

Etre et avoir :
ou les deux privilèges d'apprendre le français en milieu homoglotte
Serge BORG
Centre de Linguistique Appliquée de l'université de Franche-Comté
CELEC – CEDICLEC / LASELDI – IDIOMES

Nul doute que l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte constitue un double atout que seule la dimension synchronique peut offrir. En effet, acquérir une compétence dans la perspective de vérifier une performance différée (se rendre ultérieurement dans un pays francophone pour y communiquer non seulement avec des natifs mais également pour dialoguer avec un milieu socioculturel différent) est le schéma diachronique traditionnel dans lequel s'inscrit le « projet » éducatif de l'apprenant. Projet à mettre en œuvre, à réaliser, et à développer *après* un itinéraire d'apprentissage plus ou moins long, dans un pays plus ou moins lointain.

En milieu homoglotte, cet *après* cède la place au *pendant*, et il y a tout lieu de mettre en évidence les lignes de forces qui caractérisent ce type d'apprentissage volontairement ancré dans la simultanéité temporelle et géographique, dans cet interstice du *hic et nunc* que d'aucuns convoitent au moyen de ce qu'il est convenu d'appeler des stages de formation, au sein de séjours linguistiques et culturels à *l'étranger*. « Entre le zéro et l'infini : l'environnement », écrivait Jacques Cortès (1982). Nous choisirons celui des centres de langues universitaires et des campus qui accueillent, chaque année, des milliers d'étudiants internationaux. Nous analyserons comment cet environnement particulier se décline, en mettant l'accent sur les quatre dimensions suivantes où, nous semble-t-il, les plus-values didactiques et humaines convoquent des paramètres aptes à accélérer le processus d'acquisition global. Il s'agit des dimensions linguistique, civilisationnelle, évaluative et identitaire.

1. La dimension linguistique : « Du français langue étrangère au français langue internationale ».

Le contexte d'apprentissage exolingue ne favorise guère l'emploi d'une langue spontanée et naturelle. C'est le reproche qui lui est fréquemment attribué avec ses corollaires que sont le recours à la langue maternelle dans les pratiques d'enseignement (consignes pédagogiques, conduite de classe, etc.) et surtout l'exercice de traduction qui rappelle les procédés d'apprentissage hérités des humanités greco-latines, à savoir la méthode traditionnelle (Puren 1998), centrée sur le mécanisme raisonné de la grammaire et de l'écrit littéraire. La quête de l'authentique communication entre locuteurs natifs, courant qui s'affirme en rupture avec le structuro-global-audio-visuel, témoigne de ce recentrage sur le sujet apprenant et sur la nécessité d'inscrire l'apprentissage dans une dynamique de l'échange où la motivation apparaît comme le seul vecteur de progression.

L'enseignement-apprentissage dans l'environnement homoglotte décrit ci-dessus

propulse le français langue étrangère au rang de français langue internationale. En effet, il constitue le dénominateur commun à des apprenants issus de milieux linguistiques différents : anglophones, arabophones, hispanophones, sinophones qui, dans le cadre de l'apprentissage collaboratif qui leur est proposé, sont amenés à communiquer avec l'enseignant et surtout avec les autres étudiants dans la langue qui est à la fois le moyen et l'objectif de leur apprentissage. Du coup, la recherche d'une motivation provoquée et artificielle cède la place à une motivation spontanément générée par la notion de besoins langagiers, en situation réelle de communication-acquisition. Ce français langue internationale qu'engendre l'apprentissage en milieu homoglotte va proposer également un autre itinéraire d'acquisition où l'immersion dans le contexte francophone se révèle sous l'égide de la dichotomie de déconditionnement et de reconditionnement des organes moteurs de la parole, plus particulièrement au niveau de la phonétique et de l'enseignement de l'oral. On se référera aux travaux d'Elisabeth Lhote (1990) sur le **concept de paysage sonore** qui place la confrontation au cœur du processus d'apprentissage avec une place importante accordée au perceptuel :

Il s'agit de faire en sorte que la stratégie perceptive de l'individu, stratégie déterminée en grande partie par le système phonologique de sa propre langue, soit confrontée à la présentation d'un modèle phonétique afin de développer de nouvelles stratégies de compréhension. Il y a là la volonté de mettre en place une véritable synergie entre les deux domaines phonétique et perceptuel. L'analyse de l'écoute active de la parole s'appuie sur le constat que le déclenchement de la compréhension peut se produire à partir du moment où la fonction d'ancrage (les mots compris et captés) puis celle de repérage (hypothèses linguistiques permettant de reconstruire tout ou partie de la phrase) ont bien fonctionné.

Nul doute que le laboratoire d'expérimentation que constitue l'apprentissage en milieu homoglotte, dans la classe de langue, mais également dans son prolongement extra-universitaire et informel (la vie au quotidien dans un pays francophone) confronte, de fait, l'étudiant à un modèle phonétique qui lui permet de développer de nouvelles stratégies de compréhension et de production. On soulignera également l'importance de la gestualité et du corporel au service de la phonation et de l'énonciation rendues plus évidentes à un apprenant qui évolue dans un même contexte d'immersion suprasegmental et kinesthésique.

Si dans la salle de classe, le français langue étrangère devient français langue internationale, force est de constater que l'apprentissage en milieu homoglotte ouvre une autre fenêtre où l'horizon s'élargit avec la richesse et la variété de l'espace francophone. Quoi de plus passionnant que de suivre le voyage de la langue française sur les cinq continents avec ses diverses réalisations phonétiques, syntaxiques, lexicales mais aussi discursives et communicationnelles.

2. La dimension civilisationnelle : « Vivre la langue et la culture au quotidien »

L'enseignement-apprentissage dans un environnement homoglotte implique un contact civilisationnel et social qui s'avère redoutablement efficace dans l'acquisition du tandem langue-culture française ou francophone. Créer une véritable synergie fonctionnelle entre l'espace d'apprentissage que constitue la salle de classe et l'univers extra-institutionnel dans lequel est plongé l'étudiant-stagiaire est beaucoup plus aisé et productif que dans le contexte hétéroglotte du pays d'origine. C'est toute la dimension sociolinguistique qui transparait alors dans les enseignements dispensés en offrant ainsi la possibilité de l'évaluer et de la vivre pleinement. On retrouve à l'œuvre la force de l'immersion et de l'immédiateté dans l'appréhension de la langue-culture, comme le souligne Jean Claude Beacco (2000) :

Cette immersion, au sens plein du terme, implique que l'apprenant allophone construise des interprétations qui ne sont pas uniquement linguistiques, qu'il se situe

par rapport à ce pays où il réside provisoirement, pour comprendre par exemple, si les représentations qu'il en avait coïncident avec ce qu'il observe. Quels effets identitaires produisent cette immersion, ce contact culturel limité mais réel ? Ce sont bien des enjeux immédiats, ces formes d'implication personnelle, accidentelles ou profondes, qui pourraient conduire à orienter autrement les rapports entre contexte d'enseignement et d'enseignement lui-même. Ainsi, en contexte homoglotte, les apprenants sont assaillis de mille interrogations à propos de ce qu'ils entendent, lisent ou voient : slogans publicitaires, (...), valeur pragmatique et sociale effective de certains énoncés. Ils attendront de la classe de langue qu'elle réponde à ces questions suscitées par l'expérience immédiate (nous soulignons) mais aussi à des interrogations plus personnelles.

On le voit, la spécificité de ce type d'enseignement homoglotte est placée sous le signe de la simultanéité de l'apprentissage et du vécu lorsqu'elle entre dans la sphère de l'objet que Jean Claude Beacco nomme « culture-civilisation ». La thématique de notre colloque mettant l'accent sur ses spécificités mais également sur ses exigences, ces dernières méritent également d'être étudiées dans le cas précis de la dimension civilisationnelle sur le plan didactique, à la lumière des analyses de Jean Claude Beacco (2000) :

Cela conduira à donner, au coup par coup, des éclaircissements ad hoc. Mais au-delà de cette information nécessairement émiétée, il sera peut-être pédagogiquement opportun de reconstituer des cohérences, quand elles existent. Il sera sans doute bénéfique de prendre en charge collectivement cette affectivité du contact culturel, qui peut créer frustrations, rancœurs ou éblouissements. Sans insister plus avant, on voudra bien admettre que ces situations éducatives relèvent de stratégies et de choix méthodologiques spécifiques, même si la didactique des enseignements langagiers et culturels en situation homoglotte reste sans doute à construire ou, au moins, à mettre en forme, à partir de l'expérience qu'en ont les enseignants qui opèrent dans ce type de situation.

Le message est, on ne peut plus clair. Il s'agira de créer une configuration didactique et un champ d'approches aptes à cadrer l'exercice de décodage (socio)culturel, ce qui suppose une formation rigoureuse et permanente des enseignants qui travaillent à l'explication de la langue-culture française en milieu homoglotte.

3. La dimension évaluative : « Sous les fourches caudines de l'action »

La distance entre « l'appris et l'acquis » n'aura jamais été aussi courte et palpable. Si l'acquis de la langue-culture ne peut se vérifier que par sa mise en œuvre sur le terrain communicatif et si son caractère opératoire ne peut se lire que dans sa pleine réalisation interactionnelle, alors on peut légitimement affirmer que l'enseignement-apprentissage en milieu homoglotte constitue l'espace idéal pour vérifier les compétences acquises en classe et ce, par le biais des performances langagières que l'étudiant sera amené à réaliser pour accompagner ses actes au quotidien.

Au-delà de l'acte de parole que prônaient les approches communicatives, c'est bien de l'« agir » dont il s'agit ici, lequel trouve toute sa légitimité dans la « perspective actionnelle » du Cadre européen commun de référence (2001) où elle est définie en ces termes :

*Cette perspective, considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans les circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions **en contexte social** (nous soulignons) qui seules leur donnent leur pleine signification.*

Ce contexte social constitue justement le contexte homoglotte où s'inscrivent les dimensions évaluatives de l'enseignement-apprentissage que nous analysons. Car il s'agit bien de vérifier les acquis par la réalisation de tâches à caractère professionnel ou social, lesquelles sous-tendent également une performance langagière. Apprendre et vivre en milieu homoglotte suppose action commune dans la salle de classe en « français langue internationale » mais aussi à l'extérieur de la classe, en français tout court. Il ne s'agit plus simplement de communiquer avec l'Autre (de s'informer et d'informer) mais **d'agir avec l'Autre en langue étrangère** qui est la forme la plus éclatante et incontestable d'évaluation par l'action.

4. La dimension identitaire : « Se former en langues, un projet d'être ».

Se former en langue est un projet d'être. Cette affirmation de Patrick Dahlet (2001) prend à contre-pied la conception communément admise de l'apprentissage à visée utilitaire, essentiellement centré sur ce qu'il nomme fort justement *une logique compétence*. En effet, elle s'inscrit dans un schéma d'expansion individuelle et productiviste qui vise à doter l'apprenant, qu'il s'agisse du jeune élève ou du salarié adulte, des ressources nécessaires à la mobilisation de stratégies discursives dans l'activité professionnelle et communicative. On peut considérer l'analyse des parties du discours *majeures* et *mineures* de jadis, comme pionnière en la matière, dans la mesure où elle visait déjà à isoler les articulateurs potentiellement fonctionnels de la langue dans une visée de maîtrise rhétorique. Le Français Fondamental redécoupé en 1^{er} et 2^{ème} degré s'inscrivait aussi dans une même logique d'inventaire et de quantification (enquête réalisée sur la base de la fréquence et de la répartition des usages lexicaux et syntactiques) pour produire des énoncés ciblés en fonction de situations sociales données. Plus proche de nous, l'élaboration de Un Niveau Seuil par le Conseil de l'Europe accélérera le phénomène en repensant la langue sous l'égide des actes de parole, dans une approche notionnelle et fonctionnelle de la matière à enseigner, apte à répondre aux exigences communicationnelles des publics migrants. Le tout récent Cadre européen commun de référence pour les langues parachève, quant à lui, le redéploiement des compétences par niveaux pour...« l'apprenant/utilisateur ». Les unités capitalisables des différentes certifications actuellement proposées sur le marché des langues n'auront pas peu contribué à une redéfinition des parcours d'apprentissage des manuels de français langue étrangère désormais repensés en parfaite adéquation avec les unités/niveaux du Delf/Dalf.

A cette visée compartimentée et utilitariste de la langue, ancrée dans *une logique compétence*, Patrick Dahlet oppose ce qu'il appelle *une logique reconnaissance*, laquelle suppose un tout autre projet qui est de « *se former en personne et de changer de langue comme personne* ». Il s'agit là de comprendre que la formation en langues est un temps pour changer, une ouverture sur autrui qui engendre une recomposition de soi, laquelle engage le sujet dans un ordre de connaissance tout à la fois étranger, impalpable et familier. Toute formation est une formation de soi car se former, c'est prendre la peine et le plaisir de se transformer. Et Patrick Dahlet de préciser :

Toute personne qui entre en formation, à quelque moment de sa vie que ce soit, engage ainsi les territoires profonds de son identité. (...)Force est donc d'admettre que la formation constitue un temps primordial de recomposition identitaire qui peut aller jusqu'à inciter toutes les métamorphoses. (...)Temps du [je] dans le [jeu] de formation, ce temps de recomposition identitaire est pour cette raison aussi particulièrement complexe. Entre identité fictive et identité réelle, entre identité choisie et identité attribuée ou imposée, entre ce qu'il y a à apprendre, ce qu'il y a à taire et ce qu'il y a à oublier, ce qu'autorise la formation c'est bien un temps pour changer, mais c'est naturellement à la condition que soient prises en compte dans l'offre même de formation toutes ces tensions identitaires avec lesquelles l'enseignant et l'apprenant ou le formateur et le formé auront

à négocier, tensions elles-mêmes surdéterminées par le conflit latent et incontournable lié à l'asymétrie des statuts du professeur et de son public dans le lieu et le temps de la formation (nous soulignons).

Pour atténuer ce conflit et le surmonter, qu'il nous soit permis de penser que la configuration des centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers nous paraît la plus apte à fournir des solutions dans la mesure où la recherche appliquée alimente en permanence la formation continue des professeurs et enrichit constamment les pratiques d'enseignement, que les équipements offerts sont à la pointe de la modernité (multimédia, Internet, laboratoire de langue, télévision par satellite, environnements numériques) et que les publics d'étudiants-stagiaires, appréhendés dans leurs réalités socioculturelles et dans leur projet éducatif, se voient proposés des parcours modulaires qui répondent à leurs exigences, à la fois linguistiques, civilisationnelles, évaluatives, sans exclure la dimension identitaire qui est, nous l'avons vu, consubstantielle à la démarche d'apprentissage d'une langue-culture.

Conclusion : « Une parade plausible au choc des civilisations ? »

Les enjeux de l'apprentissage en contexte homoglotte par le biais de l'immersion dans les milieux à la fois « instituant » (société) et « institué » (centres de langues universitaires) que l'on emprunte ici à l'appareil conceptuel / matriciel de référence pour la didactique des langues de Robert Galisson (1990) peuvent-ils atténuer le fameux « Choc des civilisations » (S.P. Huntington) si redouté en ce début de troisième millénaire. Il trouve sans doute ici une forme de sursis voire même une issue heureuse. « Etre » en vivant la langue de l'intérieur et *in situ* mais aussi « Avoir » par la qualité de la formation dispensée et des moyens humains, scientifiques et techniques mis en oeuvre, apparaissent ainsi comme les deux privilèges que conjugue ce type d'apprentissage, pour le plus grand bonheur de ceux qui se décident à l'entreprendre, et pour un dialogue fructueux et harmonieux entre les langues et les cultures.

Bibliographie

- Beacco J.C., *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*, Collection F. Hachette. Paris. 2000
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues. Editions Didier. Paris. 2001.
- Cortès J., *Entre le zéro et l'infini : l'environnement*, in FDM. Paris 1982.
- Dahlet P., *Se former en langues : un projet d'être*, in Synergies Italie. Revue de didactique des langues et des cultures. Turin. 2004
- Galisson R., *Où va la didactique du FLE ?*, in ELA, n° 79 : De la linguistique appliquée à la didactologie des langues – cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire, Editions Didier Erudition. Paris 1990.
- Huntington S. *Le choc des civilisations*. Editions Odile Jacob. Paris 2000.
- Lhote E., *Le paysage sonore d'une langue, le français*, Buske Verlag. Hambourg. 1990.
- Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Editions Nathan / Clé International. Paris 1998.