



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Apprendre le français et apprendre à penser en français pour devenir un véritable acteur social

Chantal Schnoller

Université Autonome de Basse Californie du Sud, Mexique

chantal@uabcs.mx

Reçu le 01-09-2018 / Evalué le 25-09-2018/ Accepté le 15-10-2018

Résumé

La didactique des langues et des cultures est une discipline qui se caractérise par sa capacité d'adaptation et d'innovation. Mais le lien entre théorie et pratique qui ne devrait jamais s'interrompre, est souvent inexistant. Pour que la pratique de l'enseignement des langues étrangères s'enrichisse il est indispensable que les praticiens, les auteurs de manuels, les chercheurs et les étudiants retrouvent une voie qui les rapproche des autres disciplines et de leurs penseurs, comme la philosophie, la sociologie, la psychologie ou l'anthropologie et même les études littéraires. Ce travail est une réflexion autour de notre pratique d'enseignement du FLE, au cours de laquelle nous essaierons de comprendre pourquoi enseigner la langue française mène d'une certaine manière à penser en français et à former des acteurs sociaux.

Mots-clés : didactique, français langue étrangère, argumentation, acteur social

Aprender el francés y aprender a pensar en francés para convertirse en un verdadero actor social

Resumen

La didáctica de las lenguas y de las culturas es una disciplina que se caracteriza por su capacidad de adaptación e innovación. Pero el vínculo entre teoría y práctica, que no debería interrumpirse jamás, es, con frecuencia, inexistente. Para enriquecer la praxis en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, es indispensable que los docentes, los autores de métodos de lenguas extranjeras, los investigadores y los estudiantes vuelvan a encontrar una vía que los acerque a otras disciplinas y a sus pensadores, como la filosofía, la sociología, la psicología o la antropología y aún los estudios literarios. Este trabajo es una reflexión en torno a nuestra práctica de enseñanza, en la cual trataremos de comprender porqué enseñar la lengua francesa conlleva de una cierta manera a pensar en francés y formar actores sociales.

Palabras clave: didáctica, francés lengua extranjera, argumentación, actor social

Learning French and learning to think in French to become a real social actor

Abstract

The didactics of foreign languages and cultures is a discipline which is characterized by its capacity of adaptation and innovation. But the link between theory and practice, which should never be set apart, is often non-existent. In order to enrich praxis within the field of foreign language teaching, it is essential that teachers, authors of textbooks, researchers and students find a way that brings them closer to the other disciplines and their thinkers, such as philosophy, sociology, psychology, anthropology or even literature studies. This paper is a reflection about our teaching practice in which we will try to understand why teaching French leads us, in some ways, to think in French and to form social actors.

Keywords: didactics, French as a foreign language, argumentation, social actor

Introduction

À en juger par les chiffres de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), 2014, la langue française dans le monde se porte bien ; en effet, l'organisation recense 125 millions de personnes en situation d'apprentissage impliquant le français dont 49 millions sont étudiants de FLE. En contrepartie, comme le constate Modard (2004 : 29) : *Les spécialistes du français langue étrangère/langue seconde en milieu universitaire sont de moins en moins nombreux à être des praticiens de la classe de FLE/FLS. Du coup il n'est pas étonnant que les recherches qu'ils conduisent dans ce domaine aient de moins en moins pour finalité de répondre aux demandes concrètes que les enseignants se posent dans leurs classes.*

Les praticiens continuent à être considérés comme des techniciens de l'enseignement des langues étrangères, et, comme le manifestait il y a 50 ans, Michel Dabène, dans la revue *Le Français dans le Monde* (N° 92) : *Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin.* (1972 : 10).

Si, comme le remarquaient Galisson, R. et Puren, C. (1999 : 7) *la didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif*, il est grand temps d'articuler recherche et formation en impliquant les enseignants praticiens dans les travaux des didacticiens chercheurs, de façon à théoriser leurs pratiques professionnelles et les faire évoluer (Chnane-Davin, Cuq, 2009 : 15), sans perdre de vue que la reconnaissance d'une didactologie des langues et des cultures

a été l'aboutissement d'une lutte constante depuis l'avènement de l'approche communicative. Les approches théoriques qui ont accompagné la légitimation de la discipline, ont été consolidées à partir du questionnement des praticiens ; ce que Daniel Modard considère comme un *aller et retour constant entre la réflexion didactique (travail d'ordre théorique) et la pratique de classe (objectivation didactique) [qui] est probablement ce qui constitue aujourd'hui l'une des caractéristiques essentielles de cette discipline* (2004 : 27). Ce combat se traduit en une véritable *action militante, [...] soutenue et relayée par plusieurs équipes de recherche. [...] notamment la revue ÉLA (Études de Linguistique Appliquée : revue de Didactologie des langues-cultures)* qui encourage depuis de nombreuses décennies déjà l'ouverture d'un débat de fond sur la didactologie des langues et des cultures, et le réseau Gerflint¹, (*Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale*) (Modard : 2004 : 30). La réflexion suivante naît de cette perspective.

1. La didactique du FLE et ce qui change

Depuis les années 70, la tâche reconnue des enseignants de FLE est d'assurer à leurs étudiants la maîtrise de la langue qui ne peut plus être dissociée du concept de *communication*. Il s'agit de développer chez les apprenants la compétence à communiquer. Cette compétence analysée par Sophie Moirand est considérée comme la combinaison de plusieurs composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. La composante linguistique des enseignements se réfère à la connaissance et à l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ; la composante discursive implique *la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés* ; la composante référentielle fait allusion à *la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations* et finalement, la compétence socioculturelle qui réunit *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* (Moirand, 1982 : 20).

Vingt ans plus tard le *Cadre européen commun de référence pour les langues* réitère l'importance de la *compétence à communiquer langagièrement*. En ce qui concerne la composante linguistique, il l'enrichit néanmoins au plan méthodologique, avec une perspective actionnelle :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle 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 des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'actions particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR, 2001 : 15).

Communiquer ne signifie plus produire des phrases correctes mais plutôt produire des énoncés conformes à la situation de communication, prenant en compte la dimension sociolinguistique des échanges (Vigner, 2011 : 22). Ainsi les activités d'analyse grammaticale sont jugées stériles si elles n'ont pas d'incidences sur les pratiques de communication langagière.

Pour Bakhtine, aucune activité langagière n'est inventée, créée de manière totalement originale à partir d'une compétence qui serait purement cognitive et indépendante de son inscription sociale : chaque activité est réalisée en utilisant le système d'une langue, bien sûr, mais aussi, et surtout en utilisant les formes textuelles plus vastes, les genres historiquement et socialement forgés au sein des communautés langagières [...], ainsi, ce que nous produisons (ou recevons) lorsque nous communiquons, ce sont des « textes » (écrits ou oraux) relevant des genres textuels reconnus dans la communauté discursive (communauté linguistique) [...] (Coste, 2012 : 113, 114).

Il est intéressant de remarquer que les différentes approches en didactique des langues et cultures semblaient se suffire à elles-mêmes dans le courant d'autonomisation de la discipline. Aujourd'hui, il est évident que *l'ère est actuellement à la transgression des modèles et à la reconnaissance du pluralisme des points de vue. Les didacticiens du FLE en sont parfaitement conscients et se sont largement ouverts [...] aux autres disciplines* (Modard, 2004 : 32). C'est dans ce sens que prétendent s'inscrire les lignes suivantes.

Mettre en valeur *l'acteur social*, c'est une invitation à entamer une discussion à propos de ce que signifie *être un sujet* et élargir l'horizon de notre discipline. Les approches en didactique des langues étrangères semblent surgir en parallèle des travaux de philosophes. Ainsi, pour Habermas, il existe une relation entre une

pratique de la discussion et une éducation de la personnalité, parce qu'*une langue pénètre la structure même de la personnalité des locuteurs* (Jaffro, 2001 : 80). Pour Habermas la communication est un processus *intime* de formation de l'individualité : *nous devons admettre que les sujets eux-mêmes n'ont été formés qu'en relation avec des actes de reconnaissance réciproque ; car c'est seulement leur compétence communicationnelle, autrement dit leur capacité de parler (et d'agir), qui les constitue en sujets.* (Jaffro, 2001 : 81). La prémisse pour devenir un acteur social est donc de se constituer en sujet qui trouve sa raison d'être dans l'altérité. *Le monde moderne est [...] de plus en plus rempli par la référence à un Sujet qui est liberté, c'est-à-dire qui pose comme principe du bien le contrôle que l'individu exerce sur ses actions et sa situation, [...]. Le Sujet est la volonté d'un individu d'agir et d'être reconnu comme acteur.* (Touraine, 1992 : 267 cité dans Bertucci, 2007 : 15). Pour Paul Ricoeur, penseur de l'agir humain, la parole, le dialogue, le logos, le verbe mènent à l'action, et dire c'est déjà faire. L'institution du langage a comme propos fondamental de communiquer et repose sur la confiance. Il y a donc une dimension éthique dans tout acte de parole, la reconnaissance de l'altérité, le souci d'être reconnu par l'interlocuteur. Cette altérité implique pour chacun l'approbation profonde d'exister et une estime de soi pour devenir un acteur de l'histoire²; dans ce cas l'éthique doit faire présence plus que jamais : avant de critiquer un adversaire, il faut se donner le temps d'exposer et de laisser parler l'autre. Toute relation dialogique a une exigence argumentative et doit chercher le bon argument dans une éthique de la discussion *pour faire de l'obstacle un appui.*

2. Rhétorique et argumentation. Qu'est-ce qu'argumenter ?

La rhétorique aristotélicienne ou *l'art de persuader* et *la science du bien dire*, semble être le point de départ des grandes théories de l'argumentation et peut être considérée comme l'héritage de la culture européenne qui a privilégié le discours comme moyen de connaissance de soi-même et de communication. Mais les adeptes de la rhétorique aristotélicienne ne coïncident pas toujours quant à sa signification. Selon Aristote il s'agit de l'art de convaincre au moyen d'une procédure déterminée, faire pression sur autrui ou manipuler. Dans ce cas, l'argumentation est l'art d'un raisonnement logique qui met en avant des opinions dans un contexte social. (Gaussel, 2016 : 4-5). Pour Platon c'est l'art de bien parler, de parler pour dire quelque chose en s'appuyant sur l'émotion et la perception de l'orateur par l'auditoire. Dans les années cinquante et soixante, au sein d'un courant connu comme *linguistic turn*, certains chercheurs en Sciences du langage, Jakobson, Barthes, Genette, Todorov, entre autres, influencés par la sémiologie et le structuralisme, lui confèrent à nouveau sa place incontournable dans l'histoire

de la culture européenne et se livrent à une réflexion sur les procédés de langage et l'analyse et la critique des textes ou des discours. D'autre part, avec le courant de pensée *rhetorical turn* apparu dans les pays anglo-saxons avant la deuxième guerre mondiale, la rhétorique reprend un nouveau souffle dans la tradition francophone. C'est Chaïm Perelman qui repense la rhétorique comme pratique sociale raisonnée, au sein des *affaires humaines*, dans le but de régler les débats et conflits du monde et non plus comme objet d'études en soi, esthétique et stylistique. On peut donc retenir deux types de rhétorique : la première qui se centre sur l'esthétique pour alimenter les passions et la deuxième, revêtue d'un code éthique, dont le but est de convaincre par l'argumentation au moyen de raisonnements logiques, le rhéteur n'utilisant qu'un ensemble de techniques non coercitives afin que l'auditoire soit libre de prendre ses décisions (Gaussel, 2016 : 4). L'argumentation linguistique, elle, se réfère à la langue et non au discours et est souvent réduite à l'étude de figures de style (idem : 4). Notons également le mouvement de *la rhétorique transactionnelle*, qui insiste sur l'idée que la persuasion dans un discours résulte souvent d'une interaction entre le rhéteur et l'auditoire et pas d'une persuasion nécessairement agressive et consciente (Hostein, 2003 : 223, 227, 228).

Toujours est-il que le discours argumentatif a pour objet de soutenir un point de vue, une opinion (thèse), à propos d'un thème spécifique, qui réponde à une problématique, c'est-à-dire un critère qui soulève la discussion, fait l'objet d'argumentation. Argumenter c'est donc faire connaître sa position, la faire admettre à un lecteur ou à un auditoire, faire douter son adversaire, critiquer une position contraire, marquer les esprits par des effets de logique, de présentation, de mise en perspective, entre autres. L'argumentation peut vouloir convaincre, en faisant appel aux facultés d'analyse et de raisonnement qui doivent être illustrées par des exemples variés, tirés de l'expérience personnelle, des lectures et des domaines de connaissance, qu'il faudra exposer de manière ordonnée et progressive, c'est le rôle de l'essai; délibérer, c'est-à-dire examiner les différents aspects d'une question et y réfléchir en considérant plusieurs positions, afin de prendre une décision ou persuader en interpellant l'affectivité du lecteur ou de l'interlocuteur en faisant appel à ses sentiments ou à ses émotions, en évoquant des valeurs et des références culturelles. L'argumentation peut être directe ou explicite dans des genres comme l'essai, l'échange d'idées, la correspondance ; mais elle peut être aussi indirecte ou implicite comme c'est le cas dans la fable, le conte ou la parabole. L'argumentation relève du système de pensée, de valeurs d'un interlocuteur que le locuteur doit s'efforcer de comprendre afin de s'appuyer sur des principes, sinon universels, du moins partagés par une majorité (études-littéraires, 2006 :1-6).

3. Apprendre à parler français et à penser en français

La question qui se pose ici est de savoir si l'argumentation en didactique du FLE se situe au plan linguistique, idéologique, politique, ou de tradition historico-académique. Le dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation s'intitule *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen* et désigne l'argumentation comme *un moyen de réguler la vie démocratique en cherchant des solutions plausibles par l'usage écrit ou oral du langage*. Dans les pages d'accueil de nombreux instituts français et alliances françaises, une des *dix bonnes raisons pour apprendre le français* est que le français est *la langue de l'amour et de l'esprit, une belle langue riche et mélodieuse, mais aussi une langue analytique qui structure la pensée et développe l'esprit critique*. Apprendre le français développerait donc implicitement l'esprit critique et donnerait aux apprenants les outils pour argumenter une position et participer à un débat ; cette interprétation laisse à penser que c'est la langue qui façonne les esprits, théorie connue comme hypothèse *Sapir Whorf*, mais la langue elle-même est façonnée par la tradition rhétorique aristotélicienne. Le Ministère de l'Éducation Nationale, dans son programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde et première et de littérature, vise l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. Les finalités annoncées sont, entre autres : *l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination et la formation du jugement et de l'esprit critique*. (Bulletin officiel spécial n° 9 de septembre 2010 : 2) La *clarté logique de la langue française* qui permettrait de concevoir le monde objectivement dans le sens cartésien *je pense, donc je suis* devrait impliquer des opérations *logiques* universelles ; mais qui dépendent en fait de *principes supra-logiques d'organisation de la pensée ou paradigmes, principes occultes qui gouvernent notre vision des choses et du monde sans que nous en ayons conscience* (Morin, 2005 : 16). Toute parole, dit Oswald Ducrot, fait nécessairement allusion à des argumentations mais ces argumentations ne peuvent être réduites à des logiques formelles qui conduiraient à La Vérité :

Raisonnement et argumentation relèvent de deux ordres tout à fait différents, l'ordre de ce qu'on appelle habituellement « logique » et l'ordre de ce que j'appellerai « discours » dans un raisonnement, l'enchaînement des énoncés n'est pas fondé sur les énoncés eux-mêmes, mais sur les propositions véhiculées par eux, sur ce qu'ils disent ou supposent du monde (Ducrot cité dans Benoît, 1982 : 208).

En didactique du FLE, c'est grâce à l'argumentation linguistique que les apprenants intériorisent les éléments grammaticaux qui vont leur permettre d'argumenter, de participer à un débat, de convaincre ou d'exposer leurs points de vue.

Depuis la parution du *Cadre commun de référence pour les langues*, en 2001, les concepteurs des manuels prennent en compte systématiquement sa philosophie et ses recommandations et respecte les échelles proposées dans un but d'évaluation, notamment pour définir "l'ensemble des niveaux communs de référence comme outil de calibrage", qui correspondent aux critères d'évaluation des examens de certification DELF-DALF du Ministère de l'Éducation Nationale. On constate que l'enseignement du FLE n'échappe pas au discours argumentatif. Les contenus des unités des nouvelles méthodes niveau B2 ont des objectifs pragmatiques permettant d'exprimer son opinion, des sentiments, donner son point de vue, défendre et débattre, exposer ses convictions, argumenter et convaincre, entre autres fonctions ; les outils linguistiques qui sont réitérés sont les articulateurs logiques, les conjonctions dans le but d'exprimer le doute et la certitude, l'opposition et la concession, les hypothèses, la condition (Antier, M. et al., 2015 : 5-9).

Par exemple, pour évaluer la production orale aux niveaux B1, B2, une figure du discours retenue est le *monologue suivi*, appelé aussi *défense d'un point de vue*, en spécifiant bien qu'il s'agit d'argumenter. Au niveau B1, on demande au candidat de pouvoir développer une argumentation suffisamment claire, riche et bien structurée pour être comprise sans difficulté la plupart du temps et donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions. Le candidat de niveau B2 doit pouvoir développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents, *enchaîner des arguments avec logique*, expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.

En production écrite, tout au long de sa formation, l'utilisateur de la langue est censé être capable d'accomplir toutes sortes de tâches comme remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc., produire des affiches, rédiger des rapports, des notes de service, prendre des notes pour s'y reporter, prendre des messages sous la dictée, écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, rédiger des essais et rapports ; mais le jour de l'examen c'est surtout sa capacité à argumenter qui est en jeu: pour la production écrite au niveau B1, on demande aux candidats d'écrire un essai ou un rapport sur des sujets d'intérêt général; les candidats doivent pouvoir résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants, de leur domaine de connaissance, écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions. Au niveau B2 les candidats sont censés écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à leur domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation

d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses. Les essais doivent faire preuve d'une argumentation méthodique qui souligne les points importants et les détails pertinents à l'appui ; les candidats doivent pouvoir analyser différents points de vue ou proposer des solutions à un problème, tout en apportant des justifications pour ou contre en particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients des options diverses (CECR, 2001 : 49-52).

Dans la pratique quotidienne, si on se penche sur les tâches des manuels, on observe que de nombreux savoir-faire en classe de langue, pour ne pas dire tous les savoir-faire aux niveaux B1, B2 du Delf, ont une visée argumentative. Les consignes des productions orales et écrites des deux manuels évoqués ici ont la même orientation que celle des évaluations des diplômes de certification nationale française DELF/DALF.

Les concepteurs de la méthode *Alter ego + 1* manifestent que [...] *l'apprentissage s'articule autour de deux grands axes : la vie au quotidien et Points de vue sur... Cette articulation reflète à la fois la dimension pragmatique de l'apprentissage - on parle pour...- mais aussi sa fonction relationnelle et intellectuelle, car on parle aussi de...et avec...Ainsi l'apprenant va communiquer et interagir dans des situations courantes et concrètes de la vie, mais aussi exprimer des idées et comprendre les points de vue de l'autre et argumenter. Cette approche correspond d'ailleurs aux savoir-faire des épreuves du DELF. La méthode favorise également l'implication de l'apprenant [...] et développe ses aptitudes d'observation et de réflexion [...] dans une perspective actionnelle au cœur d'une « pédagogie du projet ». [...] chaque dossier aborde des problématiques à dimension universelle [...] qui sont autant d'occasions pour l'apprenant de rencontrer l'autre et d'exprimer ses connaissances, ses représentations et son ressenti et de comparer avec son vécu dans sa propre culture (Avant-propos, p. 3). L'objectif principal exprimé dans les méthodes s'éloigne alors des tâches purement communicatives et tend vers l'élaboration d'objets de pensée à formuler à l'oral comme à l'écrit et qui serait dorénavant le but de l'enseignement du français comme langue étrangère mais aussi de scolarisation (Vigner, 2011 : 27). Il est évident que les évaluations portent plus vers les capacités pragmatiques de l'argumentation (quand dire c'est faire) que sur la maîtrise grammaticale de la langue, comme le dictent les consignes des épreuves orales et écrites du DELF : *Lisez les deux documents ci-dessous et choisissez un sujet. Vous dégagerez le problème soulevé puis vous présenterez votre opinion de manière claire et argumentée. Si nécessaire vous défendrez votre point de vue au cours du débat avec l'examineur, »* ou « *En quoi est-il important, selon vous, d'apprendre des langues étrangères. Réfléchissez [...] et rédigez un texte argumenté [...] pour défendre votre opinion.**

Voici quelques exemples d'évaluations de productions orales et écrites :

- Selon vous, quelles sont les solutions pour que les pays riches consomment moins ?
- Pensez-vous qu'un monde sans argent est possible ? (*Le nouvel édito niveau B1*, 2012, Didier : 92).
- En quoi est-il important, selon vous, d'apprendre des langues étrangères ? Réfléchissez [...] aux raisons possibles et rédigez [...] un texte argumenté et illustré d'exemples [...] (*Alter Ego + B2*, 2015 : 127).
- Vous habitez en France et vous découvrez l'annonce suivante sur la porte de votre immeuble : Pour dissuader les cambrieurs de s'attaquer à nos maisons, devenons des « voisins vigilants » ! [...]. Choqué par cette initiative qui incite, selon vous, à la délation et à l'espionnage de ses voisins, vous écrivez à la mairie pour dénoncer la mise en place de ce dispositif. Vous essayez de convaincre le maire qu'il y a d'autres mesures plus efficaces pour lutter contre l'insécurité (Essai argumenté niveau B2 du Delf).

Contrairement à d'autres disciplines comme la philosophie, par exemple, il ne s'agit pas en didactique des langues d'évaluer la capacité des acteurs à persuader l'interlocuteur ou le convaincre de la justesse de leurs propos, sinon la capacité à structurer leur pensée, mettre de l'ordre dans les idées et relier le discours avec des outils linguistiques, des *enchaînements argumentatifs* dans la langue cible. Le recours à la notion de sujet, ou acteur social permet de laisser l'espace ouvert à une interprétation subjective des textes, non verrouillée, et développe son aptitude à dépasser un modèle et se projeter comme être social (Bertucci, 2007 : 16).

Conclusion

Pendant longtemps la grande préoccupation des enseignants de langue étrangère en milieu exolingue, était de faire parler à tout prix les apprenants dans la salle de classe, ce qui s'avérait compliqué dans un monde très divers mais cloisonné. Aujourd'hui la mondialisation estompe les barrières et l'espace cybernétique offre toute sorte d'information. Pourtant les enseignants de FLE au Mexique déplorent en général que les productions orales et écrites des étudiants soient si peu argumentées, malgré leurs connaissances linguistiques : est-ce le résultat d'une formation linguistique insuffisante ou l'évidence des différences culturelles en présence ? Gilles Verbunt, originaire des Pays-Bas, raconte ses difficultés à s'adapter en France aux modes de penser, de sentir et d'écrire en usage en France. Il mentionne, entre autres, l'impact de la vie relationnelle ou religieuse, la préférence de l'empirisme sur la pensée jugée abstraite et surtout l'influence du milieu sur la liberté de penser

(Verbunt : 409-420). En didactique du FLE les enseignants sont les mieux placés pour savoir que les problèmes d'écart culturel sont étroitement liés à l'environnement et à l'expérience personnelle, mais aussi à la langue qui reflète une façon particulière de raconter le monde grâce à une histoire et à une culture différenciées. Le *génie de la langue française* de Rivarol relèverait donc plus d'une question culturelle et historique de tradition académique, instrumentalisée par l'idéologie républicaine, que de la clarté énonciative intrinsèque, perçue comme une qualité universelle, qui aurait transformé les hommes à partir de l'imposition du français comme langue nationale. Philippe Meirieu considère qu'aujourd'hui, l'école et l'université doivent être organisées comme un lieu où l'on peut prendre le temps de penser plutôt qu'un lieu de transmission de savoirs, afin d'amoindrir l'impact de la terreur médiatique dont l'objectif principal est d'anéantir la pensée, libre et fondée. Il faut que la pédagogie s'articule à une philosophie du sujet et se demande comment le mobiliser pour qu'il s'approprie la culture et que celle-ci lui permette en même temps de s'émanciper et d'entrer dans un collectif. D'autre part, il remarque que la motivation comme unique objectif peut devenir un piège qui enferme les apprenants dans un univers connu, fermé (Meirieu, 2014). Les enseignants de FLE, « hors francophonie » ont le privilège aujourd'hui d'utiliser les nouvelles méthodes d'enseignement apprentissage du français langue étrangère qui se caractérisent par un grand soin à respecter les nouvelles prescriptions des didacticiens, sans perdre de vue les apports substantiels des didacticiens fondateurs. Elles offrent une richesse extraordinaire de problématiques universelles, le monde francophone dans toute sa diversité et modernité, sous toutes les formes possibles présentes dans le cyberspace. Ainsi, elles tournent le dos d'une manière implicite à l'enseignement d'une *langue de service*. Reste donc à travailler sur la représentation qu'ont les apprenants de l'acquisition d'une langue étrangère en tant qu'acteurs sociaux.

Bibliographie

- Antier, M. et al. 2015. *Alter ego + B2 méthode de français*. Paris : Hachette.
- Benôit, H. 1982. « Énonciation et argumentation : Oswald Ducrot ». *Mots*, n°5, octobre 1982. En hommage à Robert-Léon Wagner. p. 203-218 ; https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1982_num_5_1_1083 [Consulté le 12/10/2018].
- Bertucci, M.M. 2007. « La notion de sujet ». *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n° 157), p. 11-18. DOI 10.3917/lfa.157.0011. [Consulté le 10/10/2018].
- Bulletin officiel spécial n° 9 de septembre 2010. <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>. [Consulté en avril 2017].
- Chnane-Davin, F., Cuq, J. P. 2009. *Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* Tome 1, IUFM Nord-Pas de Calais. [Consulté le 15/06/2018]

- Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Coste, D. et al. 2012. « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues ». *Langage et société* 2012/1 (n° 139), p. 103-123. DOI 10.3917/ls.139.0193. [Consulté le 30/08/2018]
- Dabène, M. 1972. « Le CRÉDIF en 1972 ». *Le Français dans le Monde* n° 92.
- Galissou, R., Puren, C. 1999. *La formation en question*. Paris : CLE International.
- Gaussel, M. 2016. *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°108, février. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr> [Consulté le 01/06/2018]
- Hostein, A. 2003. « Histoire et rhétorique. Rappels historiographiques et état des lieux ». *Hypothèses*. 2003/1 (6), p. 219-234. DOI 10.3917/hyp.021.0219 [Consulté le 08/10/2018]
- Jaffro, L. 2001. « Habermas et le sujet de la discussion ». *Cités* 2001/1 (n° 5), p. 71-85. DOI 10.3917/cite.005.0071. [Consulté le 08/10/2018]
- Meirieu, P. 2014. La pédagogie de Philippe Meirieu. Entretien réalisé par Alejandra Birgin à Lyon, France, édité par le Département de Technologie Éducative de la Faculté de Philosophie et Humanités de l'Université Nationale de Córdoba, Argentine. Accessible sur <https://youtu.be/zSmh-9pP7Lk> (video). [Consulté le 08/06/2017]
- Moirand, S.1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Modard, D. 2004. « La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme ». *Études de linguistique appliquée* 1/2004 (n°133), p. 27-32 URL : www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-27.htmÉla.
- Morin, E. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil. [Consulté le 08/10/2018]
- Verbunt, G. 2005. « Les obstacles culturels aux apprentissages. Ou comment faire de l'interculturel appliqué ». *Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n° 140), p. 409-420.
- Vigner, G. 2011. « La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? » *Le français aujourd'hui* 2011/2 (n° 173), p. 21-32. DOI 10.3917/lfa.173.0021. [Consulté le 30 mai 2017].

Notes

1. <https://gerflint.fr/> [Consulté le 29/09/2018].
2. Ricoeur, P. *Interprétons le monde contemporain*. 1ère partie. <https://www.youtube.com/watch?v=mIAQtA5aHc>. [Consulté le 29/09/2018].
Ricoeur, P. *Philosophe de tous les dialogues*, partie 2. <https://www.youtube.com/watch?v=pHxwkjnKoJ8>. [Consulté le 29/09/2018].