

Le subjonctif – un ‘phénomène autre’ dans la classe de français langue étrangère

Ann-Kari Sundberg¹

Institutionen för humaniora
Växjö universitet, Sverige



Dans le présent article sera analysée la mise en rapport entre la langue et la culture telle qu'elle se manifeste dans l'interaction verbale dans une classe de français langue étrangère au lycée en Suède. L'objet d'enseignement dans la leçon étudiée est un phénomène linguistique, le subjonctif. Nous montrerons comment le subjonctif est traité comme un élément de la culture de l'Autre, soit un 'phénomène autre', dans le discours de l'enseignante. Dans un premier temps, le subjonctif est présenté comme un phénomène étranger et difficile. Dans un deuxième temps, l'enseignante cherche à rendre accessible le subjonctif aux apprenants à l'aide de différents procédés d'enseignement. Un jeu dialectique entre ce qui est familier et ce qui est différent caractérise ainsi l'interaction verbale en classe. Nous espérons que les résultats présentés dans cet article peuvent montrer que la classe de langue constitue un lieu de rencontre à la fois linguistique et culturel. Pour ce qui est de l'aspect culturel, nous espérons aussi montrer qu'il ne faut pas le négliger mais en revanche miser sur une sensibilisation à son égard.

1. Introduction

Dans cet article, la focalisation sera mise sur une interaction verbale dans la classe de français langue étrangère où l'objet de discours est un phénomène linguistique : le subjonctif. Nous nous proposons d'aborder le subjonctif comme phénomène culturel d'enseignement et d'apprentissage. Dans notre perspective, le subjonctif se manifeste comme un élément de la culture de l'Autre. Ce 'phénomène autre' est présenté comme difficile et différent dans le discours de l'enseignante. Nous montrerons quels sont les procédés qu'elle emploie pour rendre familier ce 'phénomène autre' aux apprenants. Nous verrons aussi comment les apprenants s'y prennent pour le comprendre. Notre étude est fondée sur un corpus composé d'une série de leçons tirée de la pratique pédagogique, à savoir une classe de français langue étrangère (dorénavant FLE) au lycée en Suède. L'étude fait partie de notre thèse de doctorat qui est un travail en cours dans le cadre d'un projet de recherche plus large, IPACLE – Interaction et processus d'acquisition en classe de langue étrangère à l'université de Växjö, Suède.

2. Arrière-plan

Le rôle joué par la culture dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère fait depuis quelques décennies l'objet d'un vif débat. D'une certaine façon, on peut dire que la culture ou les aspects culturels sont « dans le vent ». Nombre de chercheurs prônent une actualisation et une accentuation des aspects culturels dans l'enseignement des langues (voir par exemple Tornberg 2000, Lundgren 2002, Gagnestam 2003 dans le contexte suédois). Plusieurs ouvrages récents dans le domaine de la didactique des langues proposent des méthodes de travail pour enseigner la culture « de la meilleure façon » tout en soulignant son importance (Beacco 2000, Kramersch 1991, Zarate, 1986, 1993).

Notre projet de recherche ne prend pas en compte la culture comme *objet* d'enseignement. En revanche, notre point de départ est que la culture est toujours présente dans la classe de langue étrangère sans forcément être l'objet de l'enseignement. Nous adhérons ainsi à une définition de la culture comme étant un phénomène dynamique qui se construit ou se crée dans différents contextes (cf. par exemple Gagnestam 2005, Lundgren 2002, Street 1993). Dans notre étude, le contexte en question est la classe de langue. L'objet d'analyse choisi est l'image de l'Autre qui est à regarder comme un élément culturel parmi d'autres. Selon d'autres chercheurs dans le domaine de la didactique des langues, la classe de langue aussi bien que les représentations de l'Autre mériteraient une analyse plus profonde (cf. par exemple Abdallah-Pretceille 1996, Abdallah-Pretceille & Porcher 1996, Auger 2000, Beacco 2000, De Carlo 1998, Zarate 1986, 1993). C'est donc à l'instar de ces chercheurs que nous analyserons les images de l'Autre diffusées en classe afin de pouvoir nous prononcer sur le rôle de la culture dans la classe de FLE.

3. Préliminaires théoriques

L'étude est ancrée dans différentes théories concernant l'image de l'Autre, l'interaction verbale, la notion de voix et l'expression de la modalité.

3.1. L'image de l'Autre – quelques précisions

Nous regardons l'image de l'Autre comme un élément discursif se construisant dans l'interaction verbale en classe. L'Autre n'existe pas en tant que tel, mais il s'agit plutôt d'une image ou d'une représentation faite sur lui par quelqu'un. Les images diffusées en classe pourraient être catégorisées comme des images de l'Autre et des images du Même. Ces dernières représenteraient des images de ce qui est connu et familier, souvent des images concernant la culture source. Les images de l'Autre feraient en revanche référence à ce qui est étranger et inconnu et sont souvent mises en rapport avec la culture cible. Ainsi se développe un jeu dialectique où deux partenaires se construisent mutuellement (cf. par exemple Abdallah-Pretceille & Porcher 1996). Le domaine de recherche post-colonial a été une source d'inspiration importante dans nos analyses (cf. par exemple Fanon 1952, Said 1994).

Nathalie Auger a analysé les images de l'Autre et celles du Même dans les manuels de FLE utilisés dans différents pays de l'Union européenne. Elle constate entre autres choses que les images du Même sont souvent plus neutres que celles de l'Autre. Le Même est aussi plus valorisé que l'Autre (Auger 2000, 2003). Il paraît ainsi que le discours qui porte sur l'Autre diffère de celui porté sur le Même. Dans cette optique, il convient de citer Zarate qui propose ce qui suit : « ... puisque dans la classe de langue, la culture proposée se donne explicitement comme 'étrangère', la différence y est institutionnalisée » (Zarate

1986, p. 23, caractères gras dans l'original). Nous verrons ultérieurement des exemples tirés de notre étude qui montrent comment cette différence est rendue explicite.

La partie de notre corpus abordée ici traite de ce que nous appelons un 'phénomène autre'. Dans son œuvre *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Marina Yaguello écrit que « chacun de nous, sujets parlants, se fait une certaine idée de la langue » (Yaguello 1988, p. 12). Elle continue en disant que « la langue est généralement considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple » (*Idem*, p. 19). C'est dans cette optique que nous proposons que l'image de l'Autre ne concerne pas uniquement un être humain mais aussi d'autres éléments, en l'occurrence un phénomène linguistique.

3.2. Une perspective socioculturelle et interactionniste

Notre étude s'inscrit dans une approche socioculturelle de l'enseignement. Ainsi, nous affilions à l'idée que le savoir ou les connaissances sont générées dans l'interaction humaine et sociale. La langue y est un outil important (cf. par exemple Säljö 2000). D'une façon analogue, les chercheurs interactionnistes voient l'interaction comme une activité collective où se construit du sens (cf. par exemple Kerbrat-Orecchioni 1998, p. 28). Les théories de Mikhaïl Bakhtine ont influencé les deux domaines de recherche mentionnés ci-dessus (Säljö 2000, Sarfati 2001). Premièrement, Bakhtine souligne le rôle social de la langue : « Toute énonciation [...] n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole » (Bakhtine 1977, p. 105). C'est dans ce sens que l'on peut parler de dialogisme ; chaque parole est une réponse aux paroles antérieures tout en s'adressant à un destinataire. Deuxièmement, Bakhtine propose que, dans l'un et même énoncé, il y a présence d'autres voix. Le terme de polyphonie est utilisé pour caractériser ce fait.

3.3. La notion de voix et l'expression de la modalité

Les théories sur la polyphonie ont inspiré des courants de recherche en linguistique où l'on essaie de montrer, à l'aide d'outils d'analyse linguistiques, comment cette présence d'autres voix peut se manifester dans la langue (cf. par exemple Moeschler & Auchlin, 2005). Un locuteur peut consciemment ou inconsciemment se servir d'autres voix pour produire un énoncé. Cependant, la notion de voix a été interprétée différemment par certains chercheurs en didactique. Olga Dysthe (1995) et James Wertsch (1997, 1998) en sont des exemples. Ils ont effectué des études empiriques où ils analysent les voix physiquement présentes en classe. Selon eux, une classe monologique est une classe où peu de voix se font entendre. Une classe dialogique, en revanche, est celle où plusieurs voix participent à l'interaction verbale.

Outre l'étude des voix, l'expression de la modalité est un facteur important dans nos analyses. L'expression de la modalité constitue un champ d'investigation important dans le domaine de la linguistique. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1997) étudie par exemple comment des composants lexicaux (verbes, substantifs, adjectifs ou adverbes) peuvent servir à modifier, à évaluer ou à juger un énoncé. Ces théories ont été utilisées entre autres par Auger dans son analyse des manuels de FLE, chose qui a aussi été une source d'inspiration dans nos propres analyses. Le fait qu'un locuteur puisse s'exprimer par l'intermédiaire d'autres voix peut aussi être interprété comme une sorte d'expression de modalité. Ainsi, une prise de position de sa part vis-à-vis du contenu d'un énoncé peut révéler un jugement de valeur valorisant ou dévalorisant par exemple. Le jugement de valeur peut être subjectif, c'est-à-dire révéler l'opinion personnelle du locuteur. Il peut aussi transférer des idées reçues, des images stéréotypées, voire des préjugés transmis par la voix de l'opinion publique (cf. par exemple Yaguello 1988).

Notre étude prend en compte un discours dit didactique. Cela veut dire que la voix adressive, au sens de Bakhtine, est fortement présente. L'enseignant aussi bien que le matériel pédagogique adressent leurs paroles aux apprenants dans un but précis, celui d'enseigner, de faire apprendre, d'expliquer et ainsi de suite. Les apprenants, quant à eux, reçoivent ces paroles, mais adressent inversement les leurs à l'enseignant ou à un autre apprenant afin de comprendre. Dans la classe de langue devraient ainsi apparaître des attitudes et des évaluations par rapport à l'objet enseigné. Une analyse des procédés d'enseignement utilisés par l'enseignant aussi bien que les stratégies d'apprentissage des apprenants peuvent être un point de départ pour saisir ces jugements de valeur en classe. La notion de stratégie est souvent mise en rapport avec un but spécifique que se fixe l'apprenant dans son apprentissage (cf. Donato & MacCormick 1994, Cyr 1998). Dans nos analyses, nous utiliserons cependant la notion de stratégie d'une autre façon. Elle servira à décrire différentes manières ou actions parmi les apprenants en classe vis-à-vis de l'objet d'enseignement. Nous utiliserons la notion de procédé d'enseignement pour décrire les actions de l'enseignante.

4. Matériel, méthode et procédés d'analyse

Notre corpus se fonde sur une étude empirique effectuée dans une classe de FLE au lycée en Suède. Nous avons suivi l'enseignement pendant une semaine dans une classe de première du programme « diplôme Baccalauréat international »². Dans la classe, il y a huit apprenants (cinq filles et trois garçons entre 17 et 18 ans) et une enseignante. La langue maternelle de tous les acteurs en classe est le suédois. Nous avons l'impression que l'ambiance en classe est bonne et amicale. Lors de nos observations, cela fait un an et demi que le groupe travaille ensemble. Le groupe a été positif vis-à-vis de notre étude dès le début. Notre étude est authentique en ce sens que nous n'avons influencé ni le contenu des leçons ni les méthodes de travail en classe. D'après l'enseignante et les apprenants, notre présence n'a pas dérangé le déroulement en classe. Pour documenter nos observations, nous avons utilisé une caméra digitale et des microphones. Les paroles ont été transcrites et sujettes à l'analyse.

La partie du corpus présentée dans cet article est l'une des leçons où l'objet d'enseignement est un phénomène grammatical, le subjonctif. L'interaction verbale de la leçon a été transcrite dans sa totalité. Au total, il s'agit de 18 pages (A4) de texte contenant environ 200 tours de paroles. L'analyse est fondée sur tout ce texte. Celle-ci a été effectuée en plusieurs étapes. Premièrement, nous avons repéré et catégorisé les énoncés se référant à l'image du subjonctif. Deuxièmement, l'analyse a porté sur les voix. Finalement, nous avons étudié les procédés d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Ainsi, nous espérons pouvoir montrer la diversité mise en évidence en classe et le jeu dialectique entre l'Autre et le Même.

5. Présentation de la leçon analysée

Les acteurs présents en classe sont l'enseignante (Ens) et sept apprenants : Sandra (S), Johan (Jo), Mona (Mo), Tina (T), Annelie (A), Jimmy (Ji) et Lisa (L).³

La leçon dure environ 60 minutes et le déroulement peut être résumé de la façon suivante :

- L'enseignante introduit le subjonctif aux apprenants en se servant de transparents et en écrivant au tableau ;
- On lit ensemble un texte « Pas d'accord » où il y a des exemples du subjonctif ;

- On commence finalement à travailler sur des exercices prenant en compte le subjonctif. Ce travail n'est pourtant pas terminé, car c'est la fin de la leçon.

Les élèves sont assis autour d'une table, ce qui leur permet de tous se regarder. L'enseignante se lève de temps en temps pour écrire au tableau, autrement elle est assise avec les apprenants.

6. Résultats de l'analyse

Nous présenterons sous cette rubrique les résultats de l'analyse qui sont intéressants dans le cadre de cet article, à savoir ce qui concerne l'image du subjonctif comme phénomène linguistique, comme phénomène d'apprentissage et comme 'phénomène autre' culturel.

6.1. Les énoncés se référant à l'image du subjonctif

Tout d'abord, nous pouvons constater que le subjonctif est présenté comme étant un phénomène différent par l'enseignante. En fait, la différence est le point de départ de son introduction du phénomène. La grammaire en général et le subjonctif en particulier sont présentés comme des phénomènes qui se manifestent différemment en français et en suédois : L'enseignante souligne qu'il est important de comprendre cette différence :⁴

Tour 1 Enseignant :

[...] Je fais comme je le fais toujours quand je parle de la grammaire. Je le fais en suédois pour que nous comprenions vraiment comment elle [la grammaire française] se distingue de la grammaire suédoise et ce dont on a vraiment besoin de savoir en français pour que la langue soit grammaticalement correcte [...]

Une catégorisation des énoncés nous a permis de voir comment la différence concerne différents aspects du subjonctif. Dans un premier temps, il s'agit d'énoncés qui concernent le subjonctif comme phénomène linguistique. Dans un deuxième temps, il est question d'énoncés qui touchent au subjonctif comme phénomène d'apprentissage.

6.1.1. Le subjonctif comme phénomène linguistique

Nous avons divisé les énoncés repérés sous la rubrique ci-dessus en trois sous-catégories. Nous nous limitons ici à en montrer quelques exemples. En premier lieu, il s'agit d'énoncés qui concernent la forme :

Ex. 1 (*Tour 1 Enseignante*) :

« La forme courante, c'est ce qu'on appelle l'indicatif... Toutes ces formes que vous connaissez déjà, elles appartiennent au groupe de l'indicatif. »

Ex. 2 (*Tour 12 Enseignante*) :

« C'est vraiment comme cela que vous connaissez le subjonctif depuis très longtemps, parce que les terminaisons sont les mêmes. »

D'autres énoncés du corpus qui ont affaire à la forme sont d'un caractère assez neutre et servent à expliquer que le subjonctif existe dans plusieurs temps, le subjonctif présent représentant celui qui est le plus utilisé. Cette dernière peut être considérée comme la forme courante selon l'enseignante. Après avoir constaté qu'il y a des formes au subjonctif présent qui sont les mêmes que celles du présent de l'indicatif, l'enseignante arrive à la conclusion (Ex. 2) que les apprenants connaissent en fait le subjonctif depuis longtemps sans le savoir.

La deuxième sous-catégorie concerne l'emploi du subjonctif :

Ex. 3 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Tous les verbes qui ont affaire à une volonté entraînent le subjonctif en français. Les verbes de sentiment entraînent le subjonctif en français. Quand on nie ou met quelque chose en question en français, c'est le subjonctif. »

Ex. 4 : (*Tour 1 Enseignante*) :

« Il y a très peu de verbes qu'on a l'habitude de conjuguer en tant que Français à l'imparfait du subjonctif. »

Le fait qu'il existe un deuxième temps, l'imparfait du subjonctif est abordé et commenté dans l'exemple 4. Dans le contexte où il apparaît, l'enseignante dit qu'on n'abordera que le présent dans le travail en classe. L'énoncé de l'exemple 4 est utilisé pour motiver cela ; l'imparfait du subjonctif ne s'utilise que très peu.

Une troisième sous-catégorie a été établie pour prendre en compte les énoncés qui se rapportent au subjonctif comme phénomène linguistique, mais qui témoignent d'un jugement de valeur. Dans les exemples 5 et 6, nous voyons que la difficulté est mise en évidence par l'enseignante. Cette difficulté est mise en rapport avec la différence ; le français est considéré comme étant plus nuancé que le suédois. L'exemple 7 indique que le subjonctif doit, selon l'enseignante, être considéré comme un phénomène abstrait.

Ex. 5 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Quand il s'agit du subjonctif, cela fait partie de ce qui est difficile à comprendre en français, du français que nous avons à apprendre. »

Ex. 6 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Mais la grammaire, quand il s'agit du subjonctif, elle est difficile parce qu'ils ont une langue beaucoup plus nuancée. »

Ex. 7 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Il s'agit ici d'une façon assez abstraite de penser... pour comprendre le subjonctif. »

Les exemples *supra* (tous tirés du premier tour de l'enseignante) soulignent ainsi la différence établie dès le début de la leçon.

6.1.2. Le subjonctif comme phénomène d'apprentissage

Continuons en repérant la deuxième catégorie, à savoir le subjonctif comme phénomène d'apprentissage. Il s'agit surtout du *pourquoi ?* et du *comment ?* de l'apprentissage de ce phénomène.

En ce qui concerne la raison pour laquelle il faut apprendre le subjonctif, les paroles de l'enseignante expriment entre autres choses ce qui suit :

Ex. 8 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Maintenant vous avez atteint un niveau élevé et maintenant il faut que vous appreniez le subjonctif. »

Ex. 9 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Ceci est amusant à apprendre, parce qu'ensuite je peux m'exprimer correctement en français. »

Ex. 10 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Ce qui est abstrait, ce qu'il faut comprendre sans le voir, c'est beaucoup plus difficile. Pour cette raison, c'est le bon moment d'aborder le subjonctif maintenant. »

Concernant le *pourquoi* du subjonctif, les énoncés expriment une conception du niveau de langue à atteindre. Le subjonctif appartient à un niveau dit avancé de l'apprentissage du français, un niveau qu'ont atteint les élèves de notre étude. Il s'agit d'un niveau qu'il faut atteindre pour savoir s'exprimer d'une façon grammaticalement correcte. Il s'agit aussi d'un niveau qui exige que l'on ait développé la pensée abstraite. En d'autres termes, ces énoncés expriment aussi une façon de voir la progression de l'apprentissage. D'abord on apprend ce qui est concret, ensuite on apprend ce qui est plus abstrait. Le subjonctif est présenté comme quelque chose de nécessaire à la fois en considération du niveau où sont les élèves et de la progression de l'apprentissage.

Pour ce qui est de la façon dont on peut ou pourrait apprendre le subjonctif, nous trouvons les exemples suivants :

Ex. 11 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Je le fais en suédois pour que nous comprenions vraiment comment elle se distingue de la grammaire suédoise et ce dont on a vraiment besoin de savoir en français pour que la langue soit grammaticalement correcte »

Ex. 12 (*Tour 18 Enseignante*) :

« Ce ne sont pas des connaissances que... je ne peux pas savoir intuitivement que c'est « sois » mais il faut l'apprendre. »

Ex. 13 (*Tour 1 Enseignante*) :

« ...les verbes qui régissent le subjonctif...il faut les apprendre au fur et à mesure... »

Ex. 14 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Il y a un tas de manières différentes pour comprendre le subjonctif. »

Ex. 15 (*Tour 1 Enseignante*) :

« La façon la plus simple d'apprendre le subjonctif, c'est qu'on commence par essayer de comprendre... de vraiment comprendre quand on se sert du subjonctif... dans quelle situation on utilise le subjonctif... et ensuite qu'on a vu les verbes... et qu'on commence à sentir qu'ici... il s'agit d'un verbe de volonté. »

Ex. 16 (*Tour 20 Enseignante*) :

« À vrai dire, il faut dramatiser le subjonctif, pour les [les emplois] faire entrer dans la tête. »

Quelle conclusion tirer des exemples montrés ci-dessus ? Premièrement, l'enseignante exprime qu'il y a plusieurs façons possibles d'apprendre le subjonctif. Les énoncés témoignent d'une différence entre l'apprentissage des formes et celui de l'emploi du subjonctif. Ce dernier nécessite une réflexion et une sensibilisation à l'égard d'un 'phénomène autre' tandis que l'apprentissage des formes ne l'exigerait pas. Les énoncés donnent aussi un avis sur la progression d'apprentissage comme allant d'un apprentissage plus ou moins instrumental des formes vers une connaissance intuitive de l'emploi du subjonctif. Les formes du subjonctif sont donc considérées comme étant quelque chose de statique. L'emploi du subjonctif en revanche est plutôt regardé comme un processus continu qui exige une réflexion plus profonde du phénomène étranger.

Reste à préciser que la partie qui concerne le *comment* du subjonctif témoigne d'une opinion de la part de l'enseignante sur son propre rôle dans l'apprentissage et sur le rôle des élèves. L'enseignante dit par exemple : « Aujourd'hui, je vais vous expliquer le subjonctif » (1 Ens). De plus, elle dit explicitement qu'elle va le faire en suédois pour faciliter la compréhension de la part des élèves. Le dernier exemple est intéressant parce qu'il reflète une opinion personnelle de l'enseignante.

6.1.3. Le subjonctif comme 'phénomène autre' culturel

Nos analyses montrent que le subjonctif n'est pas seulement vu comme un phénomène linguistique isolé. Il est parfois mis en rapport avec ceux qui l'utilisent, c'est-à-dire les Français eux-mêmes. C'est pour cette raison que nous aborderons maintenant le subjonctif comme étant un 'phénomène autre' culturel. Nous verrons ici comment un phénomène linguistique coïncide d'une certaine façon avec une identité nationale, celle des Français. Les Français sont en d'autres termes caractérisés par des phénomènes linguistiques. En voici des exemples tirés de notre corpus :

Ex. 17 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Le Français, le Français ordinaire, ce n'est pas sûr qu'il utilise le subjonctif comme il faut [...] Et tel est le cas pour le Français aussi, quand il s'agit du Français ordinaire et son emploi du subjonctif. Ce n'est pas toujours sûr que ce soit correct. »

Ex. 18 (*Tour 20 Enseignante*) :

« Qu'ils sont logiques les Français ! »

Les Français sont donc mentionnés en liaison avec le 'phénomène autre', le subjonctif. Le fait de parler du Français en rapport avec l'emploi d'un phénomène linguistique pourrait témoigner d'un lien entre la langue et la culture. La langue française est mise en correspondance avec les Français, pas avec les Belges ou les Canadiens, par exemple. Il s'agit ainsi d'une dimension nationale de la langue et de la culture. Outre cela, l'exemple 18 exprime le fait qu'il existe une variation chez les Français concernant l'emploi du subjonctif. Cette variation est liée à des phénomènes tels que la classe sociale et l'éducation. On peut tirer la conclusion qu'il existe, selon l'enseignante, une norme qui n'est pas suivie, ou atteinte, par tous les natifs français.

Le dernier exemple montre un jugement de valeur par rapport aux Français qui sont présentés comme étant logiques. Se pose en conséquence la question de savoir quel serait l'objectif de cet énoncé, chose à laquelle nous allons revenir ultérieurement.

6.2. Mise en rapport avec un ‘phénomène même’

Dans la partie théorique de cet article, nous avons mentionné qu’une image de l’Autre implique une image du Même. L’analyse des manuels de FLE effectuée par Auger a montré un jeu dialectique entre l’Autre et le Même. Tel est aussi le cas dans notre étude.

Nous avons vu comment le point de départ du discours de l’enseignante est la différence. De plus, plusieurs énoncés révèlent des comparaisons entre ce qui est familier et ce qui est étranger, entre ce qui est facile et difficile. En premier lieu, l’enseignante mentionne le fait que le subjonctif existe en suédois aussi, même s’il s’agit aujourd’hui d’une forme vieillie.

Ex. 19 (*Tours 31-32*) :

31 Ens : [...] En suédois vous l’avez [le subjonctif] dans une vieille Bible, si vous en avez une à la maison. Là vous avez beaucoup d’exemples, particulièrement dans le Vieux Testament. Mais je peux aussi dire à Jimmy qu’il va avoir une compétition de natation ou quelque chose comme ça, alors, je pourrai lui dire par exemple : *Mätte det gå bra, i morgon, nu när du ska simma*. Alors, *mätte*, c’est un exemple du subjonctif. *Mätte*, tu l’as assurément utilisé quelque fois, *Mätte det gå väl...*

32 Les élèves : Oui... [en rigolant]

L’enseignante tire aussi des parallèles avec la langue anglaise :

Ex. 20 (*Tours 20-31*) :

20 Ens : Est-ce que nous avons le subjonctif en anglais ?

21 Jo : Oui sans aucun doute.

22 Ens : Est-ce que ça s’entend ?

23 T : Non, je ne crois pas.

24 Ens : Tu ne le penses pas, non ?

25 T : Non je ne pense pas

26 Ens : Mais tu as probablement utilisé le subjonctif en anglais déjà. Vous êtes forts en anglais. Si nous disons quelque chose *if*, ce qui exprime en effet un conditionnel pour vous.. *if I was rich, I would buy a car...* Alors vous pouvez peut-être dire...

27 Jo : *If I were*

28 Ens : *If I were rich*, alors tu as... c’est le subjonctif

29 T : Mais, c’est *was*

30 Jo : Non, on dit *were* si cela est le cas

31 Ens : *If I were rich*, vous l’avez déjà entendu? Ce qu’on dit normalement, c’est *if I was*. Mais *if I were*, c’est le subjonctif.

Dans le discours de l’enseignante, le subjonctif en suédois aussi bien qu’en anglais est présenté comme étant connu et familier. Cependant, nous voyons que les élèves ne sont pas tout à fait familiers avec le subjonctif en suédois. Pour ce qui est du subjonctif en anglais, nous voyons que les élèves ne sont pas complètement d’accord ; Tina ne veut pas accepter la forme « were ».

6.3. Les voix dans l'interaction verbale

Si l'on regarde les énoncés dans les exemples *supra*, on voit que leur source est celle de la voix de l'enseignante. En même temps, nous savons qu'il y a en classe sept apprenants. Nous avons en d'autres termes affaire à huit différentes voix possibles qui sont physiquement présentes et qui peuvent intervenir dans l'interaction verbale. L'enseignante est celle qui parle le plus. Dans une perspective « bakhtinienne », nous allons d'abord montrer quelques exemples qui témoignent de la présence d'autres voix dans le discours de l'enseignante. Ensuite, nous allons étudier les voix des apprenants.

6.3.1. La présence d'autres voix dans les énoncés prononcés par l'enseignante

Dans un premier temps, l'analyse montre qu'il existe des énoncés qui pourraient provenir d'un manuel de grammaire.

Ex. 21 (*Tour 1 Enseignante*) :

« Tous les verbes qui ont affaire à une volonté entraînent le subjonctif en français. Les verbes de sentiments entraînent le subjonctif en français. Quand on nie ou remet quelque chose en question en français, c'est le subjonctif. »

Ainsi, nous pourrions parler de la voix des grammairiens de la langue française qui se font entendre par l'intermédiaire de la voix de l'enseignante.

La plupart du temps, l'enseignante s'exprime à partir de son expérience de l'enseignement. Nous avons déjà vu qu'elle aborde la façon dont on apprend le plus facilement le subjonctif, selon son expérience de professeur. Elle explique aussi la raison pour laquelle c'est le bon moment d'apprendre le subjonctif à ce moment précis.

6.3.2. La voix des apprenants

Dans la lignée de Dysthe et de Wertsch, nous avons analysé la présence des voix des apprenants en classe. Il s'est avéré que la source des énoncés portant sur le subjonctif est la voix de l'enseignante. Quel est donc le rôle des élèves dans l'interaction verbale étudiée ?

L'analyse montre que tout le monde en classe parle. Certains parlent sur l'initiative de l'enseignante. D'autres posent une question à l'enseignante pour avoir une explication. Il arrive aussi que les apprenants discutent entre eux. Limitons-nous à constater que les apprenants parlent. Nous allons revenir à cela en discutant les procédés d'enseignement et les stratégies d'apprentissage dans ce qui suit.

6.4. Procédés d'enseignement et stratégies d'apprentissage dans l'interaction verbale en classe

Plus haut, nous avons mentionné le fait que les procédés d'enseignement et les stratégies d'apprentissage peuvent témoigner d'attitudes et d'une sorte de prise de position par rapport à l'objet d'enseignement. C'est justement cela que nous allons aborder maintenant.

6.4.1. Procédés d'enseignement

L'analyse montre que l'enseignante se sert de différents procédés pour rendre plus familier le subjonctif, phénomène présenté comme étant différent et difficile. Nous nous bornerons ici à en mentionner quelques exemples.

Premièrement, l'énoncé suivant constitue un exemple illustrant un procédé de familiarisation :

Ex. 22 (*Tour 12 Enseignante*) :

« C'est vraiment comme cela que vous connaissez le subjonctif depuis très longtemps, parce que les terminaisons sont les mêmes. »

Ce qu'elle dit en effet, c'est qu'il s'agit, d'une certaine façon, d'un phénomène connu à l'insu des élèves. Le fait de faire référence aux connaissances antérieures des apprenants est utilisé à plusieurs reprises. Les connaissances d'anglais des élèves sont mentionnées. L'interaction verbale témoigne souvent aussi d'une sorte d'étayage où l'enseignante pose des questions aux élèves pour les aider à utiliser des connaissances déjà acquises. Regardons-en un exemple :

Exemple 23 (*Tours 1-12*) :

1 Ens : [...] Comment dit-on *jag vill* Sandra ?

2 S : *je veux...*

3 Ens : *je veux que...Jag vill att du ger mig en blomma*. Tu peux le dire, Sandra ?

4 S : *je veux que tu me ...*

5 Ens : Comment dit-on *ge* ?

6 Ji : *donner*

7 S : *je veux que tu me donner*

8 Ens : Comment est-ce que tu conjugues le verbe ?

9 S : -es

10 Ens : - es. Oui, *je veux que tu me donnes... en blomma*

11 S : *une fleur*

12 Ens : *Une fleur...* Bien sûr cela ne diffère pas du présent de l'indicatif.

Un autre procédé de familiarisation pourrait être le fait de dire que « même les Français font des erreurs » (cf. exemple 17). Cela sous-tend que l'enseignante cherche à sécuriser les apprenants.

D'autres procédés concernent l'apprentissage du phénomène. Nous avons déjà vu comment l'enseignante, selon son expérience de professeur, s'exprime sur la meilleure façon d'apprendre le subjonctif. Une proposition de sa part est de dramatiser le subjonctif afin de montrer une volonté ou un sentiment qui se cachent derrière une expression. Pendant le cours, l'enseignante utilise la technique elle-même. Elle utilise une expression corporelle en parlant, elle dramatise pour expliquer des phénomènes et finalement, elle change sa voix pour illustrer qu'il faut parler d'une voix assurée pour manifester une volonté.

Terminons en constatant que l'enseignante utilise aussi des procédés sur un plan un peu différent. Dans notre corpus, il y a plusieurs choses indiquant que l'enseignante essaie de créer une bonne ambiance en classe pour ainsi instaurer un bon environnement d'apprentissage. Premièrement, elle s'incorpore d'une certaine façon à l'apprentissage des élèves. Elle utilise souvent le pronom « vi », c'est-à-dire « nous » en français. Elle

encourage les élèves à collaborer et à essayer ensemble. Elle fait appel à l'expérience personnelle des élèves en prenant des exemples de leur réalité. D'une façon analogue, elle se sert des exemples tirés de sa vie privée. Une autre chose en apparence insignifiante, mais non sans importance, est le fait qu'elle est assise avec les élèves. Cela peut témoigner d'un effort de sa part pour établir une relation symétrique avec ses élèves en classe. Elle demande aux élèves de poser des questions s'ils ne comprennent pas. Finalement, nous voudrions souligner que l'enseignante essaie de créer une ambiance humoristique. Un exemple de cela, déjà mentionné, est le fait qu'elle dit que les Français sont logiques (cf. l'exemple 18). Regardons le tour 20 de l'enseignante dans sa totalité :

Ex. 24 (*Tour 20 Enseignante*) :

« *Kräva* [= exiger] Est-ce que vous avez pensé au fait qu'il y a une volonté derrière *kräva* ? Vous n'avez pas l'habitude d'analyser tous les jours que maintenant, maintenant j'ai exprimé une volonté. Qu'ils sont logiques les Français ! Parce qu'il y a vraiment une volonté derrière *kräva* ».

À notre sens, l'enseignante donne l'impression de faire confiance à ses élèves et à leur capacité d'apprendre. Cela dit, nous allons maintenant nous tourner vers ce qui témoigne de stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants.

6.4.2. Stratégies d'apprentissage

Commençons en constatant que les apprenants acceptent l'invitation à poser des questions de la part de l'enseignante.

Ex. 25 (*Tours 33-35*) :

33 Ens : [...] si vous avez des questions... posez-les ! Vous avez une question à poser directement ? [on commence à regarder le manuel]

34 S : les formes d' *avoir* et des autres [verbes] ?

35 Ens : Oui, bien, nous devons les regarder [se lève et commence à écrire au tableau] *avoir*, tu as une idée ? la première forme ? le présent de subjonctif d' *avoir* ?

Nous voyons ici comment Sandra veut qu'on regarde les conjugaisons au subjonctif du verbe « avoir » aussi bien que d'autres verbes. L'enseignante accepte cette initiative et la leçon continue.

Une confusion en ce qui concerne la notion de « verbe régulier » mène aussi à des questions posées par les élèves (Ex. 27 ci-dessous). Johan n'est pas d'accord avec Mona et l'enseignante du fait que « correspondre » est un verbe régulier. Probablement, la notion de « verbe régulier » implique pour lui un verbe comme « regarder ». Pourtant, même si la confusion n'est pas tout à fait résolue, Johan se contente de savoir que les terminaisons à l'indicatif du verbe « correspondre » sont –s, –s et –.

Ex. 26 (*Tours 137-146*) :

137 Jo : Hm, d'accord, mais *correspondre*, c'est un verbe régulier ?

138 Ens et M répondent en même temps : Oui

139 Jo : Mais, en ce cas, la terminaison devrait finir par –e. C'est ce que tu as écrit...

140 Ens : Oui, là [en faisant signe de la main au tableau]

- 141 L : Mais, c'est du subjonctif...
- 142 Jo : Ah bon, c'est du subjonctif...
- 143 Ens : Oui, c'est la forme du subjonctif [presque en chantant]
- 144 Jo : Oui, c'est du subjonctif, mais alors...
- 145 Ens : Oui, autrement, je l'aurais écrit à l'indicatif où les terminaisons sont -s, -s et rien
- 146 Jo : Oui, c'est ce que je pensais...

Le fait de poser des questions pour vérifier ou solliciter des clarifications peut être regardé comme une stratégie sociale (cf. Cyr 1998). Le fait de coopérer avec les autres est un autre exemple d'une telle stratégie.

Les apprenants discutent souvent entre eux. Le discours porte par exemple sur les conjugaisons et sur les formes à utiliser. Il est plus difficile, dans notre matériel, de repérer les paroles de plusieurs personnes qui parlent en même temps. Cependant, nous avons pu constater que les élèves discutent de la tâche et du sujet traité.

7. Conclusion et discussion

Au début de cet article, nous avons postulé, à l'instar d'autres chercheurs dans le domaine, que la classe de langue est un lieu de rencontre culturelle. À notre sens, la leçon étudiée ici en est un exemple. Nous espérons avoir montré qu'une leçon, dont l'objet d'enseignement est un phénomène linguistique, peut très bien inclure des aspects culturels. Nous avons vu comment un phénomène linguistique est mis en rapport avec un peuple. C'est ainsi une dimension nationale de la culture qui est mise à jour. La notion de différenciation, très fréquemment abordée dans le débat sur la culture, est le point de départ dans la leçon étudiée. Cependant, nous avons aussi vu comment l'enseignante utilise ce que nous appelons des procédés d'enseignement afin de rendre plus familier et moins difficile le 'phénomène autre'. L'analyse des stratégies d'apprentissage des apprenants témoigne aussi d'une volonté de compréhension de la part des apprenants.

Avant de clore cet article, il nous reste à tirer quelques parallèles avec une autre partie de notre corpus. Il s'agit d'une leçon où l'on travaille sur un extrait de texte littéraire. La tâche la plus importante de ce travail est de dresser le portrait des Français métropolitains dans le texte qui est par ailleurs écrit par un Canadien francophone. L'analyse de l'interaction verbale autour de ce texte n'a pas beaucoup de points en commun avec celle de la leçon abordée ici. Le discours de l'enseignante ne témoigne d'aucun procédé d'enseignement comparable avec ceux que nous avons vus dans cet article. D'une façon analogue, les apprenants ne montrent pas d'intérêt particulier pour comprendre le message du texte étudié. L'extrait est traité comme un document disant la vérité sur les Français et non comme un texte littéraire qui donne des images sur les Français à travers les paroles d'un narrateur canadien. Ce fait nous incite à postuler que les aspects linguistiques constituent par tradition un objet d'enseignement important peut-être au détriment de l'étude de textes littéraires par exemple. Notre étude montre cependant que, quel que soit l'objet d'enseignement, la sensibilisation des acteurs en classe par rapport à la langue et à la culture étrangère doit être soulignée. Sinon, le risque de transférer des idées reçues sur la langue et sur la culture restera un fait accompli.

Références

- Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Preteille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Auger, N. 2000. *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne – la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*. Montpellier : Thèse de doctorat à l'Université de Paul Valéry
- Auger, N. 2003. *Les Représentations interculturelles en didactique des langues-culture – Enquêtes et analyses*, 35-72. Paris : Harmattan.
- Bakhtine, M. 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.
- Beacco, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- De Carlo, M. 1998. *L'Interculturel*. Paris : CLE International.
- Donato, R. & MacCormick, D. 1994. "A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation". *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 4. pp. 453-464.
- Dysthe, O. 1995. *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund : Studentlitteratur.
- Fanon, F. 1952. *Peau noire, masques blancs*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gagnestam, E. 2003. *Kultur i språkundervisning: med fokus på engelska*. Karlstad : Karlstad University Studies. Doktorsavhandling.
- Gagnestam, E. 2005. *Kultur i språkundervisning*. Lund : Studentlitteratur.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1997. *L'énonciation*. Paris : Armand Collin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales Tome 1*. Paris : Armand Collin.
- Kramsch, C. J. 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier/Didier.
- Moeschler, J. & Auchlin, A. 2005. *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Collin.
- Lundgren, U. 2002. *Interkulturell förståelse i engelskundervisningen – en möjlighet*. Malmö : Malmö Högskola.
- Said, E. W. 1994. *Orientalism*. New York : Vintage Books, Random House.
- Sarfati, G.-E. 2001. *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan/VUEF.
- Street, B. 1993. *Culture is a verb*. In : Graddol, D., Thompson, L. & Byram, M. (red.) *Language and Culture*, 23-43. Clevedon : Multilingual Matters.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm : Bokförlaget Prisma.
- Tornberg, U. 2000. *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis.
- Wertsch, J. V. 1997. *Voices of the Mind: A Sociological Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as Action*. New York : Oxford University Press.
- Yaguello, M. 1988. *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Éditions du Seuil.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, coll. Recherches et applications.
- Zarate, G. 1993. *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, coll. CREDIF essais.

Notes

¹ Courriel : ann-kari.sundberg@vxu.se

² C'est-à-dire la deuxième année au lycée dans le système scolaire en Suède.

³ La langue d'origine de tous les acteurs en classe est le suédois. Les noms sont des pseudonymes.

⁴ Les paroles ont été traduites du suédois en français par l'auteur.