pour le scripteur, « reste un peu flou ».

Exemples de reformulation métalinguistique :

17 - Quelles nouvelles *visions du monde, de l'art*, nous apporte cette exposition !
Paraphe.

18 - Très bonne initiative !

Un gros bonus pour *la conclusion (Le mirage des ressemblances)* qui permet de lever toutes ambiguïtés.

Merci

Paraphe

Des reformulations métalinguistiques sont observables : en 17, le syntagme « visions du monde » constitue un segment rapporté du discours source paraphrasé par le scripteur en « [visions] de l'art » posant ainsi un jugement d'identification entre le segment rapporté et sa reformulation (des visions du monde *autrement dit, c'est-à-dire* des visions de l'art car dans cette exposition les visions de l'art sont des visions du monde). En 18, « Le mirage des ressemblances » est la reprise intégrale du titre de la dernière partie, conclusive, du discours et du parcours de l'exposition. La dénomination « Le mirage des ressemblances » désigne la conclusion du texte d'exposition et cette dernière s'appelle « Le mirage des ressemblances » (« un gros bonus pour la "conclusion", *autrement dit, c'est-à-dire* " Le mirage des ressemblances" qui permet de lever toutes les ambiguïtés »).

Exemples de reprise d'un titre d'œuvre ou de nomination d'œuvre / d'objet :

19 - C'était vraiment joli. J'ai surtout aimé *les capteurs de rêves*.

Prénom + 12 ans

20 - Date.

Bravo pour l'exposition « la fabrique des images ». *Les masques* présentés sont spectaculaires. A bientôt !

Nom + prénom

Adresse mail

21 - Belle exposition pas toujours facile à comprendre. Mériterait un complément d'explications (ex *les peintures australiennes*. Quand les films sont commentés merci de ralentir le rythme !!!!

Prénoms

22- J'ai adoré *les masques en plumes* et *les poupées Hopi*

Prénom

Les œuvres exposées sont perçues comme des objets anthropologiques, « masques », « poupées » et sont le plus souvent nommées par leur territoire ou

leur culture d'origine : « peintures australiennes », « poupées Hopi ». Si dans l'exposition *Renoir au XXe siècle* la citation d'œuvre est le plus souvent associée à ses effets sur le visiteur et ne constitue pas l'occasion d'une description de l'œuvre elle-même, dans le livre d'or de *La fabrique des images*, elle peut donner lieu à une caractérisation de l'objet cité : « spectaculaires », « en plumes ».

De façon générale, dans le premier livre d'or de l'exposition *La fabrique des images*, les traces observables d'une connaissance reçue sont plus nombreuses et apparaissent au travers de la convocation dans le discours de réception d'une terminologie donnée dans le discours source : « totémisme », « analogisme », « représentation », « vision » et par de nombreux exemples de reformulation du postulat de l'exposition, à savoir l'existence de quatre façons de représenter le monde.

2.3 Analyse des traces du discours source dans le livre d'or de l'exposition Tarzan !

Exemple de reprise d'un segment lexical :

23 - Superbe exposition. La promenade dans la jungle est un vrai régal ! Attention : il y a plein de fautes d'orthographe dans les noms propres (qu'il faut respecter) = Black et Mortimer, Capitaine Conant et Lord Greystocke [...].

Nom

Exemple de nomination d'œuvre/ d'objet :

24 - Superbe expo... malheureusement il y a une erreur sur un cartel : ce ne sont pas des *figurines* de *Mougli* mais de *Tarzan de Disney* ! Ralala la bourde Mais on espère la voir à Marseille !!

Comme pour l'exposition Renoir, la reprise lexicale est l'objet de commentaires métalinguistiques portant sur l'orthographe de noms propres (exemple 23) tandis que la citation ou la nomination d'œuvre atteste davantage de la lecture du cartel l'accompagnant que de l'observation de l'objet exposé (exemple 24).

Exemple de commentaire métatextuel :

25 - Expo superbe mais le parcours enfant écolo est très décevant ! Ces liens entre Tarzan et les « *conseils écolos* » sont très « distendus » et donc peu crédibles...

Paraphe

Les commentaires métatextuels font référence à la dimension écologiste du personnage défendue par le commissaire de l'exposition. Ceci montre à nouveau que les séquences à caractère argumentatif sont enclines à être reprises, reformulées dans les livres d'or et à y être discutées. En 25, « conseils écolos » en mention et en usage signale un écart entre la reformulation proposée par le scripteur et les termes employés par le rédacteur des textes de l'exposition.

L'analyse de ces différents corpus fait apparaître que les reformulations métalinguistiques, les commentaires métatextuels et la citation de citation épigraphe constituent de bons marqueurs d'une connaissance reçue, contrairement à la citation d'œuvre ou de titre de tableau qui paraît moins sûre. Cette dernière constitue en effet le plus souvent un indice explicite de lecture des cartels les accompagnant et peut indiquer, par inférence, qu'une observation de l'œuvre a eu lieu. Nous observons également une grande transmission de la connaissance au travers des séquences argumentatives et de contextualisation dont la citation épigraphe est un élément. Enfin, la reprise d'un segment du discours expert peut, quant à elle, être l'objet de commentaires métalinguistiques (comme dans les exemples 3 et 4) ou plus rarement porter sur le propos du discours d'exposition (exemple 18).

Les traces de réception de la connaissance semblent plus nombreuses dans un discours de réception d'un discours source explicatif et axiomatique comme celui de La fabrique des images que dans un discours de réception d'un discours source historique et biographique comme celui de Renoir au XXe siècle. Ces différents résultats restent à confirmer par l'analyse des autres livres d'or dont nous disposons. Il nous faudrait par ailleurs procéder à une analyse comparative des différentes formes de reformulation relevées dans nos livres d'or car toutes ne suggèrent pas un même degré d'appropriation de la connaissance présente dans les textes exposés.

Si les textes d'exposition sont comparables à des « écritures exposées » (Fraenkel, 1994) dont le but serait l'enseignement par la lecture des visiteurs, les conditions de lecture proposées (station debout, en groupe) et les connaissances dont ils disposent sur les objets exposés influencent-elles leurs manières de lire, et si oui, en quoi ? Sont-elles observables dans les discours de réception ? Autrement dit, les manières de lire déterminent-elles la nature des éléments de connaissance reçus ? Nous avons relevé dans les livres d'or différents types de vigilance (et de mémorisation) lors de la lecture des textes d'une exposition artistique : une vigilance formelle orthographique, une vigilance lexicale portant sur le contenu sémantique d'un terme ou encore une attention portant sur le sens global d'un texte. Notre recherche doctorale montre que plus l'expérience esthétique est liée à la beauté (re)connue des œuvres exposées, moins le texte est important, et

inversement, plus l'expérience est associée à des objets inconnus, plus le texte est sollicité pour recevoir et comprendre les œuvres exposées. Ainsi, une corrélation pourrait se dessiner entre type d'objet exposé et type de lecture. Si les indices d'une lecture orthographique sont en effet plus nombreux dans le livre d'or de l'exposition d'objets d'art Renoir au XXe siècle que dans celui de l'exposition d'objets anthropologiques La fabrique des images (dont les commentaires préfèrent traiter du propos exposé), le phénomène peut également être imputable au public habitué du Grand Palais : le plus souvent des retraités appartenant aux catégories socio-professionnelles supérieures. Connaître davantage les processus cognitifs et mémoriels à l'œuvre dans l'acte de lire, ainsi que certains travaux en sociologie de la lecture, nous permettrait de mieux comprendre comment nous lisons dans un espace d'exposition, de mieux circonscrire ce que nous y lisons puis retenons. Ces connaissances semblent indispensables à l'observation des liens entre connaissances données/reçues et connaissances lues. Toutefois, la réception de connaissances artistiques n'est pas réductible au caractère didactique des textes proposés, ni à leur lecture ; elle consiste également en un processus complexe qui concerne le visiteur-regardeur engagé dans une relation sensible et cachée avec l'objet exposé, relation plus ou moins exclusive de la lecture des textes qui lui sont associés.

Bibliographie

- Davallon, J. 2011. « Le pouvoir sémiotique de l'espace ». *Hermès* n°61, CNRS Éditions, p.38-44.
- Davallon, J. 1999. *L'exposition à l'œuvre. Stratégie de communication et médiation symbolique*. Communication et civilisation, Paris : L'Harmattan.
- Dewey, J. [1915]-2010. *L'art comme expérience*. Folio Essais, Paris : Gallimard.
- Fraenkel, B. 1994. « Les écritures exposées ». *Linx*, n° 31, p. 99-110.
- Gombrich, E. 1971. *L'art et l'illusion. Psychologie de la représentation picturale*. Trad. Guy Durand, Paris : Gallimard.
- Jauss, H.R. [1978]-2007. *Pour une esthétique de la réception*. Tel, Paris : Gallimard.
- Krylyschin, M. 2014 : *Propositions pour une analyse de discours en situation de réception*. Textes d'exposition et livres d'or. Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de Patricia von Münchow, Paris, Université Paris Descartes.
- Lane, P. 2008. « Les frontières des texte et des discours : pour une approche linguistique et textuelle du paratexte ». *Congrès mondial de linguistique française*, 9-12 juillet 2008, Paris, linguistique du texte et de l'écrit, stylistique, p.1379-1387.
- Loffler-Laurian, A.M. 1984. « Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction ». *Langue française*, n° 64, p. 109-125.
- Margarito, M. 2005. « Présentation ». *Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 138, p.133-136.
- Mortureux, M.F. 1982. « Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation ». *Langue Française*, n° 53, p. 48-61.
- Poli, M.S. 2008a. « L'écrit au musée : comment les dispositifs de textes informatifs sont-ils perçus par les visiteurs ? ». *Les Cahiers École doctorale de Brescia*, n° 1, p. 15-34.

Poli, M.S. 2008b. « L'effet didactique de textes poétiques dans une exposition de peinture ». *Synergies Espagne*, n° 1, p. 163-172.

Rigat, F. 2005. « Les textes expographiques : pour une approche de la langue-culture dans les expositions d'art moderne ». *Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 138, p. 153-170.

Tuomarla, U. 1999. *La citation mode d'emploi, sur le fonctionnement discursif de discours rapporté direct*, Finlande : Academia Scientiarum Fennica.

Notes

1. Dans le cadre de notre thèse, portant sur le rôle des représentations (individuelles et collectives) et de la connaissance sur la réception artistique, nous avons notamment été amenée à identifier la nature des éléments de connaissance reçus dans les premiers livres d'or correspondant aux trois expositions mentionnées (Krylyschin, 2014 : 283-299). Le présent article s'appuie sur ce travail de recherche.

2. Citation épigraphe : « Renoir peignait avant tout des Renoir. Il avait souvent des modèles qui avaient une peau grise, qui n'étaient pas nacrés et il les peignait nacrés. Il se servait du modèle pour un mouvement, pour une forme, mais il ne copiait pas [...]. Je me promenais un jour avec lui et il m'a dit " Bonnard, il faut embellir ". Par son embellir, il exprimait cette part que l'artiste doit mettre d'abord dans son tableau ». Pierre Bonnard en 1947.

3. « [...] " La peinture est faite pour embellir " comme il le dit à Bonnard [...] » (Texte d'exposition *Renoir au XXe siècle*, partie 15/15 : Le testament).

4. « Renoir est né en 1841. Il meurt à l'âge de 78 ans en 1919, vivant sur deux siècles, au XIX et au XXe siècles. Cette exposition s'intéresse aux trente dernières années de sa vie. Renoir est alors un vieil homme mais c'est un artiste actif et admiré. Il invente à plus de cinquante ans une nouvelle façon de peindre bien différente de ce qu'il a fait auparavant » (Texte d'exposition *Renoir au XXe siècle*).

5. « Faites une expo Renoir-Cézanne et toute la peinture de Renoir dégoulinera au sol. Ça ne tient pas : pas de composition, touche molle et paresseuse, et toujours les mêmes accords de couleur jusqu'à la nausée. Le peintre le plus surévalué de l'Histoire de l'art ». Paraphe. (Exposition *Renoir au XXe siècle*, livre d'or 1).

6. Le texte source n'en présentait qu'une seule : « La peinture est chose mentale » Léonard de Vinci (Texte d'exposition *La fabrique des images*).



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

14 de Jean Echenoz : Une commémoration créative de la Grande Guerre

Isabelle Bernard

Université de Jordanie
waelr@hotmail.fr

Reçu le 13-12-2015 / Évalué le 20-01-2016 / Accepté le 22-02-2016

Résumé

Cet article présente le dernier roman en date de Jean Echenoz : intitulé *14* et publié en 2012, il a pour cadre le conflit franco-allemand de 1914. Cette œuvre fictionnelle à tonalité historique est abordée selon un plan tripartite qui présente d'abord les modalités d'écriture d'un tel roman, qui souligne ensuite la pratique typiquement échenozienne de l'ironie et qui explicite enfin les défis relevés par ce roman contemporain saisi par l'Histoire.

Mots-clés : roman français contemporain, histoire et fiction, mémoire et récit, guerre 1914-1918

14 by Jean Echenoz: a creative commemoration of World War I

Abstract

This article presents the latest novel by Jean Echenoz: *14*. The novel, published in 2012, takes place in France during the Franco-German conflict in 1914. Our analysis of this work of historical fiction follows a tripartite outline. First, we present the terms of writing a historical novel today. Then, we highlight the typically Echenozian practice of irony. Finally, we will explain the challenges faced by this contemporary French novel filled with History.

Keywords : Contemporary French Novel, History and fiction, collective memory and storytelling, World War I

Après un cycle romanesque biographique consacré aux destinées originales de trois personnalités du XX^e siècle - le compositeur Maurice Ravel dans *Ravel*, l'athlète tchèque Emil Zatopek dans *Courir* et l'ingénieur croate Nikola Tesla dans *Des Éclairs* - Jean Echenoz s'attache à la Grande Guerre avec un roman sobrement intitulé *14*. À deux ans du centenaire du déclenchement d'un conflit ayant engagé toute l'Europe entre 1914 et 1918, le romancier impassible de la rue Bernard-Palissy signe une fiction historique originale au ton subtile, à la fois amer et drôle.

Cette œuvre publiée en 2012 sera scrutée selon un plan qui explicitera d'abord son *modus scribendi*, qui ensuite exposera l'esthétique du décalé et l'ironie qui la fonde et qui, enfin, s'interrogera sur son apport dans le renouveau du romanesque historique.

1. Un singulier *modus scribendi*

Déjà vaguement présent dans *Le Méridien de Greenwich*, paru en 1979, puisque Echenoz y mentionne les événements de l'année 1954, prémisses à la guerre d'Algérie, le souci de l'Histoire s'affirme trente trois ans après avec cette fresque retraçant un moment historique particulier et fondateur. Cinq personnages, « camarades de pêche et de café » (Echenoz, 2012 : 15), sont ainsi saisis dans la tourmente de la mobilisation de 1914, dans la fatigue des kilomètres de marches à travers les campagnes avec sur leur dos le lourd paquetage militaire, dans l'absurdité cruelle des bombardements sur les tranchées boueuses et, pour certains seulement, dans le retour vers la vie civile... Le roman court, subtil et sans pathos, repose sur une trame factuelle, sur un épisode qui a laissé la France exsangue, à l'aube d'une nouvelle ère. L'auteur entrelace les destins fictifs de ses personnages et les croque dans la peur et la stupeur, pris au piège de leur destinée sanglante et horrible. Il n'omet pas d'insérer une délicate et discrète histoire d'amour entre son héros, Anthime, et la belle Blanche, promise à son frère Charles.

C'est la lecture des carnets de route d'un poilu retraçant au quotidien les années 1914 à 1919 qui a conduit le romancier minuitard à travailler de nouveau le jeu architextuel avec les grands genres du roman, une veine qu'il avait, semble-t-il, épuisée avec *Le Méridien de Greenwich*, *Cherokee*, *L'Équipée malaise* ou *Lac*. De l'imposant matériau de départ constitué d'une somme de documents littéraires, historiques, photographiques, sonores et cinématographiques, le romancier n'a préservé que quelques signes dans son œuvre : une image, une odeur, un bruit, un geste, un objet, un événement, un nom. Cependant, aussi laconique que soit la fiction, elle apparaît extrêmement précise et d'une exactitude historique sans conteste. Il est aisé de colliger les éléments indiquant ces scrupuleuses recherches : la marque d'une bicyclette (Echenoz, 2012 : 8), le nom d'un hebdomadaire consacré à la photo d'actualité, « Le Miroir » (Echenoz, 2012 : 17, 114 ; il est aussi question de la revue *L'illustration*), la coupe et la couleur des uniformes, la forme des casques, les caractéristiques des armes et des avions alors peu employés à des tâches guerrières (Echenoz, 2012 : 55). Les goûts d'Anthime indiquent que nous sommes à l'époque où les bananes parmi d'autres fruits exotiques font leur apparition sur les marchés français (Echenoz, 2012 : 108). Il est fait mention du Prix Goncourt remporté par Marc Elder contre Marcel Proust en 1913 (Echenoz, 2012 : 23) et

de la « remise d'une croix de guerre inventée depuis six mois » (Echenoz, 2012 : 71). Les noms des villages « Maissin, Perthes ou Souain » (Echenoz, 2012 : 59, 65, 77) tous transformés en champs de batailles pourraient susciter chez le lecteur la curiosité de suivre le déplacement du front de l'est sur une carte d'état-major. Avec une extrême économie de la narration, le roman suit les grandes étapes de la vie de « Ceux de 14 »¹ dans un canevas spatio-temporel adroitement indiqué : sans jamais mentionner une seule date, l'auteur donne suffisamment d'informations au lecteur pour ne jamais le perdre dans le calendrier du conflit. De même, l'ennemi, allemand, n'est nullement cité. Une seule notation le cerne : « tout le monde s'est enfui vers l'arrière en hurlant que les Boches arrivaient » (Echenoz, 2012 : 75). Les indices spatio-temporels se trouvent encore dans des périphrases du type « Au bout de deux ans de combats » (Echenoz, 2012 : 85, 122). La formulation périphrastique récurrente appartient à l'attention à la phrase que l'on sait première et extrême chez Echenoz : la langue est belle et ciselée, toujours alerte, jamais cynique mais fortement teintée d'humour noir. Aux longs passages descriptifs, l'auteur a préféré la liste, trouvant dans cet effet stylistique un moyen pertinent de faire jouer la mémoire collective.

Le sac ne pesait d'abord, vide, que six cents grammes. Mais il s'alourdissait vite par un premier lot de fournitures réglementaires, soigneusement réparties et consistant en matériel alimentaire - bouteilles d'alcool de menthe et substitut de café, boîtes et sachets de sucre et de chocolat, bidons et couverts en fer étamé, quart en fer embouti, ouvre-boîte et canif -, en vêtements - caleçons court et long, mouchoirs en coton, chemises de flanelle, bretelles et bandes molletières [...] ainsi qu'en objets personnels - tabac et papier à rouler, allumettes et briquet, lampe de poche, bracelet d'identité à plaques en maillechort et aluminium, petit paroissien du soldat, livret individuel (Echenoz, 2012 : 48-49).

Chaque détail renvoie le lecteur à des indices dispersés de sa culture scolaire, livresque et cinématographique. L'écriture procède par ce moyen mnémotechnique qui évite les longueurs des descriptions réalistes. Par exemple, le chapitre 13 entièrement consacré à l'escapade d'Arcenel (Echenoz, 2012 : 95-104) qui le conduira devant le peloton d'exécution après un bref et impitoyable passage devant le Conseil de guerre rappellera au lecteur le célèbre film² de Stanley Kubrick intitulé *Paths of Glory* (*Les Sentiers de la gloire*, en français) et sorti en 1957. L'esprit satirique d'Echenoz à l'instar de celui de Kubrick marque son approche d'une justice militaire exagérément sévère et implacable. C'est pour avoir voulu changer d'air que le soldat Arcenel, « uniquement mû par l'idée de se promener un peu, de s'abstraire un moment de l'affreux merdier » (Echenoz, 2012 : 99), est condamné. Partout latent, l'antimilitarisme se fait parfois virulent : le constat est

sans appel lorsqu'il s'agit des officiers, ces « gradés mutiques et surplombants » (Echenoz, 2012 : 46) qui aboient leurs ordres (Echenoz, 2012 : 61) ou des gendarmes (Echenoz, 2012 : 100).

Volontaire ou non, le devoir de mémoire de l'auteur de *Minuit* se tapit certainement là, dans ce titillement permanent de l'intelligence du lecteur induit par cette intertextualité fondatrice. Assumant la base factuelle de sa fiction, le romancier réussit, d'autre part, à circonscrire son sujet malgré son ampleur événementielle et sa charge émotionnelle dans une microfiction involutée. Il rompt avec certains de ses précédents romans aux riches écheveaux narratifs.

Echenoz, et il l'a souvent confié à la presse, aime à utiliser les focalisations comme le cinéaste les plans de caméra et le rythme de la composition de *14* s'en ressent, bâti sur les potentialités du montage filmique. Alors que le premier chapitre, par exemple, se présente tel un long travelling de sept pages (c'est l'annonce de la mobilisation au rythme du tocsin dans la campagne vendéenne qui surprend Anthime alors en promenade à bicyclette), le chapitre 15 clôt le roman sur une ellipse parfaite (Echenoz, 2012 : 124). Toutefois, l'écriture obéit aux lois de rythme et de musicalité de l'amateur de jazz. Aucun des quinze chapitres de *14* ne possède le même tempo. Les syncopes sont nombreuses et la syntaxe compile arrêts sur images et accélérés. L'efficacité narrative dépend des moments dilatoires et des accélérations. Le récit de guerre est entrecoupé de courtes échappées vers l'arrière qui ébauchent la vie de Blanche demeurée au village, vidée de ses hommes, la naissance de sa fille (Echenoz, 2012 : 67) ou le bond en avant de la production de chaussures dans l'usine de son père sur le mode journalistique (Echenoz, 2012 : 114-115).

Au long des 152 pages, la phrase échenozienne demeure impeccablement efficace : précise et factuelle, elle a fréquemment recours au conditionnel. Apte à exprimer les suppositions et les anticipations, cette forme verbale s'emploie aussi pour la narration à laquelle elle donne un effet d'actualité ; elle lui confère une tonalité particulière et une singulière alacrité. De même, l'impersonnel « On » particulièrement fréquent associe le narrateur aux combattants tout en donnant une familiarité impossible à retrouver avec le pronom pluriel « Nous », bien plus solennel et emphatique : « Quand ça n'a plus fait rire personne et qu'il est apparu que les reflets du soleil produisaient sur ce bleu d'attrayantes cibles, on les a enduits de boue comme on avait fait l'an dernier pour les gamelles » (Echenoz : 2012 : 74). Exploitant toutes les possibilités narratologiques, le texte ne s'encombre pas de commentaires superflus du narrateur : les formules métadiscursives (« notez bien ; on n'en était pas encore là ; lorsque les choses en arriveront, très bientôt, à s'aggraver sans mesure » (Echenoz, 2012 : 43, 54) ainsi que les

précisions scientifiques ou historiographiques (Echenoz, 2012 : 55) permettent à l'auteur d'insuffler un ressenti plus personnel. Ce sont véritablement des piques à l'encontre des politiques dirigeant les deux pays ou des soupirs de lassitude face à l'absurde de cette guerre. Ces marques de rétrospection nombreuses trahissent la fictionnalisation de l'Histoire : le narrateur en position surplombante, omnisciente, intervient à tout moment pour signaler sa propre propension à dire et élaborer le passé à l'aune de sa situation d'énonciation présente. De fait, ce ton qui pourrait être celui adopté pour un savant reportage dans les tranchées se voit contrecarré par les sentences du narrateur : la maîtrise du roman revient toute entière à cette voix hétérodiégétique et extradiégétique qui imprime sa modernité à la fiction historique.

2. Une esthétique du décalé et de l'ironie

Face à un défi mimétique impossible à relever, celui de décrire la guerre 14-18, Echenoz avec son habituelle nonchalance élégante opte pour la désinvolture et l'ironie. Élément clef de la mythologie nationale française, la « der des ders » est ainsi racontée au rythme des situations absurdes rencontrées par les soldats : l'orchestre du régiment qui s'obstine à jouer *La Marseillaise* au milieu des combats sur la ligne de front (Echenoz, 2012 : 62-64) et qui finit complètement démantelé, les uniformes aux couleurs tranchantes totalement inadaptés au contexte ou les casques brillants qui sont autant « d'attrayantes cibles » (Echenoz, 2012 : 72-74). Plusieurs chapitres se situent néanmoins à l'arrière, loin de la rumeur du front, et se consacrent à la vie nouvelle des villages vidés de leurs hommes valides. Dans l'un d'eux, le narrateur musarde un peu, prend le temps d'animer les meubles de la chambre de Blanche (Echenoz, 2012 : 24) d'une façon manifestement incongrue. Le siècle a passé et le narrateur peut appréhender sans véhémence la coupure manifeste entre deux mondes qui cohabitent : grâce à une bande sonore particulièrement pertinente, le lecteur entend là les grondements des bombes et les cris de douleur et d'horreur des blessés ; ici les gargouillis des estomacs et le bruit des pas des rares passants dans les rues fantomatiques du village. Cette propension du romancier à verser dans la description ironique n'oblitére aucunement la violence omniprésente : si le narrateur opte plus aisément pour des tournures pleines de détachement, c'est afin de faire ressortir des moments qui littéralement dépassent l'entendement. Le souhait des soldats éreintés pour sortir de l'« affreux merdier » (Echenoz, 2012 : 99) de leur quotidien l'est de la sorte : « La seule solution consistant à n'être plus apte, c'est évidemment la bonne blessure qu'on attend faute de mieux, celle qu'on en vient à désirer, celle qui (voir Anthime) vous garantit le départ, mais le problème réside en ce qu'elle ne dépend

pas de vous » (Echenoz, 2012 : 94). La désinvolture utilisée pour dire l'existence du Poilu, son accablante solitude et sa détresse indicible relativise finalement le tragique des événements : elle souligne que la fiction relate ce qui aujourd'hui se passe lorsqu'est évoqué le conflit de 1914. Le recul par rapport au passé qui va de paire avec une connaissance plus certaine des faits est le pivot du jeu narratif mis en place par l'écrivain. Il s'agit d'un moyen important, une sorte d'arme levée contre la fatalité, qui interrompt le cours meurtrier des choses. L'ironie du sort est suraffirmée avec le destin de Charles Sèze : muté officier dans l'infanterie avec son cadet Anthime, il sera affecté à la surveillance aérienne plus sûre et moins exposée aux risques, grâce aux relations de ses amis, à commencer par le médecin de famille, Monteil. Mais c'était sans compter les avancées technologiques ultrarapides de ces années sanglantes qui voient l'avion devenir une arme impitoyable et précise (Echenoz, 2012 : 68). Charles disparaîtra « encore plus vite dans le ciel qu'il ne l'aurait peut-être fait dans la boue » (Echenoz, 2012 : 69). Le propos précis et concis est rarement psychologique ; les approches lacunaires des protagonistes sont généralement la marque d'une volontaire mise à distance des émotions. Quoi de plus sobre que cette description : « Sujet de taille moyenne et au visage commun, rarement souriant, barré d'une moustache comme à peu près tous les hommes de sa génération, vingt-trois ans, portant son uniforme neuf sans plus de prestance que sa tenue quotidienne utilitaire » (Echenoz, 2012 : 16). Blanche qui finira par se faire aimer d'Anthime, est une énigmatique jeune femme qui ne s'inscrit pas tout à fait dans la lignée des blondes échenozziennes, belles et silencieuses mais psychotiques de type hitchcockien. Plus banale, elle n'en demeure pas moins insaisissable. Ici, on ne voit que son sourire (Echenoz, 2012 : 20) et là, son ventre gonflé : elle aura deux enfants entre 1914 et 1918 (Echenoz, 2012 : 67, 124). Elle est pourtant au cœur de l'action puisqu'elle est simultanément amoureuse de Charles et de son frère cadet. En fait, Blanche et quelques figures secondaires sont rapidement croqués (Echenoz, 2012 : 25), fondus dans le tableau de la vie à l'arrière, loin du front. Echenoz se réjouit dans l'esquisse de petits tableaux et de scènes prises sur le vif dans lesquels il peut jouer sur la surenchère cocasse. Le romancier, parisien amoureux de sa ville, s'attache aux détails architecturaux et décoratifs, fidèle à son habitude, plus précisément encore lorsqu'il s'agit de non lieux (la gare de l'Est) : il use des changements de focale avec un coup de pinceau d'une adresse et d'une audace toujours recommencées (Echenoz, 2012 : 21). Ce ton singulier s'appuie encore sur une certaine trivialité lexicale inspirée des parlers populaires, sur une savante syncope syntaxique. Le narrateur tente de tirer un profit maximal de la totale absurdité de la situation des soldats. Il y a du Fabrice del Dongo à Waterloo dans ce soldat croqué au cœur des combats dont le Je peut dire « sur le moment il n'y a rien compris comme c'est l'usage » (Echenoz, 2012 : 63) : le champ

de bataille est un lieu si absurde et tragique qu'il est de tout temps incompréhensible, insaisissable. Après bien des artistes, Echenoz le crie avec ses propres héros sous les bombes (Echenoz, 2012 : 81-82). Le lecteur goûtera par ailleurs un anthropomorphisme sporadiquement distillé avec ici « un palmier fatigué » et du « gravier blanc attentivement peigné » et là « un atome de sourire » (Echenoz, 2012 : 25, 14) et retrouvera la gourmandise descriptive du romancier dans des paragraphes d'une utilité narrative moindre dans le cadre d'une telle fiction : l'énumération des types de chaussures fabriquées par l'usine familiale Borne appartient à ces tours de force scripturaux non empreints d'une sourde inquiétude (Echenoz, 2012 : 37). Ce plaisir de décrire est encore lisible dans ce paragraphe dramatique que représente la poursuite entre l'appareil allemand et l'avion d'observation à bord duquel Charles a pris place et qui conduira à sa chute mortelle : « Au cours de minutes qui suivent, l'Aviatik et le Farman se survolent, se croisent, s'évitent, se rejoignent jusqu'à se toucher presque sans se quitter de l'œil, ébauchant ce que deviendront les figures principales de voltige aérienne - boucle, tonneau, vrille, humpty-bump, immelmann - (Echenoz, 2012 : 56). Sans cynisme, Echenoz s'appuie sur un corrosif humour noir et réussit à créer des effets de distanciation. « Tout cela ayant été décrit mille fois, peut-être n'est-il pas la peine de s'attarder encore sur cet opéra sordide et puant » (Echenoz, 2012 : 77). L'intrigue qui dépeint un univers en pleine déliquescence, un monde qui se déshumanise à force d'implacables tueries se retourne encore dans une pirouette finale en forme d'ellipse : Blanche accouche du fils d'Anthime le 18 novembre 1918 ! Certes la vie triomphe mais le lecteur n'est pas dupe et verra sans doute dans ce nouveau-né prénommé Charles comme son oncle mort au combat un soldat de 1939 ! Il est évident que *14* appartient à ces romans contemporains à la fois lucides et ludiques qui « posent la question de la possibilité et de la nécessité d'aborder l'Histoire dans le roman contemporain » (Asholt, 2012 : 137). Dans le premier chapitre, alors que les fils narratifs se nouent peu à peu, le lecteur découvre une citation du livre qu'Anthime perd lors d'une promenade à bicyclette le jour même de la déclaration de guerre : « Aures habet, et non audiet », ce qui signifie « Ils ont des oreilles et ils n'entendent pas » (Echenoz, 2012 : 11). Il s'agit du titre d'un chapitre du roman *Quatre-vingt-treize* de Victor Hugo, extrait d'un Psaume d'Isaïe en guise de nouvel avertissement au lecteur qui devra comprendre qu'il entre dans un récit de guerre qui affirme son impuissance à être édifiant ?

3. Vers un renouveau du romanesque historique

Echenoz invite son lectorat à découvrir en *14* une fiction romanesque infusée par des faits réels qui s'inscrit dans la longue histoire des romans de guerre mais qui porte en son sein cette interrogation fondamentale : comment écrire un roman

historique sur la Grande Guerre aujourd'hui ? L'écrivain reprend là une topique du romanesque actuel :

La Première Guerre mondiale est l'époque à laquelle la littérature contemporaine fait le plus référence, parce qu'elle y cherche l'origine historique et problématique d'un siècle de ténèbres et de désillusions (Viart, 2008 : 131)

En effet, il s'agit pour les auteurs de répondre pour eux-mêmes et leurs lecteurs à cette « demande et cet appel, venus des profondeurs sociales, à un renouvellement dans l'approche et l'appréhension du passé » (Nora, 2011 : 12). Actée par les historiens comme par les critiques littéraires, cette possibilité pour l'Histoire de saisir la fiction³ s'énonce tel un nouveau défi. « Le rapport au passé tout entier change et demande une autre écriture pour le traduire, tant du point de vue savant que du point de vue populaire » (Nora, 2011 : 5). Et l'on sait dans la bibliographie de Jean Echenoz l'importance des normes (codes et genres) et de leur appréhension parodique. Évoquer aujourd'hui le roman historique et l'une de ses ramifications, le récit de guerre, constitue en cela l'une des composantes de la postmodernité littéraire : si la vague structuraliste les a relégués au second plan, la critique et la création actuelles donnent quant à elles toute leur importance au genre et s'interpellent sur le bon usage romanesque de l'histoire ! Depuis *Le Nom de la rose* de l'italien Umberto Eco, paru en 1980, le roman historique estampillé postmoderne contient une réflexion sur un renouveau envisageable des formes de l'écriture ou de la réécriture de l'Histoire. Appréhender cent ans après l'énorme tuerie qu'a été la Grande Guerre nécessite de revisiter les codes du genre sans les disqualifier tout à fait, car c'est sur cette tension que se fonde précisément le postmodernisme minimaliste. Forcément inspiré par les œuvres phares et des témoignages inoubliables, *14* porte en bien lui des élans céliniens dans les instants de violence crue ; il rend hommage au bras amputé de Cendrars et fait sourire avec le quotidien pittoresque et barbussien des poilus. Si l'emploi très sporadique du lexique de l'époque confère au roman son côté archaïque et documenté, il ne lui donne nullement les allures d'un carnet de poilu. Le projet est plus finement défini tel un palimpseste, qui fourmille d'échos littéraires. Aussi l'expressivité de Barbusse ou de Céline retentit-elle dans les quelques expressions soldatesques et familières : « du singe froid » ; « tout le monde s'est enfui vers l'arrière en hurlant que les Boches arrivaient » ; « Ç'avait plutôt pas mal été non plus, dans le train, sauf le confort » (Echenoz, 2012 : 32 ; 75 ; 28). Son écho se fait particulièrement entendre dans les scènes de compagnonnage viril et dans les tableaux des « boucheries ». Dans d'autres esquisses, c'est la gravité de Dorgelès face aux *Croix de Bois* qui s'impose. Le chapitre 12 qui évoque longuement les animaux en temps de guerre est quant à lui très simonien (Echenoz, 2012 : 87-94). En raison même

de ces multiples renvois au fonds mémoriel collectif, *14* renonce à un fastidieux travail citationnel des grands auteurs ou mémorialistes du premier demi-siècle⁴ qui furent, eux, des acteurs de la Grande Guerre : Apollinaire, Céline, Cendrars, Genevoix, Barbusse ou Dorgelès... Tous les récits de guerre sont présents sans être véritablement cités : fantastique intertexte, le roman les a somme toute digérés et il joue avec leurs résonnances. L'œuvre d'Echenoz est un vaste tissu de signes. Presque cent ans après la déclaration de guerre, Echenoz ne pouvait écrire qu'un roman multifocal, brassant des bribes et de morceaux de mémoire : c'est qu'il lui faut « faire à la fois l'épreuve de la confiance et celle du soupçon » (Viart et Vercier, 2012 : 141). Cependant, loin de constituer un patchwork d'œuvres passées, il se signale tout à fait comme contemporain par sa problématique de la mémoire et du témoignage, par son traitement stylistique et son approche détachée et exempte de jugement moral. Ainsi, *14* se situe-t-il bien dans la veine des approches de Simon (avec notamment *La Route des Flandres*, paru en 1960) ou de Laurent Gaudé avec *Cris*, publié en 2006, en passant par celles de Jean Rouaud avec *Les Champs d'honneur*, paru en 1990 ou de Sébastien Japrisot avec *Un long dimanche de fiançailles*, publié en 1991. Les traces d'une mutation profonde de l'imaginaire romanesque y sont tout également lisibles :

Ces récits ne sont pas vraiment des " récits de guerre", mais plutôt des récits qui interrogent la guerre et cherchent à comprendre ce qui s'est effectivement passé, quelles ont été les attitudes et les actions des uns et des autres, au front comme à l'arrière, dans l'état major comme dans les tranchées (Viart, 2008 : 138).

Selon l'appréhension ricœurienne, il s'agit de ne pas effacer les frontières entre fiction et histoire mais de reconsidérer leur relation et leur interaction. Alors que les discours intellectuels postmodernes proclament la fin de l'Histoire, le dessein d'une œuvre comme *14* est justement de toucher le réel de l'Histoire à travers la fiction tant il est vrai que : « C'est dans la capacité de la fiction de re-figurer cette expérience temporelle en proie aux apories de la spéculation philosophique que réside la fonction référentielle de l'intrigue » (Ricœur, 1991 : 12). Avec une telle historicisation, Echenoz ambitionne de questionner ce pan inédit des Belles-Lettres, la littérature de la « post-mémoire ». Il offre une belle réflexion sur la mémoire, car concrètement, *14*, est une fiction qui se plie aux normes romanesques tout en se révélant non-exempte de procédés historiques. Ces derniers cohabitent avec des passages de pure invention que souvent ils contaminent. Le romancier a effectivement scrupuleusement étudié les rapports entre le front et l'arrière-front, entre l'autorité militaire et les troupes, les problèmes des liaisons et transmissions, d'approvisionnement du front en armes, munitions et denrées ; il s'est intéressé au traitement des blessés, à la somatisation et à la souffrance mais aussi à la vie

dans les cantonnements (à l'omniprésence de poux dans les tranchées comme aux occupations des soldats et à leurs entraînements. Il a confié son récit à un narrateur incollable sur les uniformes ou sur les tactiques de combats et capable de faire l'inventaire exact des objets de l'époque.

L'écrivain a en outre confié le récit de ses aventures à une voix narrative subjective qui acte une « refiguration » du temps historique par son récit, la focalisation interne choisie étant par définition un « critère typique de fictionnalité » (Genette, 2004 : 153). La pulsion fictionnelle du romancier apparaît donc inséparable du projet d'écriture de son narrateur qui, garant d'une exactitude matérielle et scientifique, retrace les faits et gestes de quelques figures héros d'un quotidien aussi trouble que menaçant. Du reste, raconter est de toute éternité une manière d'imposer un ordre à des événements ou à des impressions qui spontanément rayonnent en tous sens, en étoile. « Unissant des éléments hétérogènes les uns aux autres, et qui dans leur ensemble constituent une forme qui va donner naissance aux diverses particularités individuelles », la voix narrative accomplit une sorte de trajet anthropologique (Ricœur, 1991 : 131). La valeur documentaire et épistémologique de *14* est indéniable. En re-signifiant le passé, à son tour, Echenoz explore donc bien la médiation entre temps et récit. La part de son travail dévolu à l'historiographie est perceptible dans « la référence par traces au réel passé » (Ricœur, 1991 : 154). Finalement, l'appropriation de l'Histoire par la fiction va conduire à la redéfinition des modalités de transmission du passé.

Hybride et d'une infinie modernité, *14* relève la gageure de fondre ensemble la fiction et l'Histoire. Dans la première partie de sa bibliographie, l'auteur a usé de sa plume désabusée et ironique pour appréhender un monde en pleine ère du vide, celui du tournant du XXI^e siècle, et sans doute en fouillant ses racines civilisationnelles, cherche-t-il les motifs de ce délitement constaté depuis trente ans. Aussi, poursuit-il son investigation sur la dimension ontologique et historique des êtres, ses semblables.

Avec *14*, Jean Echenoz offre une œuvre de fiction qui s'acquitte d'un devoir de mémoire, à l'instar d'un corpus de romans contemporains de plus en plus imposant et désormais symptomatique du tournant du XXI^e siècle : il propose une autre intelligence des faits historiques majeurs de la Grande Guerre. C'est en effet moins l'ancrage historique que la fonction narrative cognitive, anthropologique, qui confère au roman son intérêt.

Bibliographie

- Asholt, W., M. Dambre (Dir). 2011. *Un retour des normes romanesques dans la littérature française contemporaine*. Paris : Presses de la Sorbonne-Nouvelle.
- Echenoz, J. 2012. 14. Paris : Minuit.
- Genette, G. 2004. *Fiction et diction, précédé de Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.
- Houppermans, S. 2008. *Jean Echenoz. Étude de l'œuvre*. Paris : Bordas.
- Ricoeur, P. 1991. *Temps et récit : 1- L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Viard, D., B. Vercier. 2008. *La littérature française au présent : héritage, modernité, mutation*. Paris : Bordas.

Notes

1. L'expression *Ceux de 14* fait bien sûr référence au titre de l'œuvre-témoignage de Maurice Genevoix.
2. Il s'agit d'une adaptation du roman éponyme de Humphrey Cobb, paru en 1935, qui s'inspire du destin de quatre caporaux exécutés pour l'exemple en 1915 par leur régiment sur ordre de leur propre état-major pour refus d'obéissance dans les tranchées de Souain.
3. « L'Histoire saisie par la fiction » est le titre du dossier de la revue *Débat*, n° 165, mai-août 2011, 224 p.
4. Pour le côté allemand, il faudrait citer dans la même veine testimoniale et commémorative Erich Maria Remarque avec *À l'Ouest, rien de nouveau* (1929) ou Ernst Jünger avec *Orages d'acier* (1921).



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Le polydroitisme, une manière d'exorciser *le démon de la théorie*

Jean Chrysostome Nkejabahizi

Université du Rwanda, Rwanda

nkejabahizij@yahoo.fr

Reçu le 09-12-2015 / Évalué le 15-01-2016 / Accepté le 15-03-2016

Résumé

La critique littéraire, depuis plus d'un siècle, se cherche mais souvent se perd dans la répétition. Le *New Criticism* des années 1940 est proche de la sociocritique et reprend le formalisme russe, qui se veut immanente et scientiste, en rupture avec la critique subjective ou historique. Ce qu'on appelle la narratologie reste une branche du structuralisme. A. Compagnon (1998) n'exagère pas en dénonçant ce *démon de la théorie*. Ce n'est pas une théorie nouvelle que nous pensons introduire dans l'arène déjà saturée de la critique, sinon nous aurions intitulé notre texte "Pour une approche x de la littérature". Nous voulons simplement élargir le débat sur la critique de la dénonciation (injustices, discrimination, violence) et du droit (femmes, homosexuels, minorités) et la tendance actuelle à la multiplication à l'infini des "-isme" (postmodernisme, afropessimisme, féminisme et ses variantes (womanism, stiwanism, négoféminisme), ses épithètes (féminisme africain et/ou black feminism); des "-tude" (négritude, féminitude); des "x studies" (queer studies, postcolonial studies, gender studies, Black studies), en passant par la migrance, la méticulture et autre créolité. L'objectif étant de montrer que si l'on devait accorder une place particulière, dans la littérature, à chaque catégorie sociale, l'auto-destruction de ce domaine de recherche est inévitable. Nous proposons donc une approche globale, sans nier les spécificités, prenant en compte toute la dimension littéraire du texte. Si ce dernier est depuis longtemps considéré comme un système engendrant des polysystèmes (R. Fridrun, 1997), pourquoi pas la critique ?

Mots-clés: théorie, littérature, critique, système

Polyrightism, a way of exorcising *the demon of theory*

Abstract

Literary criticism, for more than a century, has been searching for its identity but has often lost itself in repetition. New Criticism of forties is close to sociocriticism and repeats Russian formalism, which claims to be immanent and scientific, in rupture with subjective or historical criticism. What is called narratology remains a branch of structuralism. A. Compagnon (1998) does not exaggerate when denouncing that demon of theory. It is not a new theory that we think we're introducing into the arena already saturated with criticism. Otherwise, we would have entitled our text "For an x approach to literature". We simply want to enlarge the debate about the criticism of denunciation (injustice, discrimination, violence) and of defending

rights (of women, homosexuals, minorities) and current tendency to multiply *ad infinitum* “-isms” (postmodernism, afro-pessimism, feminism and its variants (womanism, stiwanism, negofeminism) and its epithets (African feminism and/or black feminism); “-tudes” (negritude, feminitude); “x studies” (queer studies, postcolonial studies, gender studies, Black studies), through migrancy, meticulture, and other creolity. The aim of this is to show that if we paid particular attention in literature to each social category of people, this field of research would inevitably self-destruct. So, we propose a holistic approach, without denying specificities, but taking into account the whole literary dimension of the text. If literature has been considered to be a system engendering polysystems for so long (R. Fridrun., 1997), why not criticism?

Keywords: theory, literature, criticism, system

Introduction

À l’image du tissu social qui se déchire, les droits de l’homme ont explosé en plusieurs fragments. Les différentes particules tendent de plus en plus vers une autonomie dangereuse, et l’on assiste depuis un certain temps à une sorte de mutation de ces entités, traduisant l’impossibilité de reconstruire l’homme tel que conçu par le Créateur pour les uns, ou comme aboutissement d’une évolution qui le rend maître du cosmos pour les autres. L’on comprend pourquoi, alors qu’il aurait suffi de respecter les droits de l’homme, de tout l’homme et de tout homme dont la Déclaration universelle de 1948 n’est qu’un simple rappel à l’ordre, les violences des deux guerres mondiales ont entraîné le dysfonctionnement du système. Ce qui était les droits de l’homme tout court ont commencé à éclater en droits des “sous-hommes”, des personnes diminuées ou se sentant menacées (femmes, enfants, handicapés, personnes âgées, hommessexuels, etc).

La littérature et la critique qui en découle, suivent cette évolution cahotique pour défendre, non pas l’homme mais une espèce d’hommes (littérature nègre, littérature métisse et méticulture, créoliture/créolité), un groupe ou une catégorie sociale: la naissance du communisme et du socialisme a donné lieu à la critique marxiste centrée sur la lutte des classes. Il y aura, désormais, une littérature migrante, beur, féministe; une littérature et et une critique qui défendent les droits des homosexuels, etc. La traite négrière, le racisme et la colonisation ont fait naître la négritude (A. Césaire, 1931), les *Black studies* dans la décennie 1960-70 (F. Rojas, 2007), en vue d’éradiquer les stéréotypes raciales en revalorisant l’histoire, la culture, la sociologie des Noirs Américains et de toute la diaspora et les *Post-Colonial Studies* qui commencent dans les années 1980 dans les pays Anglo-Saxons, avec *Orientalism* d’ E. Said (New York: Panthéon, 1978) avant de s’introduire par éfraction dans le monde francophone dans les années 1990 (J.-M. Mourra, 1999).

Bientôt il faudra composer avec la littérature des gens du voyage, des Rooms, des SDF, des malades du Sida, etc. L'évolution des technologies de l'informatique, la robotique et l'intelligence artificielle, a donné lieu à la littérature de science fiction et le roman d'anticipation; un saut dans l'inconnu qui n'est pas toujours pour le meilleur, comme le démontre D. Suarez dans son roman *Daemon* (Fleuve Editions, 2010). On peut déjà prévoir que cela donnera naissance, sans nul doute, au *futurisme*, *robotisme* et autre *cybernétisme* ou la critique qui défend les droits de l'homme augmenté et connecté, des transhumains, des cyborgs et autres humanoïdes comme le laisse entendre D. Haraway (2007). Dans une telle cacophonie, beaucoup parlent de théories ou d'approches nouvelles alors qu'il s'agit, en fait, de fragments d'une même réalité. Antoine Compagnon (1998: 13-14) s'en offusque en disant:

En critique, les paradigmes ne meurent jamais, ils s'ajoutent les uns aux autres, ils coexistent plus ou moins pacifiquement, et ils jouent indéfiniment sur les mêmes notions - des notions qui appartiennent au langage populaire. C'est là l'un des motifs, peut-être le motif principal, du sentiment de ressassement qu'on éprouve immanquablement devant un tableau historique de la critique littéraire: rien de nouveau sous le soleil.

Notre travail consiste à dénoncer ce morcellement de la théorie littéraire, en prenant à témoin la littérature de combat et du droit pour, enfin, proposer une réunification des différents fragments en une approche systémique car toute théorie est, par définition, générale.

1. La surspécialisation de la théorie littéraire

C'est en quelque sorte le résultat de la bataille que mène l'homme contre lui-même, à commencer par ce qu'on appelle, depuis 1889, féminisme; c'est-à-dire la lutte pour que la femme retrouve sa place dans la société, qui ne soit pas que celle de mère au foyer. Aujourd'hui, ce mouvement social et politique est entré dans la littérature et explose en *Gender Studies* (W. Morrow, 1935; J. Butler, 1999) et autres théories du genre. Mais ceux pour qui les droits sont bafoués, sont de plusieurs catégories.

Après le féminisme, après la *négritude* des Aimé Césaire dans les années 1930 qui voulait défendre les noirs, ayant subi la traite négrière, la colonisation avec son corollaire d'exploitation, d'humiliation et de discrimination, uniquement parce qu'ils sont noirs; après les *Postcolonial Studies* qui ont commencé dans les pays anglo-saxons dans les années 1980 et ayant pour but de réévaluer la "mission civilisatrice" et ses conséquences sur les relations entre colonisateurs et colonisés pour l'aborder d'une manière plus ou moins objective de pouvoir contre pouvoir;

l'on commence à évoquer la critique des oeuvres littéraires mettant en scène les homosexuels que l'on nomme *Queer Studies* (Barsky, R., 2012: 233 et 247). Il naît, ensuite, celle centrée sur la littérature migrante, ouverte plus particulièrement aux habitants des banlieues et quartiers dits sensibles (*littérature beur*). Il y a également la littérature dite *métisse*, et qui ne traite pas seulement de leur couleur café-au-lait, mais soutient qu'ils ont aussi une culture, une identité et une langue propres. On parlera alors de *méticulture*, de *créoliture*, de *créolisme* voire de *créolité*.

Mais l'on pourrait et l'on devrait parler aussi des enfants! Il existe une littérature pour enfants et une autre destinée aux adultes et traitant des problèmes des enfants; pouvant donner lieu à une critique mettant en avant leurs droits constamment bafoués que nous pourrions nommer *Kindérisme* ou *Chidren Studies*. Ceux qui souffrent de handicaps physiques ou mentaux commencent à réclamer leurs droits, à travers une littérature souvent faite par eux-mêmes. Une critique qui analyserait cette *Handicap Literature* s'appellerait *Handicap Studies*. Les personnes âgées constituent de plus en plus une autre catégorie de laissés pour compte dans une société mercantile qui ne jure que par la qualité vie. L'écrivain met en scène leur mal de vivre. Ceci donnerait lieu à la critique que l'on nommerait *gérontologisme*. Comme on le voit, si l'on voulait que chaque catégorie sociale et la littérature qui s'y intéresse dispose de sa propre branche critique, l'on ne saurait les dénombrer.

1.1. Du féminisme à la féminitude

Le féminisme cherchait, au début, à rendre aux femmes le droit au travail, au vote et autres avantages, parce qu'avant elles n'avaient droit qu'à ce que nous pouvons appeler les "3 K" qui sont en allemand: *Kind*, *Küche*, *Kirche*; c'est-à-dire enfanter et prendre soin des enfants, faire la cuisine et s'occuper de son mari; la femme ne sortant que pour se rendre à l'église. Ce mouvement débute aux États-Unis avec *Women's Movement of America* et, parmi les ténors, Virginia Woolf. Elles ont été aidées par le marxisme et, plus tard, cela prendra une autre dimension avec Simone de Beauvoir, après la publication de son livre *Le Deuxième sexe* (Gallimard, 1949) dans lequel elle affirme: "on ne naît pas femme, on le devient"; une façon de refuser la loi naturelle et d'affirmer haut et fort l'existence de la femme, non pas comme être sexué mais comme être tout court. La *French Feminism* était née! L. Toupin (1999) distingue trois tendances du féminisme, à savoir: le féminisme libéral qui vise à combattre les stéréotypes (le langage et les actions qui dévalorisent la femme); le féminisme économique (marxiste), afin de donner à la femme le droit à la propriété privée sans qu'elle soit toujours obligée, si elle a besoin de quelque chose, d'en référer à son mari. Ceci intègre le droit au travail rémunéré avec un

salaire identique à celui de son collègue masculin, le droit de gérer une entreprise, etc. Parmi celles qui ont fait parler d'elles dans ce mouvement, on peut mentionner Barbara Johnson (1998). La troisième branche, c'est le féminisme radical ou de subversion (J. Butler, 1990) qui est plutôt conflictuel, brutal; ne supportant aucun pouvoir considéré comme dominé par les hommes. Ce mouvement s'accompagne d'un refus des valeurs liées à la chrétienté. C'est de cette manière que ce qui était considéré comme inacceptable tel l'avortement, la prostitution, l'homosexualité et bientôt l'inceste, est entré dans la littérature et les mœurs, sous prétexte que le corps de la femme lui appartient et qu'elle peut en faire tout ce qu'elle veut. Ceci a pris une ampleur considérable dans les pays du Nord, à travers les écrits des femmes comme Margaret Mead (1935) et Linda Hutchéon (1989). Le mouvement des Femmes qui sévit aujourd'hui en Europe s'inscrit dans ce courant radicalisant.

Le féminisme met donc en exergue les passages qui dénoncent l'infériorisation du sexe "faible" et encourage l'émergence d'une littérature et d'une critique mettant en avant les valeurs féminines. Cette littérature parle de leur combat en donnant la priorité à des textes et des idées d'auteurs féminins ou *gynocriticism* (E. Showalter, 1979). Cela se fait par exemple en insistant sur les personnages féminins, comment elles sont traitées, si elles reçoivent la même attention que leurs homologues masculins ou si elles sont rejetées au second plan. L'exemple en-dessous est tiré du roman *Igihozo* ou Consolation de la rwandaise F. Karenzi (s.d.n.l.n.e: 13-14). Traduction:

Nzamukosha raconta à son amie le chagrin qui l'habite depuis plusieurs jours et qui la fait souffrir, mais fut surprise de l'attitude contraire de Marie.

- *Mais Nzamukosha, dites-moi, pourquoi tu dois être triste? C'est au mari que revient le pouvoir de nommer les enfants. Une femme n'a jamais donné le nom aux enfants.*
- *Ecoute, Marie, je ne veux pas que ce soit moi qui nomme les enfants, mais au moins que Marc accepte d'en discuter avec moi, et surtout qu'il ne donne pas à mon enfant un nom qui ne me convient pas!*
- *Mais moi je ne vois pas pourquoi tu refuses le nom Zaninka, c'est un nom chouette, qu'est-ce que tu as contre?*
- *Je ne veux pas que Marc considère en ma fille que la dot, avant même de voir en elle un enfant comme les autres. Moi-même pour subir le sort qui est le mien aujourd'hui, ce n'est pas que j'étais nulle à l'école, mais c'est parce que mon père a vu en moi comme une réponse à sa pauvreté, il ne pensait qu'à lui-même en me sacrifiant. C'est ainsi que j'ai été mariée trop jeune en disant que c'est la seule destinée de la gent féminine. Pourtant, il paye des études pour mes frères qui, aujourd'hui, vivent très bien.*

Dans la culture rwandaise, cette forme de discrimination a existé et c'est ce que dénonce l'écrivaine. *Primo*, son mari n'ose pas lui demander son avis tel que le traduit cet adage "*Ntaa náama y'ábagore*" (l'on ne peut attendre aucun avis valable d'une femme), comme si les femmes n'avaient aucune intelligence. *Secundo*, elle dit que même à travers la dation du nom, les parents ne voient en elles que le profit. C'est pourquoi elle se plaint du nom "*Nzaamukoosha*" que son mari veut donner à leur fille et qui signifie "Je-recevrai-d'elle-une-dot". Elle ne lui accorde qu'une valeur matérielle, pas plus qu'à un objet ou un animal. Un proverbe rwandais dit: "*Só ntáakwáanga akwiita náabi*" (Ton père ne te hait pas, mais il t'affuble d'un mauvais nom). *Tertio*: le fait de lui refuser le droit à l'éducation et de lui proposer un mariage précoce, reprend cette *doxa* culturelle: "*Amahiirwé y'úmugoré ni umugabo*" (la seule chance qui sied à une femme, c'est d'avoir un mari). Aujourd'hui, l'on ne peut pas dire que tout est parfait, mais cette mentalité a évolué.

Le droit de la femme ne peut, en aucun cas, se confondre avec avortement, homosexualité, divorce, prostitution, etc. La vraie valeur réside dans le respect de soi et de l'Autre, la complémentarité et non la concurrence. C'est M. Yourcenar qui, dans *Les yeux ouverts, entretiens avec Matthieu Galey* (1980: 11) rappelle tout le monde à la raison, en montrant comment l'*anima* et l'*animus* se complètent: la douceur, la bonté, la finesse, la délicatesse sont féminines, mais "un homme qui n'en posséderait pas au moins une petite part serait une brute et non un homme"; le courage, l'endurance, l'énergie physique, la maîtrise de soi sont masculines, mais "une femme qui n'en détient pas au moins une partie n'est qu'un chiffon, pour ne pas dire une chiffe". Elle résume tout cela en disant: "J'aimerais que ces vertus complémentaires servent également au bien de tous. Mais supprimer les différences qui existent entre les sexes, si variables et si fluides que ces différences sociales et psychologiques puissent être, me paraît déplorable, comme tout ce qui pousse le genre humain, de notre temps, vers une morne uniformité ».

Les écrivaines du continent africain se trompent fort en pensant découvrir quelque chose de nouveau, tout simplement parce qu'elles parlent de féminisme africain; comme on a parlé dans le temps de socialisme tanzanien ou aujourd'hui d'islamisme français. Elles disent qu'il n'y a pas d'homme véritable en Afrique, parce qu'elles le confondent avec son phallus. Écarter le Féminisme avec grand "F" que ces femmes africaines appellent un féminisme européen (Buchi Emecheta, 1988: 175), est pure enfantillage: "Being a woman, and African born, I see things through an African woman's eyes. I chronicle the little happenings in the lives of the African women I know. I did not know that by doing this I was going to be called a feminist. But if I am now a feminist then I am an African feminist with a small f."

Ce que raconte B. Emecheta dans ses récits, que ce soit le fait que dans la culture africaine une multitude d'enfants est une bénédiction, et elle, par le bais de son personnage Nnu Ego qui apparaît dans *Joys of Motherhood* (1979), montre que c'est plutôt un enfer; parce que Nnu Ego est présentée comme une sacrifiée pour le bonheur de ses enfants et de son mari; que ce soit aussi la dénonciation de la violence faite aux femmes comme dans le roman *The Family* (1990), où l'auteur montre Gwendolen violée à deux reprises et de surcroît de manière incestueuse, d'abord par son oncle, Johnny, puis par son propre père, Winston, qui l'ont engrossée; tout cela n'est pas particulier aux seules africaines.

Dans le même ordre d'idées, présenter le "womanism" comme un féminisme noir, par opposition à un féminisme blanc (Alice Walker, 1983), ne mérite aucun autre nom que du racisme. L'on n'a pas besoin de "stiwanism" (Molara Ogu-ndipe Leslie, 1994) pour faire comprendre que la femme de n'importe quel horizon, quelle culture ou quelle couleur de peau, a droit au respect et à l'instruction, droit au travail avec un salaire digne et qu'elle peut choisir son conjoint, voter et être élue, etc. C'est pourquoi nous trouvons ridicule le terme de "misovire" de (Werewere Linking, 1983) qui considère les hommes comme des vers de terre ou des larves. C'est manquer de respect pour l'Autre et pour soi-même, caractéristique de cette volonté de castration décrite par S. Freud dans son *Introduction à la psychanalyse* (1916).

Si l'on devait formuler une quelconque critique dans ce sens, on l'adresserait à la société tout entière, hédoniste, mue par le consumérisme; une société de plus en plus inhumaine, égoïste et pilotée par l'intelligence artificielle, c'est-à-dire sans âme. Les femmes qui pensent proposer une nouvelle théorie uniquement parce qu'elles utilisent un vocabulaire sulfureux tel que "féminitude" calqué sur "négritude", c'est ne rien comprendre ni à la littérature, ni à la critique littéraire. Féminitude est défini comme l'"ensemble des caractéristiques spécifiques, des valeurs propres aux femmes" (Larousse). L'Institut de Recherches d'Études Féministes publie, depuis 2004, une revue intitulée *Féminétudes*.

L'écriture féminine, avec une thématique et un style propres à la femme n'existe pas. Fustiger la polygamie, la marchandisation de la femme, l'excision (B. Tanella, 2009), en insistant sur la "sensibilité féminine" comme le font Werewere Liking et Calixthe Beyala, c'est-à-dire construire une écriture corporelle, c'est dévaloriser l'oeuvre littéraire des femmes en la confondant avec une écriture charnelle. Ainsi donc, comme le remarque Béatrice Gallimore (2001: 96), "ce processus d'adaptation et de réadaptation place beaucoup d'écrivaines et de critiques féministes dans l'impasse". Ces femmes africaines, à force de vouloir à tout pris acquérir une visibilité, n'ont récolté que de la confusion.

1.2. Le droit des enfants ou quand théorie et pratique font ménage à part !

En ce qui concerne les enfants, la mythologie grecque raconte que le dieu Cronos avait appris par sa mère Gaïa, qu'un de ses enfants prendra son pouvoir. Il décida alors de les dévorer à leur naissance. Mais le sixième, Zeus, fut caché par Léa dans l'île de Crète qui mit à sa place un morceau de pierre que Cronos engloutira en pensant que c'est Zeus.

Dans tous les pays et toutes les cultures, il existe des mythes et des contes qui fustigent l'attitude d'une marâtre maltraitant des enfants issus d'un autre mariage. Les journaux rapportent souvent le cas des enfants abandonnés ou assassinés, des pères qui tuent mère et enfants avant de se donner la mort, etc. Dans le roman *Nyirábayaázana* de J. Uwamungu, Ntaamuhaánga est marié à Dorothee et ils ont deux enfants, Kanyána et Mbonigába. Dorothee meurt et Ntaamuhaánga épouse Nyirábayaázana, sa maîtresse qui a déjà un fils du nom de Baangamwaábo. Elle commence alors à maltraiter les enfants de la première épouse de Ntaamuhaánga. Dans plus de 200 contes des frères Grimm aussi, ce thème est récurrent comme dans l'histoire de *Cendrion*, *Blanche-Neige*, *Frérot et Soeurette*, etc.

La bible raconte également l'histoire des enfants de Béthlehem assassinés par Hérode qui pensait faire périr l'enfant Jésus parce qu'il avait peur qu'il prenne son pouvoir (*Mt 2, 16-17*). Le pharaon d'Egypte n'a pas voulu entendre raison jusqu'à ce que Dieu décide d'exterminer tous les premiers nés (*Ex 12, 29*). Dans tous les conflits, les enfants sont toujours les premières victimes. Ce sont des "kadogo" ou *enfants soldats* (A. Louyot, Tempus Perrin, 2007) qui peuplent les romans tel *Les guerres de Chanda* d'A. Stratton (Bayard, 2009). Ils sont obligés de poser des actes monstrueux dans les guerres du Libéria, Rwanda, RDC, Côte d'Ivoire, Sierra Leone, Soudan, Yemen, etc; quand ils ne sont pas simplement massacrés. En Uganda, lors de la prise du pouvoir par Museveni en 1985, il s'est servi des enfants comme le rapporte le roman *La petite fille à la kalaschnikov: Ma vie d'enfant-soldat* de China Keitesi. Cela est arrivé aussi dans la guerre d'Italie comme le raconte *Les enfants de la guerre* de L. Carcaterra et J.-C. Provost. *Ces orphelins chéris* (P. Nkurikiyumukizá, inédit) sont inombrables! Parmi les déportés Juifs et les victimes du génocide rwandais, on compte beaucoup d'enfants. À Nagasaki, Hiroshima ou Chernobyl, les bombes atomiques et l'explosion de la centrale nucléaire, au Vietnam (1962-1972), où l'armée américaine a déversé quatre vingt mille litres d'armes chimiques, des millions d'enfants naissent avec des malformations de toutes sortes, souffrent de cancers, etc.

Les enfants sont maltraités dans le travail précoce comme l'exploitation minière, l'agriculture et l'élevage, l'industrie textile; notamment en Afrique et

en Asie, ce qui les empêche d'aller à l'école. Ils sont recrutés comme employés de maison, consomment de la drogue, travaillent dans des usines et manipulent des produits dangereux tout en percevant un salaire de misère. Malgré l'existence d'une *Déclaration des droits de l'enfant* depuis le 20 novembre 1989, ils continuent à être vendus comme esclaves, subissent les affres de la pédophilie et du tourisme sexuel. Au Rwanda, ils sont emprisonnés avec leurs mères.

Des filles mineures sont mariées de force à des hommes de loin plus âgés qu'elles ou polygames dans certains pays comme le raconte Mariama Bâ dans son roman *Une si longue lettre* (Paris, Le Serpent à plumes, 2001). En Inde, on empute les enfants pour les obliger à quémander et ainsi subvenir aux besoins de leur famille, tandis qu'en Afrique de l'ouest des jeunes filles continuent à subir la torture de l'excision: Salimata, dans *Les Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma (Seuil, 1970) en a fait l'expérience. Dans *Rêves amers* de Maryse Condé (Bayard, 2001), Rose-Aimée, jeune fille de treize ans, s'en va à Port-au-Prince pour chercher une vie meilleure. Elle devient l'esclave de Madame Zéphirine. C'est aussi le cas d'Ateba dans *C'est le soleil qui m'a brûlé* de Calixthe Beyala (Paris, Stock). Elle a été élevée par sa tante qui la maltraitait, sa mère prostituée l'ayant abandonnée. Au Cameroun, ils gardent encore la mauvaise habitude du "breast modeling" sur les jeunes filles pubères pour, dit-on, empêcher qu'elles attirent le regard des hommes.

Dans le roman *Waámpooye iki maáwe* (maman, pourquoi m'as-tu abandonné?) de S. Hariindintwáari, une jeune fille abandonne son enfant à la naissance. Ce dernier vivra mais grandira dans la délinquance. Il ira au Kenya et se débrouillera pour survivre. *Valaantiina* (D. Nkiramacúmu, NEA, 2005) aussi tombe enceinte hors mariage et jette son enfant dans un caniveau. *Nyirábirahúunga* dans un récit du même nom d'A. Rukebeesha (inédit), balancera le sien dans la toilette. *Haajikoóbwa*, dans D. Nkiramacúmu (NEA, 2005), a été élevée par sa grand-mère, Nyirúmuriínga, qui l'a maltraitée jusqu'à la malnutrition; les conséquences seront désastreuses. D. Niyóyiréméra insiste pour que ces enfants ne continuent pas à être sacrifiés dans son roman *Uwaámurera*, Kinyámatéeká, 2006) ou "Et si l'on prenait soin de lui"! Dans tous les pays on peut trouver des histoires du même genre.

Des enfants sont sequestrés avant d'être violées, tout le monde garde en tête le cas Marc Dutroux en 1995 en Belgique, lorsqu'il a enlevé 6 enfants et, après les avoir violées, en a tué deux (An et Eefje). Les enfants font aussi l'objet de violence lorsque la société mercantile les oblige à consommer sans modération ni discernement ou à travers des images qui les agresse moralement (films, jeux vidéo, etc.) ou l'éclatement de la famille.

1.3. D'une minorité à l'autre: la quête du sens des oubliés de la planète

La littérature qui tient compte des minorités *visibles* (Bacholle-Baskovic, 2014) s'attache aux problèmes que rencontrent réfugiés et immigrants. Beaucoup d'écrivains africains vivant en Europe et aux Etats-Unis ont commencé à faire entendre leur voix par le biais de la *Migrant Literature* (R. Cyrille, 2008; G. Février et al., 2001; L. Colles & M. Lebrun, 2007). Le manque de reconnaissance de cette *migrature* a poussé certains écrivains comme Maryse Condé, Edouard Glissant, Koffi Kwahulé, Dany Laferrière, Alain Mabanckou, Abdourahman A. Waberi (47 au total) à publier ce qu'ils ont appelé "*Pour une littérature-monde*" (*Le Monde* du 16 mars 2007), montrant que la littérature en français n'est plus l'apanage des seuls "Français de souche", mais appartient au monde entier. Ces derniers temps on parle beaucoup de ressortissants de pays africains et autres, en proie à la guerre (Syrie, Libye, Somalie), aux dictatures (Érythrée), à la pauvreté (Bangladesh) qui assaillent les frontières de l'Europe. La branche critique voulant prendre la défense tous ces déracinés s'appellerait *Minorities Studies* ou migritude (J. Chevrier, (2004).

Henri Lopès a beaucoup écrit sur les *mulâtres/métis* dans presque tous ses romans tel que *Le lys et le flamboyant* (Paris, Seuil), *Le pleurer-rire* (PA, 2003) ou *Le chercheur d'Afriques* (Seuil, 1990). On connaît *Nini, mulâtresse du Sénégal* d'Abdoulaye Sadjji (PA, 2004). Sarah Bouyain écrira *Métisse façon* (La Chambre d'écho, 2002) et beaucoup d'autres. Tous décrivent le malheur qui frappe les sang-mêlés: "Le foyer des métis était comme notre maison, expose Cathérine. Au moins, nous étions tous pareils. Tous abandonnés, tous métis. Personne ne nous traitait plus de café au lait, faux Blanc, bâtard de cochon gratté, chauve-souris et quoi quoi quoi" (S. Bouyain, 2002: 119). Elle a réalisé aussi un film intitulé *Les enfants du Blanc* sur la question des métis pendant la colonisation en Afrique. Une foule de personnages affublés seulement de surnoms et qui cherchent à connaître leur père pour avoir une identité: "Mais ce qu'attendait Rachel, c'était que l'un d'eux quitte ce défilé incessant et rentre dans la cour soumettre son visage à la lampe orange qui éclairait la porte, afin qu'elle LE reconnaisse, LUI, SON PÈRE" (S. Bouyain, 2002: 70). Des fois, ce père inconnu était un ancien chef de cercle durant la période coloniale: "Elle-même avait cherché le visage de son père, un ancien commandant de cercle, en chaque vieillard blanc croisé dans le métro. [...]. Ce fut Jeanne, une vieille métisse du quartier, qui, bien longtemps après, révéla à Esther que le commandant de cercle venu inspecter l'école des métis était en réalité son père" (S. Bouyain, 2002: 59). Des fois aussi, il s'agit d'un touriste blanc qui a engrossé une jeune fille de couleur avant de repartir sans laisser d'adresse: "Son ailleurs prit les traits d'un jeune touriste français. Lorsque l'homme rentra chez lui, Bintou réalisa qu'il l'avait lestée d'un enfant, le clouant à ce sol qui pour

elle ne signifiait rien. Elle s'enfuit quand même. Dans la ville voisine, elle trouva refuge chez une vieille métisse qui était un arbre à elle seule" (S. Bouyain, 2002: 90). D'autres cas (moins nombreux), c'est par exemple un étudiant noir qui est allé faire ses études en Europe et connaît une aventure avec une fille blanche avant de rentrer en Afrique. L'enfant grandira sans que personne en réclame la paternité: "Avant d'être Rachel, sa Rachel, la fille de Louise avait été un accident. Rien qu'une nuit et Louise était tombée enceinte. Ibrahim. Il était étudiant et voulait repartir chez lui, quelque part en Afrique de l'Ouest. Ils s'étaient rencontrés dans l'après-midi au café fréquenté par les étudiants de son amphithéâtre." (S. Bouyain, 2002: 42-43). Il y a même le cas des métis qui naissent d'autres métis, que nous pouvons appeler des "métitis (métitisses)".

Parmi ces minorités, on compte des Gitans, des SDF qui peuplent toutes les grandes villes du monde, des *parias* en Inde, des Aborigènes et autres membres de tribus indiennes parqués dans des réserves aux Etats-Unis et la forêt amazonienne. Tous sont discriminés comme les Batwá du Rwanda qui n'ont jamais été considérés comme des êtres humains, comme le raconte M. Fureère dans *Mariyá Kaantaráma* (inédit, 1997).

1.4. La littérature du handicap ou le handicap de la littérature

Nous avons vu qu'il peut y avoir aussi une critique qui s'intéresse à la littérature mettant en scène des personnes âgées, au sein d'une société qui les parque dans des dortoirs, nommés pudiquement maisons de repos. Celle-ci s'intéresserait aussi au droit à la souffrance, un concept qui échappe complètement au monde d'aujourd'hui qui ne supporte plus les maladies chroniques, les malformations, etc. et qui, pour conjurer tout cela, ne propose que l'euthanasie ou le suicide assisté. Cette critique se nommerait *gérontologisme* (voir *Gérontologie et Société*, n° 14, de mars 2005), *soffrenisme*, etc.

La littérature traitant de différents types de malformations (mal de Pott, nanisme, etc.) et autres maladies (autisme, épilepsie, folie, trisomie 21, Alzheimer, Parkinson, etc.) existe depuis longtemps. Lalie Segond, écrivaine handicapée, dit que "le but n'est pas d'essayer de convaincre le monde entier, mais d'arriver à vivre en paix avec soi-même. Trouver sa place: c'est ça le plus important" (L. Segond, 2011: 3). Elle reste donc la plus engagée dans ce domaine, mais les romans ou les témoignages sur le handicap sont nombreux. Dans *Toutes les femmes s'appellent Marie* (R. Desforges, 2012), Ben, né trisomique et abandonné par ses parents, finit par rencontrer Olivia, jeune fille belle, insouciant et ils tombent amoureux l'un de l'autre. L'auteur table sur cet amour fou, condamné à la réussite! *Pour l'amour*

d'Olivia (C. Neykov, 2007) raconte l'histoire d'Emmanuel, fils de Marie, handicapé mental. L'amour qui lie le fils à sa mère est allé trop loin et se termine dans l'inceste. Dans *La pitié dangereuse* (Paris, Grasset, 2002) de Stefan Zweig, Edith est la fille d'un riche industriel, Kekesfalva. Il naît un amour impossible entre elle et Anton Hafmiller, un jeune officier. *La Demi-pensionnaire* (Paris, Le Livre de Poche, 2001) de Didier van Cauwelaert, raconte le cas d'Hélène. Elle est handicapée moteur, mais elle apprendra à Tomas les secrets de l'amour. Dans *Crash* (Paris, Folio, 2000) de James Graham Ballard, le narrateur provoque un accident de voiture afin de montrer que la technologie n'apporte pas que le progrès. Ce qui veut dire qu'il pourrait y avoir, à juste titre, une critique qui défend les droits des handicapés que l'on pourrait nommer *Handicap Literature* et *Handicap Studies* (*handicapisme*). Le roman *Iyó mbimenyá* (Si j'avais su) de Julienne Niyitégeka Mukáarugirá (1992) s'inscrit dans cette mouvance. Kaabanyána souffre de la poliomyélite dont pourtant le vaccin existe depuis longtemps; mais sa mère, inculte, a négligé les consignes des agents de santé. Elle en souffrira moralement et physiquement jusqu'à la fin. C'est la même chose avec le film *Intouchables* d'Olivier Nakache (2011) ou *Born on the Fourth of July* (1989) de Ron Kovic, qui raconte son histoire d'ancien de la guerre du Vietnam, rentré handicapé en 1968; à partir de son roman écrit en 1976.

1.5. Le trou noir, la négritude et la naine blanche postcoloniale

Dans la foulée de cette critique qui revalorise les personnes, nous avons mentionné la négritude des L.-S. Senghor, L.-G. Damas et A. Césaire, qui a beaucoup fait parler d'elle durant la période qui précède les indépendances africaines. Il y a eu beaucoup d'écrivains qui dénoncent la discrimination des noirs depuis la traite négrière et la colonisation (Mongo Beti, Ahmadou Kourouma, Tchikaya U Tam'si). Le rôle de la colonisation et des conflits qui en résultent font l'objet des *Postcolonial Studies*, *Black Studies*, etc; une redéfinition de cette période trouble et des relations mouvementées entre colonisateurs et colonisés, négriers et esclaves.

Jusqu'aujourd'hui, la condition du noir n'a pas évolué, malgré l'abolition officielle de l'esclavage et de l'appartheid. Les romans tel que *Le mal de peau* de Monique Ilboudo (Serpent à plumes, 2000) sont là pour en témoigner. La violence raciale infligée par des policiers blancs à des noirs aux USA ne fait que confirmer la règle.

Des intellectuels africains, africanistes ou africanisants avaient imaginé qu'il devait y voir une critique littéraire qui soit typiquement africaine, appliquée à une littérature faite par et pour des Africains. Ils estimaient qu'ils devaient apprendre à consommer africain et, si possible, en langues africaines (Boubacar Boris Diop,

2003). Pour eux donc, une critique de la littérature africaine faite par des autres ne pouvait que leur être défavorable (G. Ossito Midiohouan, 1986).

Ces quelques exemples montrent que, jusqu'à présent, la critique de revendication n'a traité que d'un nombre limité de catégories de personnes laissées dans leurs droits alors que la liste est très longue. Doit-on continuer à multiplier les "-ismes" pour satisfaire tout le monde?

2. Vers une approche systémique

La notion de système opère partout, même si, d'après C. Bernard, cité par J.-L. Le Moigne (2006: 7), "les systèmes ne sont pas dans la nature, mais seulement dans l'esprit des hommes", la réalité semble indiquer le contraire car, il n'y a rien dans la nature qui soit l'image du chaos. Tout fonctionne comme des ensembles, ordonnés ou non, mais ayant adopté une forme d'organisation, de structure, avec des composants ou des parties mises en relation, peut-être pas nécessairement de dépendance mais disons de solidarité.

L'homme est un système – les organes qui le composent doivent fonctionner en synergie pour le bien de son être –, qui évolue au sein d'un polysystème social, non seulement parce que la société est faite de plusieurs individus, mais aussi parce que tous les domaines et secteurs d'activités dans lesquels l'homme s'épanouit, forment des systèmes (économique, politique, philosophique, éducatif, etc.) qui interagissent.

La littérature et le métadiscours qu'elle engendre ne font que traduire cette réalité. Ceci explique pourquoi les textes fondateurs (contes, mythes) parlent surtout de cet homme cosmique, en relation avec la nature, bienveillante ou hostile. Il est tout à fait normal que la critique, dans les premiers moments de son histoire, fût une critique centrée sur la personne (l'auteur, sa vie, son oeuvre, son histoire et ses personnages) évoluant au sein d'une société car, "chaque oeuvre littéraire est un système, un tout significatif, et l'ensemble des textes dotés de traits communs forment un système de systèmes" (Fridrun, 1997:189).

Deux approches sont particulièrement intéressantes: l'analyse structurale (R. Barthes, 1966) et l'écocritique. Dans les deux cas, on revient toujours sur une dynamique d'ensemble articulé (relation d'ouverture, d'opposition) et profondément unitaire. L'écocritique, par exemple, insiste sur "les interactions entre l'homme et la nature" (N. Blanc et al., 2008: 22), parce qu'"aucun élément du tissu relationnel – vivant ou non vivant – ne peut être considéré comme existant en autarcie". Tous les êtres et les étants "font partie d'un système dans lequel

l'existence de ponts et de correspondances entre les règnes et à toutes les échelles est une condition clé de l'évolution et de la perpétuation de la vie elle-même" (C. Sibley-Esposito, 2013: 143). On parle d'"architecture du monde", d'"interrelation vitale". L'analyse structurale présente le récit comme une "armature", faite de "séquences" (C. Brémond, 1973) définies selon des fonctions, des actions qui sont en "mode d'intégration progressive" (R. Barthes, 1966: 6), avec la possibilité pour chaque élément d'une oeuvre "d'entrer en corrélation avec d'autres éléments de cette oeuvre et avec l'oeuvre entière" (T. Todorov, cité par R. Barthes, 1966: 6). D'autres insisteront sur le structuralisme génétique consistant à "connaître de l'intérieur la composition de l'oeuvre et la découverte des intentions cachées de l'auteur", (P.-M. de Biasi (1980: 3). Lévi-Strauss parlera de "structure matricielle", de "système sémiotique" dans lequel des noyaux de sens sont "unis entre eux par une relation de solidarité" (R. Barthes, 1966: 13); tout comme A.-J. Greimas (1966) avec son schémas actantiel que L. Hébert (2007) nomme "schéma narratif canonique". Le récit est donc, en fin de compte, une structure complexe qui "révèle une sorte d'enveloppement réciproque du texte par lui-même, du tout par les parties et des parties par le tout. Le récit enveloppe des discours qui ne sont eux-mêmes (une large part) que des récits du récit qui les entoure textuellement, voire même un récit du récit de récit" (L. Marin, 1970: 40). G. Genette (1979) préfère parler d'"architexte". On pourrait évoquer aussi la théorie des champs (R. Fonkoua & P. Halen, 2001), l'approche comparative (K. Haddad-Wotling, 1992), le principe dialogique de M. Bakhtine (1987) débouchant sur l'intertextualité de G. Genette (1973) ou la poétique d'H. Meschonnic (1970) qui insiste sur la relation "forme-sens", une et indivisible. Une autre approche qui se dit "plurielle", c'est l'ethnolinguistique (G. Galame-Griaule, 1972) qui développe une structure triangulaire (langue-société-culture), indispensable pour comprendre les littératures orales africaines selon l'auteur, mais qui convient aussi aux autres types de littérature orale ou écrite. Le *New Historicism* (S. Greenblatt, 1980) repose sur le même principe selon lequel la littérature s'intègre dans une "superstructure" et l'on ne peut comprendre un texte sans se référer au contexte historique et culturel de sa production. Certains critiques parleront déjà de contextualisme (D. K. Lewis, 1995; L. Wittgenstein, 1987). Ceci est une façon de montrer que la critique a toujours été, naturellement, systémique.

Ce n'est que plus tard, quand on a voulu construire une littérature désaxée, déshumanisée, totalement indépendante, fictionnelle, manipulée; fabriquée par l'homme et non dans le secret de celui-ci pour l'exprimer et l'expliquer, le faire vivre et l'accompagner sur son chemin, que la machine a été grippée, que le corps social a explosé. Mais là aussi, il est impossible de chasser complètement le naturel,

c.à.d. le référent car “la création fictionnelle ne saurait échapper aux règles de l'économie de marché, aux pratiques de l'échange mercantile qui gouvernent la société de référence et conditionnent l'auteur lui-même, à son insu.” (C. Duchet, 2000: 3). Ce passage suffit pour prouver la circularité de l'action critique, tel un serpent qui se mord la queue; en faisant un détour par la sociocritique, on revient à la sociologie de la littérature et à l'approche marxiste dont on croyait se distancer.

On passa donc, sans conviction aucune, du formalisme russe des années 1920 (R. Jakobson, 1973) à une sociologie de la littérature (L. Goldmann, 1964) et à la sociocritique (C. Duchet et al., 1979), dans une tentative d'ignorer ou presque le monde réel de l'auteur, pour ne s'attacher qu'aux qualités intrinsèques de l'oeuvre, reprennant en quelque sorte la fameuse notion de littéarité chère à la poétique et, plus tard, au *New Criticism* (J. Cohen, 1972) et même à la théorie de la déconstruction (J. Derrida, 1967).

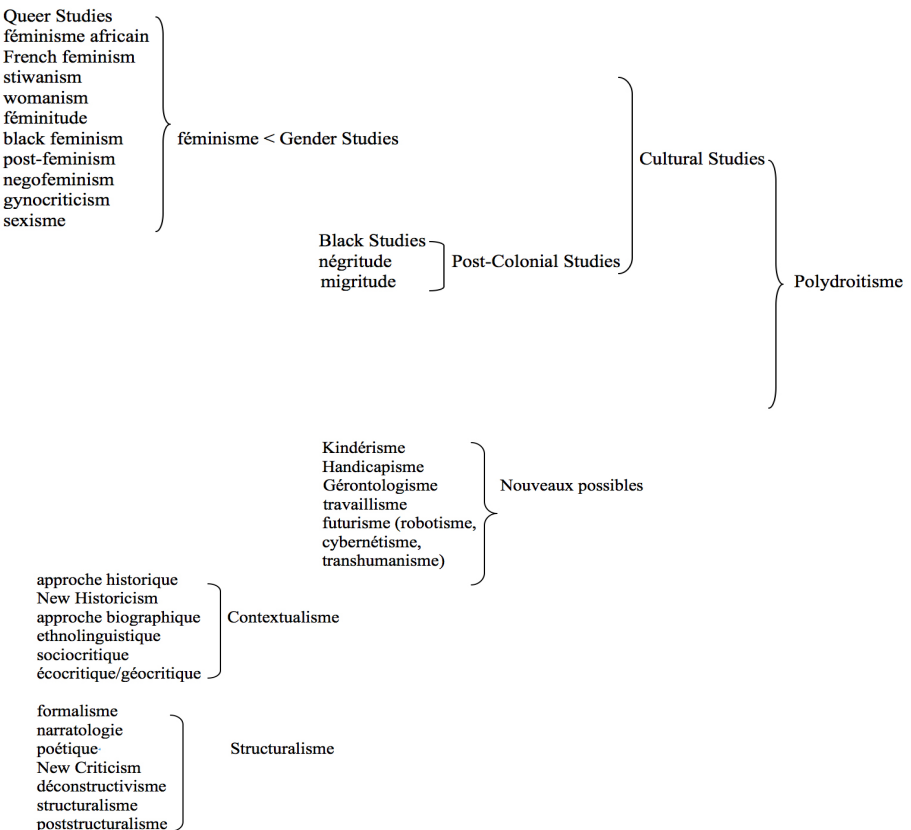
C'est alors le début de l'intensification d'une littérature et une critique de combat que J.-P. Sartre (1948) résume par la notion d'engagement qu'on retrouve dans toutes les formes de critique de la dénonciation et la revendication du droit, à commencer par le féminisme au 19^{ème} siècle et le marxisme du début 20^{ème}. La géocritique de Westphal (1971) qui valorise ou remet au goût du jour l'espace, la nature, le climat, la ville, au moment où l'on assiste partout à toute sorte de pollution dans les grandes villes industrielles, mène tout droit à l'écocritique (C. Sibley-Esposito, 2013) et la défense de l'environnement.

Conclusion

Comme nous venons de le démontrer, vouloir construire une théorie littéraire visant à défendre les droits de tel ou tel groupe mène vers une multitude de voix et de voies, conduisant à l'impasse et la cacophonie. C'est la raison pour laquelle nous avons proposé une méthode holistique et systémique, le *polydroitisme*, qui chapeaute ces approches et ces “théories” déjà existantes sous forme de fragments comme le féminisme, la négritude, les études postcoloniales (intégrant les études sur les minorités, la littérature migrante, la multiculturalité et la transculturalité), celles qui commencent à émerger à peine comme les *queer studies*, *black studies*, l'écocritique; mais aussi celles auxquelles on n'avait pas encore songé et qui devraient finir par s'inviter sur le terrain fortement saturé, comme le *kindérisme*, le *handicapisme*, le *gérontologisme*, le *travaillisme* (présent dans le marxisme mais renouvelé parce que, aujourd'hui, on parle surtout du travailleur fragilisé par le contexte défavorable de la mondialisation, où ce qui compte ce sont les intérêts des multinationales et leurs actionnaires, des grands groupes et des entreprises

qui délocalisent, engendrant la précarité de l'emploi). Faut-il encore croire à l'efficacité des syndicats et des manifs comme dans *Les bouts de bois de Dieu* de Sembène Ousmane (1957) ou *La goutte de sang de Jef* de J.-P. Katerpilari (1984)!

Toute littérature peut constituer un champ voire des champs autonomes, mais continuer à faire partie d'un polysystème littéraire universel qui décrit la réalité et la vitalité d'une société en pleine mutation et d'une humanité en ébullition pour inventer l'avenir; grâce à une forme d'énergie gravitationnelle qui maintient tous les éléments en interaction. La critique doit évoluer vers une réunification pour prétendre à une véritable théorie littéraire, sans quoi elle sera comme l'utopie africanisante ou subsaharisante, pour ne pas dire négriante, une utopie d'isolement qui, heureusement, ne verra jamais le jour; tout simplement parce que cela reviendrait à rendre l'homme africain a-systémique et donc condamné à disparaître dans l'immensité de l'univers infini. Au lieu de continuer à fragmenter le champ de recherche, on doit s'orienter plutôt vers un regroupement:



Finalement, on constate qu'après avoir recherché l'éloignement, le vent de la raison nous ramène à l'essentiel, au schéma le plus simple de l'analyse littéraire: texte (code)-contexte-conotexte; qui répond à l'inquiétude d'A. Compagnon (1998). Ce polysystème constitue, pour nous, la seule théorie littéraire que l'on pourrait appeler une *littéraritologie*.

Bibliographie

- Bakhtine, M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Barthes, R. 1966. "Introduction à l'analyse structurale des récits". In : *Communications*, vol. 8: Recherches sémiologiques: analyse structurale du récit, p. 1-27.
- Compagnon, A. 1998. *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris: Seuil.
- Fridrun, R. 1997. "Quelques réflexions sur la critique littéraire et la théorie du système en Allemagne", *Revue germanique internationale*, 8: Théorie de la littérature, p. 189-200.
- Moigne (le), J.-L. 2006 [1994]. *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris: PUF.
- Sibley-Esposito, C. 2013. "Caillois sur les chemins de l'écocritique". *Littératures*, 68, p. 141-160.
- Todorov, T. 1965. *Théorie de la littérature*. Paris: Seuil.
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Cohen, J. 1972. "Le New Criticism aux Etats-Unis, 1935-1953". *Poétique*, 3, p. 217-243.
- Haraway, D. 2007. *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences-Fictions-Féminismes*. Paris: Exils.
- Yourcenar, M. 1980. *Les yeux ouverts. Entretiens avec Matthieu Galey*. Paris: Bayard.

Synergies France n° 10 / 2016



Postface





In memoriam
Gaston Mialaret et la didactique
des « Langues-Cultures »

Paul Rivenc

Professeur émérite de l'Université de Toulouse2 Jean Jaurès, France

Le Professeur Gaston Mialaret, qui a créé à l'Université de Caen les premiers centres d'enseignement et de recherche en Sciences de l'Éducation est mort le 30 janvier 2016. Son œuvre scientifique et son action pour rénover nos enseignements et mieux former les maîtres ont atteint une large audience en France, et plus encore à l'étranger. Son Ami, le Professeur Paul Rivenc, lui rend dans les lignes qui suivent un hommage émouvant qui nous remet en mémoire l'apport considérable de ce grand chercheur au domaine qui est le nôtre.

Le GERFLINT salue la mémoire de Gaston Mialaret et présente à tous les siens, avec sa reconnaissance pour l'œuvre immense accomplie, ses condoléances respectueuses et attristées.

Dès la création de son premier « laboratoire de psycho-pédagogie » en 1948 à l'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud il s'est intéressé à l'enseignement des langues étrangères. Il a collaboré pendant plusieurs années avec le CREDIF et y a développé une section psycho-pédagogique qui a joué un rôle dans la formation des professeurs de FLE.

Il a publié en 2011, à 90 ans, un ouvrage¹ sur ce qu'il appelait *Le nouvel esprit scientifique* qui suscite une réflexion très actuelle. Le sous-titre en précise clairement son projet : *Essai pour établir un pont entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme*.

En hommage à son auteur disparu, il m'a semblé qu'un rappel des idées défendues dans cet ouvrage pouvait nourrir nos réflexions et nos pratiques.

Depuis notre enfance, et tout au long de nos études scolaires et universitaires, nous avons vécu avec l'idée de la séparation quasi infranchissable entre le domaine des sciences « dures » comme on disait encore récemment et celui des « sciences humaines » (et ce terme était souvent jugé impropre). Cette dichotomie entraînait deux parcours d'études si différents qu'elle se répercutait gravement sur nos activités d'enseignants et de chercheurs, impliquant une ignorance quasi-totale de l'autre domaine, de ses méthodes aussi bien que de ses apports les plus récents. Au

mieux, les plus curieux d'entre nous tentaient timidement de regarder par-dessus la clôture, cherchant à s'informer en parcourant quelques ouvrages de vulgarisation ou de rares et brefs documentaires télévisés.

Cependant, nous qui enseignons, formons et cherchons dans le domaine carrefour de la didactique des langues-cultures, nous avons bien conscience que la complexité de notre « discipline » exige que nous fassions appel à ceux qui enseignent, forment et surtout cherchent non seulement dans d'autres sciences et disciplines voisines mais aussi dans les champs des autres sciences. Cependant, le dialogue peine à se mettre en place, et surtout à se maintenir pour donner quelques résultats.

Pour cela, il nous faut des « passeurs », des guides qui facilitent les échanges en nous ouvrant quelques chemins praticables par les natifs des « sciences de l'homme ». C'est ce que tente Gaston Mialaret dans cet essai qu'il sous-titre précisément *Essai pour établir un pont entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme*. Tout, dans sa longue carrière d'enseignant, de formateur et de chercheur, l'a préparé mieux que personne pour nous aider à passer ce pont. D'abord instituteur, puis professeur d'école normale et inspecteur de l'Éducation Nationale il en a gardé la passion d'enseigner et de travailler sur le terrain avec les enseignants. Cela l'a très tôt poussé à se donner une quadruple formation en mathématiques, psychologie, pédagogie et philosophie. Disciple éminent des grands novateurs francophones de la psychologie de l'enfant, Jean Piaget, Henri Wallon et René Zazzo, il est un de ceux qui, en mettant en place le cursus universitaire des « Sciences de l'Éducation » ont fait passer la réflexion, la recherche et les pratiques de la « pédagogie », traditionnellement normative, à des exigences et des méthodes résolument scientifiques. Tout au long de son parcours d'enseignant-chercheur Mialaret n'a cessé de nourrir ses travaux par la fréquentation approfondie des œuvres des grands philosophes, mathématiciens et physiciens qui ont bouleversé notre univers scientifique : Langevin, Bachelard, Planck, Einstein. Il en a retiré la conviction que nos « sciences de l'humain » avaient tout intérêt à tirer parti des apports fondamentaux du « nouvel esprit scientifique » (titre qu'il emprunte à son maître Bachelard) en les confrontant à notre objet, à nos méthodes et à nos objectifs. Certes il centre sa démarche sur les « sciences de l'éducation » mais il nous est facile de transposer l'essentiel de son propos dans le domaine spécifique de la « Didactique des langues-cultures » pour enrichir notre propre réflexion.

Les lecteurs d'Edgar Morin ne seront pas surpris par cette dialectique. Mialaret le cite d'ailleurs dès le début de son ouvrage à propos de la critique moderne du principe de causalité linéaire auquel nous étions habitués à nous référer depuis Descartes. Mais c'est à une confrontation dialectique beaucoup plus ambitieuse que nous convie notre auteur.

Partant des observations d'Edgar Morin sur le « principe de récursion organisationnelle » et de « réaction circulaire » repris de Baldwin par Henri Wallon, il réexamine les processus d'enchaînement mutuel des effets et des causes, les méthodes d'observation des situations d'éducation, ce qui l'entraîne à remettre en cause le concept et les techniques d'évaluation ; il aborde ensuite l'étude critique des notions de subjectivité et d'objectivité en les mettant en relation avec les divers systèmes de référence.

Il poursuit en montrant ce que les sciences humaines peuvent retenir des apports des « deux révolutions scientifiques fondamentales » de notre temps : les théories de la relativité (Einstein) et la théorie quantique (Planck). Je préviens les lecteurs complexés que nous sommes afin qu'ils ne se sentent pas découragés d'avance face au dépaysement notionnel et langagier de telles explorations : Gaston Mialaret est un excellent pédagogue. Il facilite notre parcours en s'appuyant constamment sur des comparaisons et des exemples très concrets qui nous font aisément accéder à l'approche des notions les plus abstraites, afin d'en tirer une réflexion concernant nos « champs » particuliers.

Je ne détaillerai pas toutes les étapes de ce parcours qui nous fait réfléchir à la notion de « temps » en sciences humaines, à celles de psychologie génétique en relation avec les apprentissages, d' « espace-temps » et de rythmes d'acquisition, de « complexité » selon Bachelard et Edgar Morin, et de ses différentes variables dans la prise en compte des situations d'éducation.

L'ouvrage se termine sur quelques interrogations essentielles pour tout enseignant, formateur ou chercheur : « L'enfant ? Lequel ? L'Homme ? Lequel ? Le psychisme ? De quoi s'agit-il ? ». Je vous laisse découvrir les réponses, riches et nuancées, amorcées dans les chapitres précédents et éclairées par une constante prise en compte des apports de ce « nouvel esprit scientifique » dans nos sciences humaines.

A ce propos, je me permettrai quelques brèves remarques personnelles concernant notre Didactique des Langues-cultures. Ce n'est pas seulement notre confrontation avec les sciences de la nature que nous devons prendre en compte mais aussi et peut-être d'abord nous interroger sur les interactions et les complémentarités nécessaires entre les sciences et les disciplines impliquées par nos propres recherches et actions : la linguistique certes, et pas seulement la linguistique des systèmes mais aussi et surtout celle de la parole en action, dans toutes ses implications. Au-delà, que peuvent nous apporter les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie, l'histoire, la sémiotique, les techniques de l'information et de la communication ? Nous avons l'habitude de considérer notre discipline

comme une « discipline carrefour » : curieux carrefour où personne ne se parle ni ne cherche à faire route ensemble ! Le contexte universitaire dans la plupart de nos pays découpe les contenus des sciences humaines en petites tranches juxtaposées sans aucune relation dynamique entre elles.

Pour conclure, je reviendrai à Gaston Mialaret en citant les dernières lignes de son ouvrage. Elles résument bien la démarche de son auteur et l'intérêt qu'elle présente pour nous, que nous soyons chercheur, enseignant ou formateur : « Le nouvel esprit scientifique appartient aussi bien aux sciences de la nature qu'aux sciences de l'homme. C'est une nouvelle attitude et de nouvelles démarches qui s'appliquent à des domaines différents. La spécificité de chacune de ces parties de la Science n'en fait pas deux domaines incompatibles (...). C'est dans la mesure où le chercheur ne s'enferme pas totalement dans sa spécialité, qu'il reste ouvert à toutes les données nouvelles du monde scientifique, qu'il s'inscrit dans la perspective du nouvel esprit scientifique. En fait, la culture générale du chercheur devrait être sa première spécialisation ».

Note

1. *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation. Essai pour établir un pont entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme.* 2011. Paris : Presses Universitaires de France, 194 p.

Synergies France n° 10 / 2016



Annexes



Profil des auteurs



Valérie Soubre est enseignante de français langue étrangère depuis 1998 dans différentes institutions. Formatrice de formateurs et responsable de la formation et de la coordination du département langues au CEPEC de Lyon (Centre d'Études pour l'Expérimentation et le Conseil) et CEPEC International de 2001 à 2011, puis directrice adjointe chargée des affaires pédagogiques à l'Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF université Catholique de Lyon) jusqu'en octobre 2014, elle est également auditrice pour le Label Qualité FLE. Titulaire d'un DESS langue française et coopération éducative, ainsi que d'un Master 2 didactique des langues, elle a engagé un travail de thèse en sciences de l'éducation sur les questions d'évaluation formative et plus particulièrement les interactions entre enseignement-apprentissage et évaluation.

Margaret Siebens est responsable pédagogique dans un centre de formation d'anglais à Saint-Etienne. Avant d'obtenir son Master en Français Langue Étrangère à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne, elle a étudié le français et les sciences de l'éducation à l'université de Wellesley College aux États-Unis. En France, elle a également participé au Franco-American Teachers-in-Training Institute (FATITI) en tant que professeur stagiaire à Quimper dans une classe européenne et à l'ancien Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bretagne et au Teaching Assistant Program in France (TAPIF) en tant qu'assistante d'anglais dans le primaire.

Après avoir étudié en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (Lettres Supérieures) et avoir obtenu une licence d'anglais, **Lydie Giroux** a poursuivi ses études dans le domaine des langues et des cultures. Elle a ainsi obtenu son Master de Français Langue Étrangère et Seconde (FLE/FLS), spécialité « ingénierie des formations FLE/FLS, expertise, conception et organisation » avec mention « Très bien », à l'Université Jean-Monnet (Saint-Etienne) après avoir effectué une période d'assistantat en Angleterre, où elle dispensait des cours de français dans un lycée anglais. Sa passion pour les langues et les voyages la conduisit à s'intéresser à plusieurs langues à la fois : anglais, espagnol, arabe, espéranto. Actuellement, elle travaille en tant qu'enseignante-formatrice de FLE et de FOU (Français sur Objectif Universitaire) dans la région stéphanoise.

Diplômé et agrégé de l'Université de Liège, **Hugues Sheeren** est professeur de français langue étrangère depuis 1997. Il exerce sa profession en Italie, auprès de deux universités : Ferrare et à Bologne (Département d'Interprétation et Traduction à Forlì). Depuis 3 ans, il donne également des cours de didactique du français dans le cadre d'une formation universitaire proposée aux jeunes enseignants ou du moins les enseignants non nommés. Il a aussi enseigné pendant quelques mois aux Pays-Bas (Maastricht), en Flandre (Belgique néerlandophone), à l'Université de Liège et, depuis plusieurs années, il donne des cours de FLE aux étrangers dans le cadre des cours d'été intensifs organisés par l'Université Libre de Bruxelles.

Fanny Auzéau est, depuis 2011, professeur de français langue étrangère à l'Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF), composante de l'Institut Catholique de Paris. Titulaire d'un Master 2 de didactiques des langues de l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, elle ses recherches doctorales portent sur les *Pertinences du chant et du théâtre pour l'acquisition d'une prononciation efficace*, sous la direction de Myriam Tanant et Jean-Paul Narcy-Combes.

Jesús Gerardo Mora Trejo est enseignant de français langue étrangère depuis 1996 dans différentes institutions d'enseignement : collèges, universités, alliances françaises et instituts des langues privés, dans des pays avec des réalités et cultures d'enseignement-apprentissage différentes. Titulaire d'un Master en Didactique de langues-cultures, il s'intéresse aux différents aspects liés à l'enseignement et la recherche, notamment, la question du temps et les imprévus dans une salle de classe.

Marie-Christine Fougerouse est titulaire d'un Doctorat en Didactologie des langues et des cultures (Paris 3, Sorbonne Nouvelle). Elle a enseigné pendant une dizaine d'années le Français Langue Étrangère dans des centres de langues en France et à l'étranger. Elle est actuellement maîtresse de conférences à l'Université de Saint-Étienne où elle enseigne en Master 1 et 2 après avoir occupé un poste d'Attachée de coopération à l'étranger. Ses domaines de recherche sont la didactique de la grammaire, la méthodologie et l'évaluation. Elle est rattachée à l'équipe du DILTEC (EA 2288).

Paule Boissard est enseignante de français langue étrangère à l'Institut de Langue et de Culture Françaises (ILCF) de l'Université Catholique de Lyon. Titulaire d'un Master 2 en didactique du FLES, Coopération linguistique et éducative (Université de Provence-Aix Marseille) depuis 2008, elle a participé à la réalisation de nombreux programmes d'enseignement, de formation, de gestion et de développement pour l'Alliance française notamment.

Sandrine Carafa Ferrand enseigne le français langue étrangère à l'UCLY (Université Catholique de Lyon). Elle a fait son master à l'Université Jean Monnet à St Etienne, où elle a rédigé un mémoire intitulé « Évolution de la conception d'un projet de type actionnel auprès d'un public d' « impatriés ». Ayant travaillé une dizaine d'années dans le secteur du tourisme, elle s'appuie sur cette compétence et sur trois années d'expérience en Inde pour répondre à une demande spécifique d'un nouveau public en pleine émergence : « les impatriés ».

Lectrice à l'Université des sciences sociales et humaines de Hochiminhville (Vietnam) de 1986 à 1998 puis chargée de cours à l'Université de Fribourg de 2011 à 2013, **Dao Mercier** enseigne le français langue étrangère depuis 1985 dans différentes institutions au Vietnam, en France et en Suisse. Actuelle formatrice de formateurs en didactique du FLE/FLS et co-conceptrice du programme Alpha+ (de l'alphabétisation à la mise à niveau V) destiné aux migrants adultes, elle poursuit un projet de thèse sur la (ré)insertion des migrants faiblement qualifiés dans le canton de Neuchâtel (Suisse) par la formation de base.

Marina Krylyschin est maître de conférences en sciences du langage à l'université Paris 3, Sorbonne Nouvelle (Département DFLE). Sa recherche porte sur la notion de réception en analyse de discours. Elle cherche notamment à déterminer, à partir d'un corpus constitué de livres d'or et de textes d'exposition, le rôle (l'influence?) de la connaissance et des représentations individuelles et collectives sur l'expérience que les visiteurs ont d'une œuvre d'art. Ses analyses portent sur la description linguistique des éléments de connaissance transmis par les textes d'exposition et reçus dans les livres d'or, sur la façon dont la subjectivité esthétique y est dite, écrite, et sur la construction, en discours, de communautés d'interprétation des œuvres exposées.

Docteur en Littérature (Paris III-Sorbonne Nouvelle), **Isabelle Bernard** est Professeur Associé au Département de Français à l'Université de Jordanie (*University of Jordan*) à Amman. Ses domaines de recherches sont la littérature française et francophone, la culture et la pensée françaises contemporaines. Elle a publié une quarantaine d'articles sur le roman français contemporain (Jean Echenoz, Patrick Deville, Philippe Claudel, Éric Chevillard, Jean-Philippe Toussaint, Thomas B. Reverdy, Emmanuel Adely, Charif Majdalani). Elle a également fait paraître des travaux en didactique de la littérature, notamment sur l'apport du théâtre dans la classe de FLE, grâce à des expériences menées avec ses étudiants. Elle a co-organisé deux colloques francophones importants en Jordanie : « La réception mondiale et transdisciplinaire des *Mille et une Nuits* » (2011) et « La réception transdisciplinaire d'Albert Camus » (2013).

Jean Chrysostome Nkejabahizi est Professeur à l'université du Rwanda. Il enseigne et publie sur la langue nationale et la littérature de son pays, mais aussi d'autres littératures africaines. Parmi ses récentes publications, l'on pourrait citer *Les wellérismes du Rwanda. Approche ethnoлингistique* (Butare, Éditions de l'Université nationale du Rwanda, 2013); *Rwandan Short Stories in English, French and Kinyarwanda* (Butare, Éditions de l'Université nationale du Rwanda, 2013) et (traduction): *La littérature rwandaise. Roman et théâtre* (Butare, Éditions de l'Université nationale du Rwanda, 2013); *Histoire de la littérature rwandaise, du XVII^e siècle à nos jours*, en collaboration avec le Professeur G. Mbonimana (Butare, Éditions de l'Université nationale du Rwanda, 2011).

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.france.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies France, n° 10 / 2016
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

Publications du GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Canada

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies France, n° 10 /2016

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM4E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2016

Achévé d'imprimer en octobre 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro envisage une collection de questions capitales pour bien enseigner la langue française. Trois orientations majeures se dégagent : d'abord celle qui a trait au travail pédagogique en classe (groupes de compétence, rôle de la langue maternelle, rôle du corps dans l'enseignement, gestion du temps) ; ensuite celle qui s'intéresse à la profession (métier de formateur, approche interculturelle, évaluation formative) ; enfin celle qui parle de ces questions éminemment délicates que sont la variation, l'identité du public, l'information et le statut de la théorie.