

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL CONTEXTE GLOBAL, CONTEXTES LOCAUX

Tensions, convergences et enjeux en
didactique des langues

Coordonné par

Sophie BABAULT

STL - Savoirs, Textes,
Langage

Université Lille 3

.....

Margaret BENTO

EDA – Éducation,
Discours,
Apprentissages

Université Paris
Descartes

.....

Laurence LE FERREC

EDA- Éducation,
Discours,
Apprentissages

Université Paris
Descartes

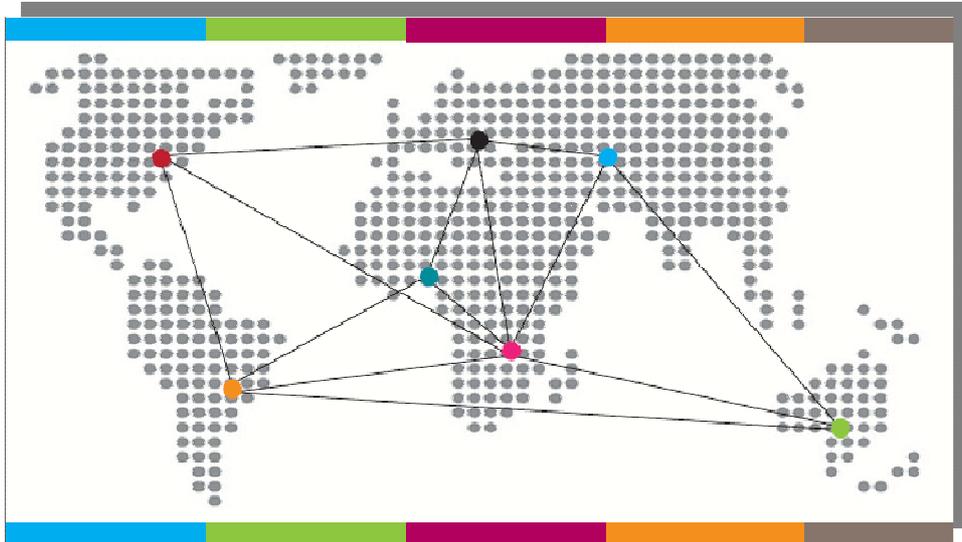
.....

Valérie SPAËTH

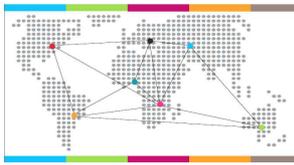
DILTEC - Didactique des
langues, des Textes et
des Cultures

Université Sorbonne
Nouvelle-Paris 3

23, 24, 25
JANVIER
2014



PRÉSENTATION

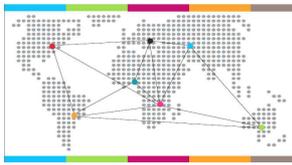


CONTEXTE GLOBAL ET CONTEXTES LOCAUX : TENSIONS, CONVERGENCES ET ENJEUX EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Cette publication est le fruit d'un colloque organisé à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3 en janvier 2014 à l'initiative de Sophie Babault, Margaret Bento et Valérie Spaëth, sous le titre de « Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues ». Il s'agissait de réunir des sociolinguistes, des didacticiens des langues et des linguistes travaillant selon différentes approches théoriques, en provenance des universités du Sud et du Nord, et s'intéressant au caractère international et multicontextuel des stratégies, des outils et des méthodologies éducatives et linguistiques en didactique des langues. Les buts de la rencontre étaient de contribuer à une meilleure compréhension des phénomènes liés au processus de mondialisation/contextualisation de l'école (au sens générique du terme) et de ses outils (les manuels, l'écrit, etc.), de la circulation des méthodologies et des différentes conceptions du rôle de la didactique des langues dans différents contextes.

En effet, la circulation des notions et principes méthodologiques prend une tournure particulière dans le cas de la coopération, qu'elle soit bi- ou multilatérale, ou dans celui des partenariats institutionnels entre pays dits du Nord et du Sud (IFADEM, ELAN, TESSA, etc.). Pour certains chercheurs, le transfert de méthodologies dans l'enseignement des langues se fait à sens unique, sans que soient toujours bien pris en compte les contextes dans lesquels il est opéré (Blanchet, 2009 ; Block and Cameron, 2002 ; Maurer, 2007). Par ailleurs, il ne faut pas négliger les répercussions des « effets de mode » méthodologiques, qui entraînent au niveau local une succession de méthodologies en l'espace de quelques années : une nouvelle méthodologie est parfois introduite sur le terrain avant même que les acteurs sociaux de l'éducation aient pu prendre la mesure de celle qui la précédait ; l'approche par compétences est emblématique à ce titre.

À travers cette rencontre, il était donc nécessaire d'établir une dynamique réflexive dans le rapport didactique entre le nord et le sud. Il est en effet nécessaire de comprendre les contradictions qui sont observables au niveau des politiques linguistiques et des politiques éducatives ainsi que les décalages avec les approches scientifiques et méthodologiques qui sont préconisées. Les relations complexes entre langues secondes et langues nationales y jouent en effet un rôle de « fusible » et donnent souvent lieu à des clivages théoriques et méthodologiques.



Sept ateliers thématiques ont permis de rendre compte de la grande diversité des approches et de la rentabilité théorique des notions de contexte et de contextualisation selon un continuum qui va du global au local et vice versa. Ces ateliers ont amené les chercheurs à répondre en partie à un certain nombre de questions vives :

- Dans quelle mesure, et avec quels aménagements, des approches éducatives et méthodologiques bénéficiant d'une reconnaissance et d'une légitimité internationales sont-elles opérationnelles dans des contextes variés se distinguant aussi bien par leur culture éducative (Beacco, Cicurel, Chiss & Véronique, 2005) que par leurs besoins spécifiques ou les caractéristiques de leurs ressources humaines ?
- Inversement, des outils élaborés localement et de manière très contextualisée sont-ils à même d'apporter une réponse à des problématiques vécues sur d'autres terrains ?
- Comment mettre en évidence la complexité du transfert des savoirs linguistiques en lien avec les méthodologies de l'enseignement des langues ?
- Comment ne pas réduire la langue à un système mais partir d'une conceptualisation sociolinguistique élargie qui inclut aussi bien les acteurs que les véritables formes d'existence des langues dans la communication, les pratiques discursives et les textes ?

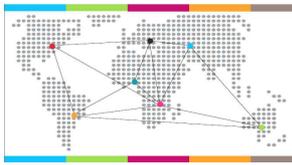
Les organisatrices du colloque ont tenu à respecter la diversité des approches, qu'elles soient d'ordre théorique, méthodologique et, de fait, idéologique (Wallerstein, 2009). Les débats, les échanges s'en sont trouvés enrichis, même si, parfois, ils pouvaient être vifs.

Ces ateliers donnent ici lieu à quatre regroupements thématiques dans lesquels se répartissent 18 contributions.

C'est le sociologue Michel Wieviorka, directeur d'études à l'EHESS, qui ouvre la réflexion de manière générale et tout à fait contemporaine pour les sciences sociales dans leur ensemble. Il constate « un grand écart » entre la pensée globale et la subjectivité des individus et se demande comment ces deux éléments peuvent s'articuler.

Le premier thème s'intitule : « relation aux savoirs, transferts et circulations didactiques ».

Jean-Paul Narcy-Combes interroge les liens entre l'universel et le particulier en didactique des langues. À travers l'étude de plusieurs projets, l'auteur montre l'importance d'une approche ascendante interactionniste en didactique de l'intervention, compte tenu de la multitude des variables contextuelles.



Sophie Babault propose une réflexion sur la valeur et l'efficacité de la terminologie utilisée en didactique des langues en mettant en évidence les processus de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation qui conduisent à son émergence et à sa validation par la communauté scientifique puis à son appropriation par les praticiens de la didactique.

Colette Noyau, à partir de l'analyse de pratiques endoculturelles, propose une démarche pour que l'éveil aux langues dans les écoles bilingues africaines s'effectue à travers la conscientisation **aux** langues orales du milieu en prenant comme appui les procédés ludiques traditionnels, pour servir de base à une conscience métalinguistique tendue vers l'écrit.

Marion Dufour, quant à elle, donne un exemple sur la mise en œuvre d'une approche intégrée du swahili, de l'anglais et du français en Tanzanie. À partir de la prise de conscience du vocabulaire disponible en swahili et issu d'emprunts à l'anglais transparents en français, elle montre comment faciliter l'apprentissage des nombres en français en favorisant la circulation et les mises en relation interlinguistiques.

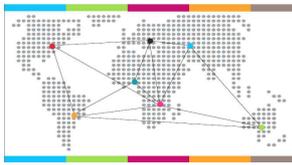
Un deuxième thème a pour titre : « enjeux de la contextualisation ».

Farouk Bouhadiba explore l'écart existant entre une vision globaliste et l'approche par compétences en Algérie. Il montre les enjeux didactiques et les changements survenus dans l'enseignement-apprentissage du français depuis la mise en place de cette approche en 2003.

Emna Souilah montre dans son intervention les difficultés liées aux choix méthodologiques implicites faits dans les programmes de français dans le cycle préparatoire de l'école de base en Tunisie. L'adoption d'une approche par compétences et d'une approche communicative sans prise en compte des conditions et des modalités liées au contexte ne permet pas la mise en œuvre efficace de ces méthodologies.

Véronique Castellotti fait une revue historique des notions de « contexte », « contextualisation » et de « cultures éducatives » en didactique des langues. Selon elle, la lecture d'écrits récents sur ces questions montre qu'il s'agit plutôt « d'impensés tendant [...] à leur faire perdre une grande partie de leur valeur (potentiellement) heuristique ». L'auteure remet ainsi en cause, de manière vive, dans la recherche en didactique des langues, le lien existant entre intervention et théorisation.

Marc Debono compare les notions didactologique de « contextualisation » et politico-économique de « glocalisation ». Il met en avant la responsabilité du didacticien des langues dans la tâche de conceptualisation de la notion de contextualisation afin qu'il n'y ait pas de détournement par les institutions de diffusion du français des projets mis en place, à l'instar de certaines multinationales qui « glocalisent ».



Emmanuelle Huver milite ouvertement pour une didactique des langues « diversitaire » afin d'éviter l'homogénéisation à laquelle conduit parfois l'usage des notions de « contexte » et de « contextualisation ». Elle propose aux chercheurs qui s'impliquent dans des projets d'intervention de conceptualiser les notions auxquelles ils sont confrontés afin d'éviter les instrumentalisation.

Le troisième thème s'intitule : « cultures éducatives en contact ».

Lin Xue analyse l'impact de cultures éducatives sur l'action et la pensée enseignantes. Elle montre que les cultures éducatives locales d'une institution ou d'un pays induisent des modèles et des valeurs éducatifs qui influent sur l'agir professoral des enseignants.

Jean-Marc Defays et Deborah Meunier, à partir de l'observation des postures d'étudiants Erasmus, interrogent le statut et le rôle des enseignants de langues dans le cadre de la mondialisation, de la globalisation et de l'universalité alors même que leur fonction est déterminée par « des principes antagonistes de diversité et de pluralité d'un côté, et d'uniformité et de standard d'un autre côté ». Les auteurs montrent comment la figure de l'enseignant a changé pour devenir un médiateur entre les différents savoirs en œuvre et l'apprenant. Ils rappellent en outre qu'il est de leur responsabilité de montrer que l'apprentissage d'une langue/culture constitue une expérience personnelle et unique.

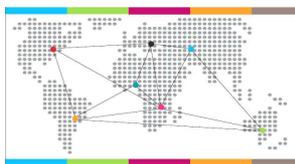
Marie Rivière, en analysant les pratiques de lecture d'adultes plurilingues vivant en Europe de l'ouest, interroge l'existence d'une « culture globale » inscrite dans un cadre bipolaire au sein duquel les références culturelles des locuteurs seraient réduites à une opposition entre biens culturels étasuniens et biens culturels produits dans leur propre pays ; elle montre que les pratiques de lecture de ces locuteurs s'inscrivent nettement dans un espace pluriculturel.

Dans le quatrième et dernier thème : « partenariats internationaux et politiques linguistiques et éducatives, on trouve les contributions suivantes ».

Comlan Fantognon, à partir du cas du projet IFADEM au Bénin, met en lumière les tensions qui interviennent entre la conceptualisation et la contextualisation dans la mise en œuvre de ce type de projet et son appropriation par les acteurs sociaux du champ éducatif local.

Lolona Rakotovoao propose une autre perspective sur le projet IFADEM en mettant l'accent sur les spécificités de la mise en œuvre du projet à Madagascar, et notamment le développement d'un dispositif d'accompagnement utilisant la téléphonie mobile, outil pressenti comme particulièrement adapté aux besoins des enseignants malgaches.

Julia Ndibnu-Messina Ethé apporte une réflexion sur la pertinence et les modalités d'utilisation des langues premières des apprenants en cours de français langue seconde dans les milieux linguistiquement homogènes au Cameroun.



Aminata Diop fait le point sur le statut et les modalités de fonctionnement des centres d'apprentissage de la langue française (CALF) au Tchad. Elle montre notamment que le partenariat entre la France et le Tchad a conduit à un transfert méthodologique du Nord vers le Sud. Elle propose, dans le cadre de la stratégie d'autonomisation déjà engagée dans le pays, d'envisager plus spécifiquement les questions pédagogiques pour une meilleure efficacité de l'enseignement/apprentissage mis en place.

Quant à Fanny Dureysseix, elle interroge également les notions de contextualisation sur un autre terrain africain, l'Angola, à travers l'analyse d'un curriculum de formation des enseignants de FLE du secondaire, mettant ainsi en avant les tensions survenant entre enjeux locaux et globaux.

Bibliographie

Beacco, J.-Cl., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (éds) (2005) *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. PUF, Paris.

Blanchet Ph. (2009) Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ?, *Le français à l'Université*, Bulletin du 2^{ème} trimestre, <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?rubrique157>. Consulté le 21/06/2014

Block D, (2010) Globalization and Language Teaching, in Coupland N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*, Malden, Blackwell Publishing.

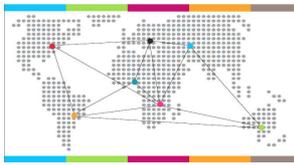
Block D. and Cameron D. (eds) (2002) *Globalization and Language Teaching*, London: Routledge.

Coste D. (2000) « Unité et diversité des didactiques des langues dans l'espace francophone : quelques repères pour l'analyse », in Billiez J., Foerster C. et Simon D. (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actes du 6^{ème} colloque ACEDLE, Grenoble : 15-27.

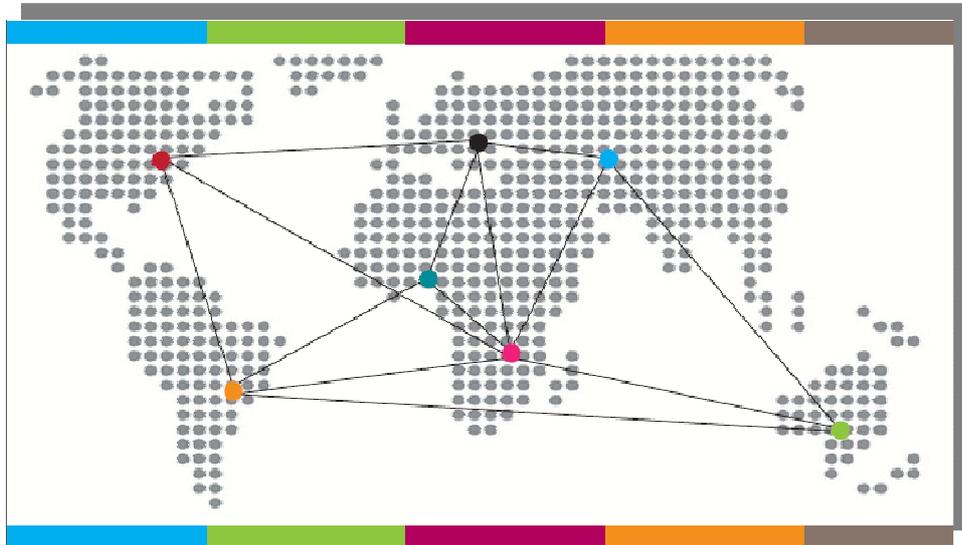
Coupland N. (2010) *The handbook of language and globalization*, Malden, Blackwell Publishing.

Maurer B. (2007) *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaines - langue française*, Paris, L'Harmattan-OIF.

Montagne-Macaire D. (2008) D'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme. Réflexions pour la recherche, *Les Cahiers de l'Acedle*, vol 5, n° 1 : 3-40.



Wallerstein I. (2009) *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris, La Découverte.



COMITÉ SCIENTIFIQUE

Sophie BABAULT, Université Lille 3,
France

Louise BELAIR, Université du Québec à
Trois Rivières, Canada

Farid BENRAMDANE, Université Ibn
Badis de Mostaganem, Algérie

Margaret BENTO, Université Paris
Descartes, France

Wafa BERRY, Université libanaise,
Liban

Sâadane BRAIK, Université de
Mostaganem, Algérie

Jean-Marc DEFAYS, Université de Liège,
Belgique

Olivier DEZUTTER, Université de
Sherbrooke, Canada

Pierre DUMONT, Université des Antilles
et de la Guyane, France

Blaise DJIHOUESSI, Université du
Bénin, Bénin

Annick ENGLEBERT, Université Libre
de Bruxelles, Belgique Fabienne

Fabienne LECONTE, Université de
Rouen, France

Bruno MAURER, Université
Montpellier 3, France

Mohamed MILED, Université de
Carthage, Tunisie

Danièle MOORE, Université Simon
Fraser, Vancouver, Canada

Jean-Paul NARCY-COMBES,
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
France

Lolona RAKOTOVAO, École Normale
Supérieure d'Antananarivo, Madagascar

Valérie SPAËTH, Université Sorbonne
Nouvelle - Paris 3, France

Rada TIRVASSEN, Mauritius Institute
of Education, Maurice

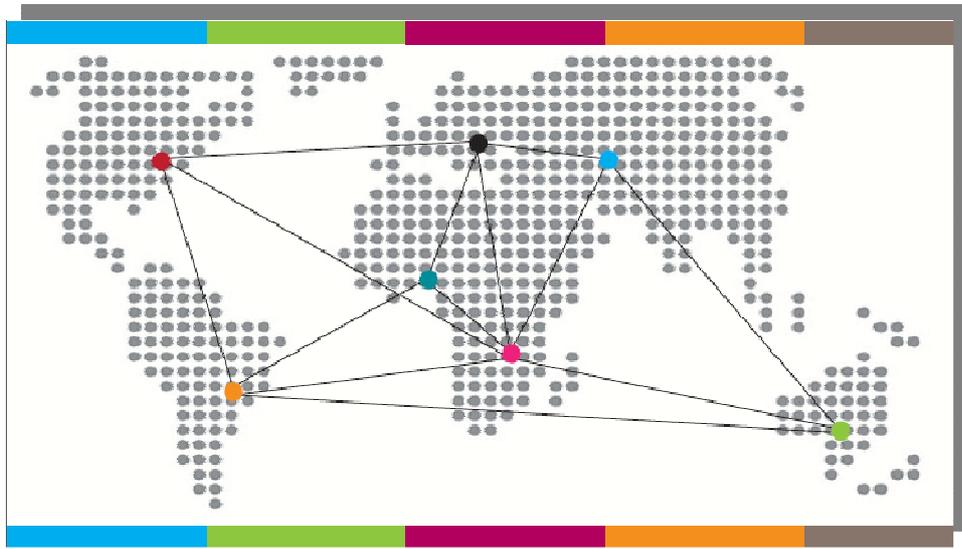


TABLE DES MATIÈRES

Texte d'ouverture

Michel Wieviorka, *Le grand écart* p.15

Thème I : Relation aux savoirs, transferts et circulations didactiques

Jean-Paul Narcy-Combes, *Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions* p.25

Sophie Babault, *La terminologie de la didactique des langues est-elle universelle ?* p.40

Colette Noyau, *Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : quels transferts des jeux de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit* p.51

Marion Dufour, *Les circulations et les mises en relations interlinguistiques au service de l'apprentissage du français dans le contexte tanzanien* p.67

Thème II : Enjeux de la contextualisation

Farouk Bouhadiba, *L'approche par compétences en Algérie : entre mythe, réalité et défis* p.83

Emna Souilah, *Le cycle préparatoire de l'école de base en Tunisie : la difficile adaptation des approches au contexte d'enseignement du français* p.98

Véronique Castellotti, *Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ?* p.111

Marc Debono, *La « contextualisation », une dynamique « glocalisante » ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements* p.125

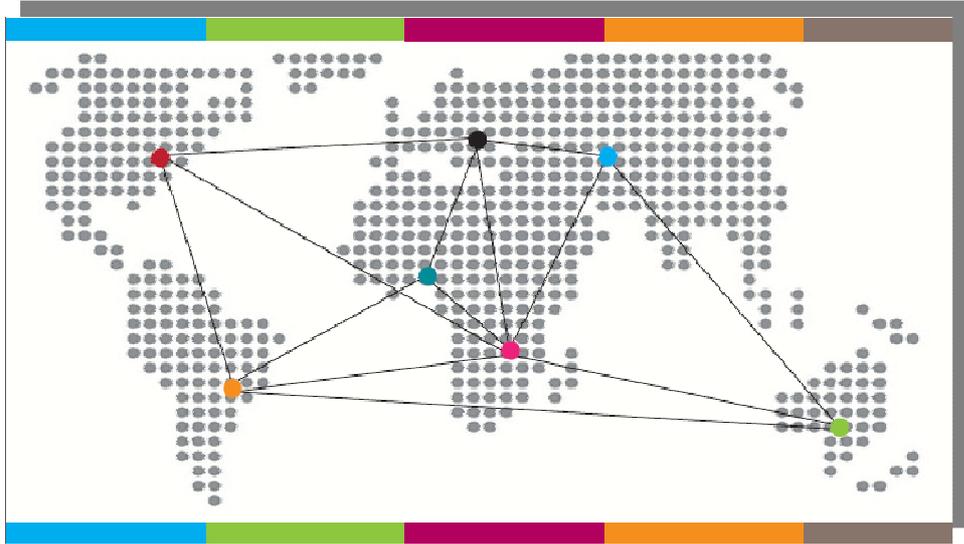
Emmanuelle Huver, *Quand « contexte » homogénéise la diversité, Ou : Parler de la diversité sans « contexte » ?* p.140

Thème III : Cultures éducatives en contact

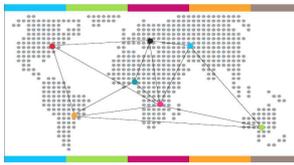
- Lin Xue**, *Quelles traces de cultures éducatives dans l'agir professoral : approche longitudinale d'une enseignante de français langue étrangère (FLE) à un public sinophone et d'un enseignant de chinois langue étrangère à un public francophone (CLE)* p.156
- Jean-Marc Defays & Deborah Meunier**, *Images et rôles du professeur de langues dans le cadre de la mondialisation. Le cas de la mobilité étudiante européenne* p.171
- Marie Rivière**, « Culture globale » versus « culture nationale » ? *Analyse de pratiques de lecture d'adultes plurilingues* p.185

Thème IV : Partenariats internationaux et politiques linguistiques et éducatives

- Comlan Fantognon**, *De la conceptualisation à la contextualisation dans l'appropriation d'IFADEM au Bénin* p.203
- Lolona Rakotovao**, *Mise en œuvre d'une (co)-construction méthodologique à travers les partenariats institutionnels Nord-Sud. Cas du programme de Formation des maîtres à Madagascar* p.221
- Julia Ndibnu-Messina Ethé**, *Prolégomènes pour une utilisation systématique des langues camerounaises dans l'enseignement d'une langue seconde dans les classes du primaire et d'observation au Cameroun* p.228
- Aminata Diop**, *Les CALF, un partenariat entre la France et le Tchad : enjeux et évolutions* p.249
- Fanny Dureysseix**, *Contextualisation et transposition(s) didactique(s) en Afrique subsaharienne : l'exemple curriculaire en Angola* p.259



TEXTE D'OUVERTURE



Michel Wiewiorka
Directeur d'études à l'EHESS, France
wiev@ehess.fr

Le grand écart

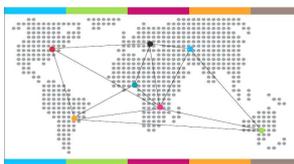
Résumé

Les sciences sociales sont entrées dans une nouvelle ère, que caractérisent en particulier deux changements paradigmatiques : l'insistance sur l'utilité qu'il y a à « penser global », et la mise en avant du Sujet, de la subjectivité et des notions de subjectivation et de subjectivation.

Ce texte dessine le contenu du nouvel espace intellectuel qui se met ainsi en place dans la crise des modes de pensée de l'ère classique, dont l'apogée date des années 50. Il note que cet espace apparaît sous la forme d'un grand écart, et s'interroge sur son unité : les deux changements, apparus dans le même contexte historique, constituent-ils un ensemble cohérent, qui puisse être intégré au sein du même renouveau des disciplines des sciences humaines et sociales ?

Mots-clés

Penser global, sujet, subjectivation, dé-subjectivation



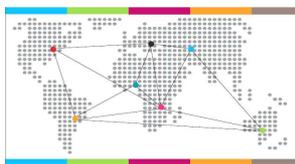
Deux points semblent, sinon acquis dans les sciences sociales contemporaines, du moins de plus en plus acceptés. Le premier tient à l'utilité qu'il y a à « *penser global* », selon le titre du numéro 1 de la nouvelle revue *Socio*, le second à la nécessité de faire du sujet personnel le cœur ou le point de départ de recherches concrètes. Mais ce n'est pas parce que l'évolution des disciplines des sciences humaines sociales s'ouvre de façon concomitante à la pensée globale et au sujet qu'il y a là une cohérence, une unité, une seule et même transformation paradigmatique. Comment s'articulent ces deux phénomènes ? Peut-on les envisager comme relevant d'un seul et même mouvement ? Telles sont les questions dont je souhaite traiter ici.

1 « Penser global »

L'orientation qui consiste à « penser global », ou, comme dit le sociologue allemand U. Beck (2006), à sortir du « *nationalisme méthodologique* », est plus neuve que le thème de la globalisation, qui a été porté d'abord par les économistes pour rendre compte des transformations économiques consécutives à la chute du mur de Berlin. Des discussions se sont alors développées, en particulier historiques, pour indiquer que la globalisation économique a connu son apogée, peut-être, à la veille de la Première Guerre mondiale, ou pour rappeler les travaux de l'historien F. Braudel (1985), et son idée d'« *économie-monde* », ou ceux du sociologue I. Wallerstein (2006), très proche de lui, qui a parlé dans les années 1970 de « *système monde* ». Au-delà de ces débats, l'usage de la catégorie « globalisation » que font les économistes et ceux qui s'intéressent à l'économie est avant tout descriptif, le terme – ou celui, assez proche, de « mondialisation » – sert à rendre compte du fonctionnement désormais planétaire du capitalisme financier et commercial, il renvoie aux idéologies néolibérales qui prônent un minimum d'État, réduit à ses fonctions régaliennes, et des frontières largement ouvertes, sinon aux hommes, du moins aux marchandises et à l'argent.

« Penser global », ce n'est pas décrire le fonctionnement de l'économie – ou pas nécessairement –, c'est introduire une rupture dans les modes de raisonnement dominants jusque dans les années 1970 ou 1980 au sein des sciences sociales. Celles-ci sont nées, comme l'a superbement montré l'historien allemand W. Lepenies (1997), en Europe, et pour l'essentiel dans trois pays, l'Allemagne, la France et l'Angleterre. Elles se sont étendues très vite à l'Amérique du Nord, puis à l'Amérique latine, tout en restant fortement marquées d'une part, par une sorte d'ethnocentrisme occidental, et d'autre part, par leur insertion dans des cultures intellectuelles, scientifiques et politiques nationales.

« Penser global », dès lors, consiste à rompre avec le « nationalisme méthodologique » pour ne pas inscrire toute analyse dans l'espace unique de la nation, et de l'État et de la société qui lui correspondent. Un tel choix a une implication immédiate, il impose en effet de rompre avec les démarches qui prolongent le « nationalisme méthodologique » pour promouvoir exclusivement les « relations inter-nationales ». Ce choix ne dit évidemment pas que la nation n'existe pas, ou que le cadre qu'elle constitue n'est pas pertinent. Il propose surtout d'envisager plusieurs niveaux dans la vie sociale ou politique, allant du plus global ou du plus



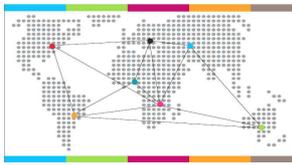
général au plus local, ce que suggère déjà l'expression de « glocalisation », un néologisme qui serait né au Japon avant d'être popularisé en anglais par le sociologue R. Robertson (1992).

Disons-le en quelques mots : les sciences sociales et humaines, en pensant global, cherchent en fait à articuler le niveau mondial, planétaire, celui des grandes régions du monde, celui des nations, et celui, infranational, du « local ». Ce qui ne met pas fin aux études qui se développent à un seul niveau, ou en envisageant les relations qui se jouent entre éléments fonctionnant à un même niveau.

Il s'est donc opéré une première rupture intellectuelle, paradigmatique si l'on veut, pour penser autrement, et cette rupture s'est effectuée dans le monde anglo-saxon bien avant qu'elle ne soit acceptée – et toujours avec des réticences – par les sciences humaines et sociales françaises. À partir de là, de nouveaux débats se sont mis en place. Les uns tournent autour du thème du cosmopolitisme ou plutôt, comme le suggère U. Beck (2006), de la « *cosmopolitisation du monde* » – il en appelle désormais au « *cosmopolitisme méthodologique* », autre façon, selon moi, de « penser global ». D'autres reviennent sur la place que tient la nation, l'État et la société comme cadre de l'analyse, pour demander qu'on les replace au cœur de l'analyse, sans pour autant sous-estimer les autres niveaux possibles. On notera que c'est une chose que de proposer une critique de la globalisation vue alors comme un phénomène économique dont on analyse les dégâts, et que c'en est une autre que de rejeter les efforts, surtout lorsqu'ils sont trop abrupts, pour « penser global ». Et l'on pourra aussi s'interroger sur le retard français à entrer dans ces nouvelles perspectives. Mon hypothèse, que je ne ferai ici que signaler, étant que la France s'est si profondément, et avec un tel succès, identifiée aux grands débats de la période précédente, que ses intellectuels – y compris dans les sciences humaines et sociales – ont eu plus de peine que dans d'autre pays à accepter et développer le nouveau paradigme. La France en effet a été le centre du monde intellectuel aussi longtemps qu'il s'agissait de débattre de la lutte des classes, de la Révolution, du tiers-monde, de la décolonisation, du communisme, etc. Et lorsque ces débats ont été épuisés, ou dépassés, il a été plus difficile qu'ailleurs de passer à autre chose.

2 Le retour du sujet

Une deuxième rupture intellectuelle s'est donc effectuée, à partir de la fin des années 1970, donc plutôt avant le « tournant global » dans les sciences humaines et sociales, sous la forme de références sans cesse plus appuyées au sujet. La France n'est pas spécialement absente ici dans le mouvement mondial des idées, et je me contenterai de citer deux noms. Celui du sociologue A. Touraine, dont la sociologie a toujours été ouverte à une notion de sujet, et qui s'en est de plus en plus nettement affiché, par exemple dans un livre de 1984 paru sous le titre *Le retour de l'acteur* qu'il aurait fallu, comme il me l'a dit lui-même, qu'il intitule *Le retour du sujet*. En 1993, quand j'ai organisé avec F. Dubet un colloque en hommage à A. Touraine qui prenait alors sa retraite, nous avons choisi pour titre « Penser le sujet » (le livre est paru en 1995 chez Fayard). Le deuxième nom qu'il faut mentionner ici est celui de M. Foucault, qui dans la dernière partie de sa vie a accordé la plus haute importance au thème du sujet, au point



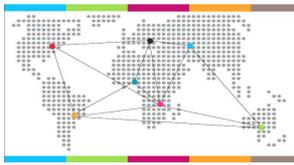
qu'il est courant d'opposer deux M. Foucault, le premier, plutôt structuraliste, et le second, ouvert à la notion de sujet avec son *Histoire de la sexualité*, dont les trois volumes (six étaient prévus initialement) sont parus entre 1976 et 1984. J'ai à plusieurs reprises tenté moi-même de préciser le contenu de cette notion, d'en indiquer les applications de plus en plus larges et fréquentes, et j'en ai également proposé une critique qui, en fait, pourrait aboutir à en étendre encore plus l'espace.

Pour l'essentiel, je dirais ici qu'avec un concept positif de sujet, tel que le proposent H. Joas ou A. Touraine, qui y voient la capacité d'agir, le sujet devient la catégorie à partir de laquelle on éclaire mieux d'innombrables conduites, individuelles et collectives, sociales, culturelles ou politiques. Ce concept n'est pas neuf, et on pourrait trouver, chez G. H. Mead (1963) ou chez J.-P. Sartre (1943), de quoi l'étayer. Il sert désormais à analyser les pratiques religieuses, les choix identitaires, tout ce qui touche à la sexualité, au corps, à la vie et à la mort, à la santé et à la maladie, à la famille, au travail, etc.

Le concept de sujet peut être étendu à ses dimensions les plus négatives, et j'ai moi-même proposé une approche de la violence qui s'intéresse à la subjectivité des acteurs qui perdent tout contact avec le sens initial de leur action, ou qui pratiquent la cruauté, la violence pour la violence. J'ai parlé ici d'anti-sujet. Et pour éviter toute essentialisation du sujet, j'ai proposé que l'on s'intéresse non pas au « sujet » constitué, ou à ses variantes plus ou moins heureuses, au sujet fragile par exemple, ou au sujet impossible, voire à l'anti-sujet, mais aux processus de subjectivation et de désobjectivation, qui sont à l'œuvre dans les conduites humaines et sociales.

Il en est du concept de sujet comme de la thématique du « penser global » : les sciences humaines et sociales en France ont résisté, et résistent plus que d'autres, à s'en réclamer massivement. Cela tient surtout, à mon sens, à la prégnance des modes de pensée antérieurs, et en particulier du structuralisme qui est allé, dans ses versions les plus outrées, jusqu'à proclamer « la mort du sujet » et à annoncer qu'il fallait le pourchasser. Le structuralisme explique la vie et l'action sociales par des mécanismes plus ou moins abstraits, par le fonctionnement d'appareils, d'instances, de structures, là où il s'agit, avec le sujet, ou la subjectivation, de s'intéresser à la façon dont des individus et des groupes peuvent transformer leur situation, et agir. Le concept de sujet et ses avatars, comme la subjectivation/dé-subjectivation, s'installent dans les décombres du structuralisme, et là où ce dernier a de beaux restes, il a plus de difficultés qu'ailleurs à s'imposer.

Les logiques de subjectivation et de dé-subjectivation sont d'autant plus puissantes que l'individualisme est lui-même exacerbé, elles en sont une modalité, mais elles ne doivent pas être confondues avec l'autre grand type d'individualisme, qui est celui du calcul personnel, de l'intérêt, de l'utilitarisme, qui fait que chacun souhaite accéder plus et mieux aux fruits de la modernité, avoir de l'argent, consommer, se loger, se faire soigner, éduquer ses enfants, etc. Cette face de l'individualisme contemporain, ou des logiques que l'on peut appeler de l'individualisation, est indissociable de la globalisation économique et culturelle, elle



s'exacerbe ne serait-ce qu'à travers les possibilités démultipliées, réelles ou virtuelles, qu'apportent les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les frustrations qu'aigüise le nonaccès à tout ce que peut offrir le monde moderne, ou un accès perçu comme injuste ou insuffisant, peuvent mener à des conduites de dé-subjectivation, par exemple de violence et d'autodestruction, et à un stress lié à la non-réalisation de ses objectifs ; mais aussi la course à la réalisation de soi, par exemple au travail, et à l'épanouissement personnel peuvent aboutir au même résultat, comme l'a montré A. Ehrenberg (1998), et ce alors même que sont accessibles l'argent, la consommation, etc.

3 Le grand écart

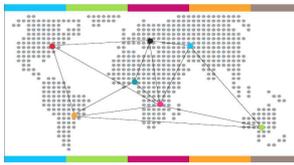
Ainsi, la pensée globale doit beaucoup à la prise de conscience que l'on est entré dans un monde nouveau, à une vision des grands problèmes du monde contemporain qui tient compte des fantastiques bouleversements qui se jouent sous nos yeux, là où le sujet semble lié davantage à une mutation dans nos modes de connaissance, à une valorisation, aussi, de l'individu et de sa capacité à agir. Le résultat, pour les sciences humaines et sociales, donne l'image du grand écart : l'espace intellectuel s'est pour elles considérablement étendu, puisqu'il s'agit non plus, comme dans un passé récent, de penser l'acteur et le système social, lui-même limité à une société et son État-nation, mais d'appréhender aussi bien de grandes logiques planétaires, des risques globaux, des flux migratoires opérant à l'échelle du monde, des développements économiques fonctionnant eux aussi à cette échelle, des phénomènes religieux transnationaux et déterritorialisés, etc., que de prendre en considération la subjectivité des individus, ce qu'ils ont de plus intime, de plus singulier.

Pour illustrer la nécessité d'opérer ce grand écart, je prendrai un exemple, celui des *big data* et de ce que nous a révélé l'affaire Snowden : avec la masse inouïe d'informations collectées par des systèmes comme Google ou Facebook, il est possible de mieux connaître des individus et d'anticiper sur leurs comportements. La maîtrise des *big data* permet d'aller au plus intime, au plus personnel, mieux que jamais, de prévoir des comportements politiques, ou de consommateurs, ou bien encore de chiffrer le risque d'une maladie génétique personne par personne.

D'où deux questions. La première est celle de savoir si l'évolution qui vient d'être évoquée, avec pour conséquence la nécessité de penser global, et celle de prendre en compte la subjectivité individuelle est la rencontre aléatoire de deux phénomènes, ou forme un tout. La seconde, si nous répondons oui à la première, est de savoir comment circuler à l'intérieur de l'espace immense défini par ce grand écart.

4 Cohérence, ou simultanété sans liens ?

Comment se fait-il qu'il faille s'intéresser aux sujets individuels dans un monde de plus en plus globalisé ?

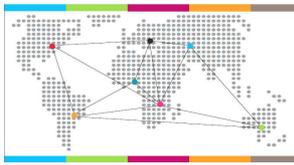


Une réponse consiste à voir dans le sujet individuel la principale réponse possible qui soit de façon réaliste adaptée à la nécessité de voir les choses globalement. Dans cette perspective, qui est aussi celle de la « cosmopolitisation » du monde, dans le vocabulaire d'U. Beck (2006), la globalisation – et on peut ici retourner à sa définition empirique, celle des économistes si l'on veut, mais aussi de ceux qui s'y opposent et critiquent le néo-libéralisme – suscite en réponse au moins trois types de phénomènes qui tous ne peuvent que renforcer les appels à l'individu-maître de son expérience singulière.

C'est d'abord que la mondialisation affaiblit les États et leurs frontières, mais aussi de nombreuses institutions, en tout cas celles qui sont nées dans une phase antérieure. Ainsi, aujourd'hui, dans le monde entier, la démocratie représentative semble impuissante, les partis et les responsables politiques sont déconsidérés, accusés de corruption ou en tout cas d'incapacité à agir. Les électeurs se détournent, s'abstiennent, votent pour des forces démagogiques et populistes. Et ce qui vaut pour les partis vaut tout aussi bien pour les organisations syndicales. Il y a là une première source de renforcement de l'individualisme et de cette composante que constitue en son sein le sujet : les cadres et les formes collectives de l'action s'affaiblissant, seul le sujet personnel semble capable d'agir. Un exemple peut ici illustrer mon propos. Avec quatre collègues, je termine une recherche sur la reconnaissance au travail. Un des points les mieux établis est que les salariés souffrent souvent d'un manque ou d'un déni de reconnaissance, et qu'ils n'attendent rien des syndicats pour y pallier, même dans des entreprises où le syndicalisme est fortement implanté.

Une deuxième famille de réponses tient au fait que toutes les références collectives ne disparaissent pas avec la globalisation. Au contraire, certaines se renforcent, en particulier pour y résister. On le voit notamment avec les nationalismes, ou avec certaines expressions de la vie religieuse. Mais ici, il ne faut pas s'y tromper, les expressions les plus dynamiques de cette résistance sont, paradoxalement, celles qui s'appuient sur la subjectivité des individus qu'elles mobilisent. Car les identités collectives aujourd'hui se forment et s'étendent non pas au fil de logiques de reproduction, mais au fil de logiques de production. On relève d'une identité collective, de plus en plus, non pas parce que les parents, les ancêtres, le groupe vous l'imposent presque naturellement, mais en raison d'un choix hautement personnel, d'une décision individuelle, qui fait d'ailleurs que si l'on s'engage, on considère aussi que l'on peut se dégager. Les identités collectives peuvent témoigner d'une résistance collective à la globalisation, elles sont aussi et souvent surtout le fruit d'une accumulation de subjectivations personnelles qui trouvent leur origine dans la nécessité de se doter de repères dans un monde qui en semble dépourvu.

Enfin, une troisième famille de réponses est faite de ces expériences où des individus s'aperçoivent qu'ils peuvent agir à l'échelle globale ou en donnant une portée globale à leur engagement. L'action concrète est généralement limitée et locale, mais dans certains cas, elle a un sens beaucoup plus large, dans l'espace et dans le temps. Bien des luttes contemporaines possèdent de telles significations, et sont lourdes d'une forte subjectivité. Celle-ci peut se lire,



notamment, dans les mouvements du type « indignés », dans les dimensions démocratisantes des révolutions en terre arabe ou musulmane, dans les actions portant sur l'environnement et le climat. À chaque fois, la sensibilité au caractère global du sens de l'action est très nette, en même temps qu'une inspiration générale se transcrit en action inscrite au niveau local ou national. Les médias sociaux, les réseaux, Internet ou le téléphone mobile contribuent à des mobilisations dont l'imaginaire est vite planétaire, forgé sur d'intenses circulations des images et des idées, si ce n'est des personnes. Là encore, des individus font le choix de rejoindre une action collective. Là encore, le sens de l'action est à voir dans la lecture que donnent les acteurs de la globalisation et de ses conséquences. Mais contrairement au cas de figure précédent, il ne s'agit pas de refuser la globalisation ou d'y résister, quitte à rejoindre les pires des nationalismes ou des communautarismes ; il s'agit au contraire de s'inscrire dans son contexte, au point, dans certains cas, d'agir pour une autre mondialisation, comme dans le cas des luttes dites parfois « alterglobales ».

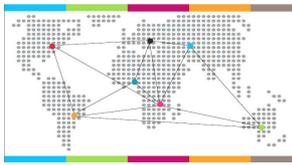
Ces réponses cohabitent, et parfois s'opposent entre elles.

5 D'un pôle à l'autre

Ce qui nous conduit à la seconde de nos interrogations : les sciences humaines et sociales peuvent-elles éviter l'écartèlement, et circuler entre ces deux pôles que sont le global et la subjectivité des individus ? La recherche peut évidemment s'installer plutôt sur un pôle, ou sur un autre, ce qui est tout à fait légitime ; elle peut aussi tenter d'articuler les deux. Pour cela, il me semble qu'elle doit répondre à plusieurs exigences.

Elle doit d'abord accepter d'être pluridisciplinaire. Ceci, non pas pour demander la disparition des disciplines, mais pour plaider en faveur d'approches qui les conjuguent, ce qui est une tendance de plus en plus nette. La pluridisciplinarité a pour vertu première de minimiser l'influence du « nationalisme méthodologique », qui est beaucoup plus favorable à l'enfermement disciplinaire.

Elle doit ensuite s'interroger en permanence sur sa capacité à s'inscrire dans un universalisme repensé, lui aussi. À partir des années 1970, on a vu en effet les sciences humaines et sociales, entamant la mutation qui mène à la période actuelle, s'abandonner parfois au relativisme culturel. Cela se lit aujourd'hui encore, par exemple dans les bibliothèques universitaires aux États-Unis, où fleurissent les rayons « *Gay and Lesbian studies* », « *Genocide studies* », « *African-American studies* », etc., au détriment des rayons disciplinaires, mais aussi des valeurs universelles. Les conceptions classiques des valeurs universelles, dans les sciences humaines et sociales, ont trop longtemps eu partie liée soit à l'universalisme abstrait que dénonçait déjà K. Marx, soit à diverses formes de domination – des Blancs sur les personnes de couleur, des puissances coloniales, des hommes, etc. La tentation de rompre purement et simplement avec elles s'est alors faite jour, au point qu'on a vu fleurir par exemple la sociologie chinoise, ou asiatique.



Il est pourtant possible de renouer avec l'universalisme, en promouvant des conceptions « par le bas », qui associent l'idée de valeurs universelles, non pas à celle d'une extension ou d'une expansion de valeurs définies une fois pour toutes depuis quelques sociétés occidentales, mais à celle d'émancipation, de libération, d'accès à des droits. Dans cette perspective, il est possible de constater, par exemple, que des acteurs sont capables, ou non, de se mobiliser pour des droits qui soient à la fois universels et d'application individuelle. J'en donne juste une illustration. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, T. H. Marshall a proposé une histoire de la conquête des droits en trois étapes : droits civils, droits politiques, droits sociaux, et aujourd'hui, il est de plus en plus question d'une quatrième étape, les droits culturels. Pour analyser l'action de ceux qui se saisissent d'un tel enjeu, n'est-il pas utile de distinguer ceux qui veulent que des droits culturels soient confiés à des groupes, des communautés, au risque évident de voir se développer le communautarisme, et ceux qui veulent qu'une fois reconnus, ils soient accessibles individuellement ?

Dans bien des domaines de la vie collective, il est possible d'envisager l'idée d'étudier comment le changement ou le fonctionnement articulent, ou non, la perspective du système, de la totalité, de la globalité, et celle du sujet individuel. Les transformations des institutions, la formation des mouvements sociaux, l'extension des grandes religions, mais aussi la guerre, ou le terrorisme, ou bien encore les phénomènes migratoires peuvent être lus avec profit avec une telle grille, présentée ici de façon sommaire. De façon générale, il me semble que la recherche a beaucoup à gagner à avancer dans la théorisation relative au « global », au « sujet » et à leurs articulations, et qu'elle a tout à gagner à s'appuyer sur de telles conceptualisations pour avancer dans l'étude de problèmes concrets.

Bibliographie

Beck, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Paris, Aubier.

Braudel, F. (1985). *La dynamique du capitalisme*, Paris, Arthaud,

Ehrenberg, A. (1998). *La Fatigue d'être soi –dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

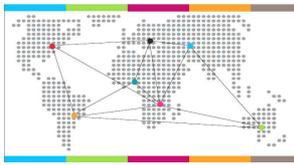
Foucault, M. (1976, 1984 et 1984). *Histoire de la sexualité*, Paris, Gallimard.

Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*, Paris, Cerf.

Lepenes, W. (1997). *Les trois cultures. Entre science et littérature, l'avènement de la sociologie*, Paris, MSH.

Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.

Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*, London, Sage.

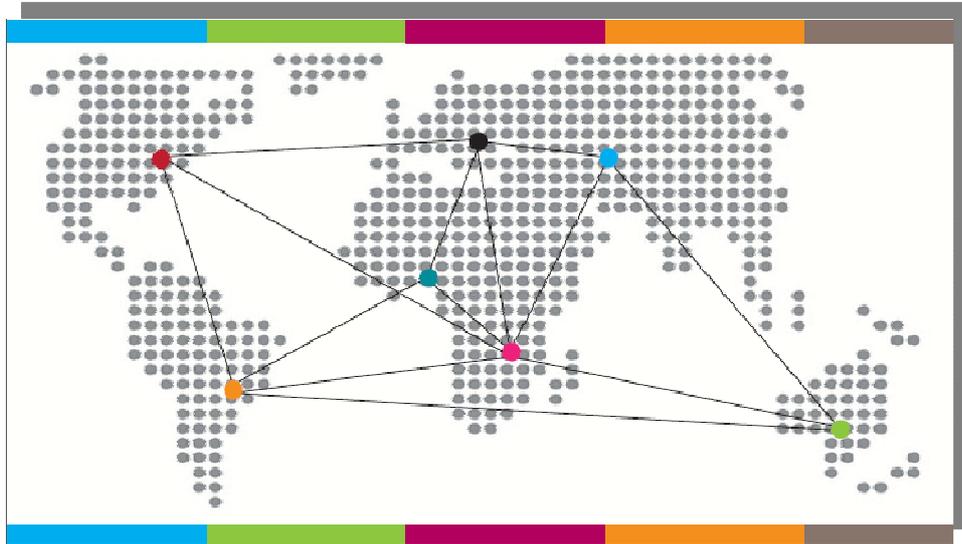


Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*, Paris, Gallimard.

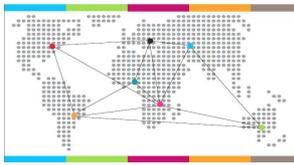
Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard.

Wieviorka, M. & Dubet, F. (1995). *Penser le Sujet*, Paris, Fayard.

Wallerstein, I. (2006). *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des système-monde*, Paris, La Découverte.



**RELATION AUX SAVOIRS,
TRANSFERTS ET
CIRCULATIONS DIDACTIQUES**



Jean-Paul Narcy-Combes
DILTEC – EA2288
Université Paris 3 – Sorbonne nouvelle, France
jean-paul.narcy-combes@wanadoo.fr

Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions¹

Résumé

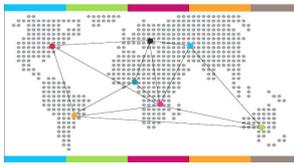
Cette contribution interroge les liens entre l'universel et le particulier en didactique des langues. Dans les domaines dits nomothétiques, une théorie n'est plus pertinente quand elle est invalidée, et lorsque plusieurs théories sont en concurrence, le chercheur ne peut que se positionner. En didactique de l'intervention, il est difficile d'énoncer des lois universelles tant les variables contextuelles sont nombreuses. Le positionnement du chercheur devient très complexe, voire initialement impossible par manque de données issues directement du contexte d'intervention, et l'intervention (le projet) ne saurait donc résulter d'une prescription à priori.

En étudiant différents projets, l'article met en relief qu'il est peu responsable de déterminer les solutions à apporter par une approche descendante non interactionniste. Il souligne en conclusion qu'un conflit éthique peut émerger entre les chercheurs et les décideurs sur la nature des interventions à mettre en place, et que cela impose qu'on en approfondisse la compréhension.

Mots-clés

Projet, éthique, épistémologie, conflit, résistance

¹ L'auteur souhaite remercier C. Fantognon (ici-même) qui lui a permis d'utiliser les données issues de ses enquêtes.



Introduction

Dans le but de situer clairement notre positionnement, nous commencerons cette contribution par deux citations qui éclaireront le cadre éthique et épistémologique où nous nous plaçons. La première, plus éthique, rappellera que toute relation d'aide court le risque de devenir une relation de pouvoir :

« Une pédagogie initiée dans une vision humanitaire et non humaniste, véhicule une dimension paternaliste qui ne fait que maintenir le statut d'infériorité et d'oppression plutôt que de mener à la libération, à savoir une véritable réflexion critique. » (Freire, 1970 : 30) :

La seconde confirmera à la fois la similitude entre tous les humains et le fait qu'aucun d'entre eux ne saurait être assimilé aux autres :

« [...] si nous partageons à la base les mêmes processus mentaux assurés par des structures cérébrales identiques, la façon dont ces processus et ces mécanismes se déroulent est déterminée par notre fond génétique propre et notre expérience de la vie. » (LeDoux, 2003 : 38)

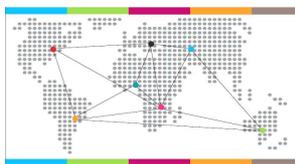
Comme l'a montré M. Wieviorka (ici-même)², le conflit épistémologique entre globalisation et subjectivation génère un conflit éthique (un « *grand écart* » selon ses termes) entre les chercheurs et les décideurs au niveau de la nature des interventions à mettre en place. Les conséquences de ce conflit méritent qu'on en approfondisse la compréhension. Notre intervention nous a d'ailleurs été inspirée par le vécu difficile d'un projet complexe où nous avons été sensibilisé à ces problèmes éthiques et épistémologiques dans nos relations avec les décideurs. Les données d'autres projets internationaux ou nationaux (Fantognon, ici-même) permettront de justifier nos propositions puisqu'il ne nous est pas permis de mentionner les résultats du projet en question.

Nous avons choisi de commencer par une réflexion épistémologique qui justifiera le positionnement méthodologique adopté dans la suite de l'article pour le traitement des problèmes. Enfin une étude de terrain complétera nos propos et conduira à une conclusion.

1 Réflexion épistémologique

Nous nous inscrivons dans le mouvement épistémologique qui s'oppose à la notion de science « universelle » et « objective » et rejoignons l'épistémè actuelle dans sa conception « (dé)constructionniste » des savoirs scientifiques (Zarate, ici-même). Il nous paraît impossible de nier l'influence du contexte de production sur les connaissances scientifiques et sur la construction de l'objet de recherche. Des auteurs comme E. Morin (2000), M. Callon et

² Cet article se tourne régulièrement vers les contributions des autres auteurs, le lecteur en trouvera les pages exactes dans la table des matières.



B. Latour (1991) et P. Bourdieu (1987), entre autres, nous ont sensibilisés au fait que les conditions de possibilités scientifiques sont peu liées à la science, et beaucoup à la société.

1.1 Constructions scientifiques et représentations

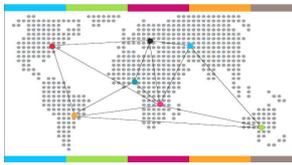
L'épistémè actuelle (Foucault, 1966 ; Derrida, 1967 ; Morin, 2000) et notre position « située » nous amènent à reconsidérer la dichotomie « nomothétie vs. idiographie ». Il paraît possible d'affirmer qu'il existe des domaines essentiellement nomothétiques (LeDoux, 2003) sans que cela signifie que les résultats de ces domaines échappent aux conditions de leur contexte de production. Se postuler nomothétiques comme le font la neurolinguistique, la psycholinguistique ou l'acquisition, par exemple, ne signifie nullement que les chercheurs ont pu se dégager de l'influence de la situation de production. Dans ces domaines, plusieurs théories sont en concurrence, ce qui limite la portée des conclusions et conduit le chercheur qui s'appuie sur elles à se positionner. De plus, si, comme l'affirme K. Popper (1999), une théorie n'est plus pertinente quand elle est invalidée, que penser lorsque l'on a affaire à des théories concurrentes ?

Enfin, en didactique, comme en sciences humaines et sociales (SHS), il est difficile d'énoncer des lois universelles tant les variables contextuelles sont nombreuses. Il serait pertinent d'étudier les variations, et la régularité dans la variation. Il reste donc au chercheur à expliciter son positionnement en fonction du contexte où il œuvre en référence à des théories (Bachelard, 1938), puis, en fin de recherche, à s'assurer que ce positionnement n'a pas été invalidé, et ceci s'impose en recherche autant que dans la mise en œuvre de projets.

Ce qui précède nous permet d'établir une conception du passage de sujet à acteur que M. Wieviorka a mis en relief. Notre réflexion ultérieure tentera de conduire le lecteur vers une conception modifiée des projets internationaux. Il s'agira bien d'une réflexion duelle où se complètent analyses comparatives et anthropologiques (Wieviorka, ici-même). Il importe que nous comprenions les structures aux fondements de l'organisation d'une société, mais également les effets du métissage. Nous soulignerons la part de l'idéologie dans notre interprétation et la relativité de la validité ontologique des concepts que nous rencontrerons. Le contexte historique et social explique ces concepts, les valeurs sont largement incorporées dans les comportements (cf. Lenoir, 2007). Contextualiser conduit à introduire le symbolique dans l'interprétation (Wieviorka, ici-même) et nécessite une rupture avec l'idéologie pour aller vers l'ouverture.

1.2 Questions sur le mode de fonctionnement de la pensée et le comportement humains

Le fonctionnement de la pensée a été décrit comme essentiellement analogique (Hofstadter & Sander, 2013), ce que J. Piaget (1970) avait montré en opposant assimilation (qui est analogique) et accommodation. À la pensée analogique s'apparente la métaphore qui permet d'expliciter ce que l'on ne parvient pas à décrire clairement. Un cheminement cognitif



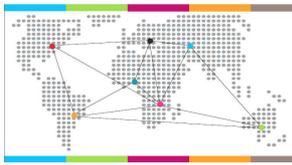
fréquent part de l'assimilation/nativisation initiale pour aller vers une projection (prédiction projective, donc analogique). Cette projection guidera la réaction qui sera justifiée par une rationalisation, terme à prendre ici avec son sens analytique de justification. Le cheminement serait tout aussi efficace s'il commençait par une distanciation (un recul), en lien avec une réflexion (cf. Freire, 1970) ou une (des) description(s) théorique(s), afin de parvenir à une accommodation/dénativisation qui permette une prédiction qui s'appuie sur l'empathie pour enclencher une action qui soit explicable. Mais le jeu de nos émotions (Damasio, 1995) nous conduit parfois à préférer le conditionnement et la rationalisation au recul et à la réflexion (Narcy-Combes, 2005), afin de nous protéger de la menace du changement (Rogers, 1969).

1.3 Doxa et épistémè

M. Wieviorka nous conseille de sortir des raisonnements issus de notre culture, du nationalisme méthodologique et aussi du réductionnisme (Descartes, éd. 1963 ; Kepler, 1604, éd. 1980 ; Comte, 1844, éd. 2002, etc.) qui ont conduit à une confusion rassurante entre épistémè (Foucault, 1966) et doxa (Bourdieu, 1987) au XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème}. Nous sommes à l'ère de la complexité (Varela, 1993 ; Morin & Lemoigne, 1999) qui repose sur la déstructuration et l'incertitude (Foucault, 1966 ; Derrida, 1967 ; Morin, 2000). Le problème épistémologique actuel est maintenant d'accepter qu'une incertitude bien gérée dans un cadre complexe est plus « raisonnable » qu'une certitude « naïve » que les faits contrediront sans cesse (voir Gigerenzer, 2009). Mais les humains ont souvent besoin d'une doxa, comme nous le rappellent le politique et le social, qui s'appuie sur des certitudes (idéologies, religions) qui sont plus rassurantes.

1.4 Représentations et idéologies

Les représentations collectives (Durkheim, 1998), qui sont des phénomènes culturels et sociaux, expliquent la doxa et permettent aux humains de vivre dans une (des) réalité(s) partagée(s) (Moscovici, 1984) qui leur permettent d'avoir une vision fonctionnelle du monde. Si l'on admet que l'idéologie représente une famille de représentations sociales (Rouquette et al., 1998) qui favorise reconnaissance et association entre des groupes humains, il convient également de mesurer à la fois la validité de cette vision et celle de toute intention qui ne peut refléter qu'une idéologie. En effet la fonction de protection liée au conditionnement individuel se retrouve au niveau des représentations et l'on peut penser que l'idéologie construira collectivement sa rationalisation de façon cohérente mais pas nécessairement valide, ni légitime. Or, si la subjectivité se construit dans l'idéologie (Wieviorka, ici-même), le recul permet de se construire en tant qu'individu autonome, et donc en tant qu'acteur, car ainsi il est possible de limiter les effets de l'incorporation des valeurs (Zarate, ici-même).



1.5 Validité ontologique des construits

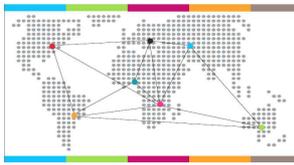
La validité ontologique des construits devient vraiment complexe quand on prend en compte les positions du constructionnisme social (Berger & Luckmann, 1966) selon lequel les individus et les groupes participent à la création de la réalité qu'ils perçoivent en un processus perpétuel et dynamique qui est reproduit par les gens qui agissent selon leurs interprétations et leurs connaissances ordinaires. Pour S. Pinker (1997), par exemple, certaines entités (par exemple argent, nationalité, institutions, donc école) sont des constructions sociales qui ne dépendent que d'un consensus qui leur permet de survivre. Il en va de même des construits didactiques. Ce sont des entités subjectives sur le plan ontologique, mais objectives sur le plan épistémologique selon J. R. Searle (2004) car leur réalité s'appuie sur la croyance ou l'adhésion (cf. Zarate, ici-même). Tout ceci ne peut qu'inciter à la prudence quand on met en place de grands projets.

1.6 Recherche et conditionnement

L'opinion est le fruit de représentations non questionnées et s'oppose à la réflexion scientifique qui requiert une rupture épistémologique (Bachelard, 1938). La construction des connaissances est certes liée à la responsabilité épistémologique (Kelly, 1955), mais, rappelons-nous, avec une rationalité limitée, puisque la réflexion individuelle est insuffisante en raison des émotions et du conditionnement (Damasio, 1995). Ce conditionnement est parfois si inconscient (voir Channouf, 1994) que le fonctionnement cognitif le devient également, au point que certains parlent de compétences incorporées à l'action (Lenoir, 2007). Il est néanmoins réversible (Laborit, 1996). Cette subjectivité distanciée dans un (des) contexte(s) (homme pluriel qui est plusieurs sujets et acteurs en fonction des contextes (Lahire, 2000)) est sans doute ce qui permet le passage du sujet à l'acteur (Zarate, ici-même). Par contre, pour éviter une déstabilisation, une protection contre le recul, à des degrés divers suivant les individus et les contextes, conduit souvent à préférer une rationalisation qui peut être très « intelligente ». Ceci nous rappelle le risque d'ethnocentrisme chez les observateurs quand une méconnaissance des contextes, ou une connaissance insuffisante de ces derniers, rend difficile le transfert des cadres de pensée et le relativisme culturel.

1.7 Engagement et distanciation

Toute action résulte d'un engagement dont l'affectivité assurera la créativité dans un climat de liberté. La distanciation mesure la pertinence et l'efficacité des processus que cette liberté fait évoluer (Elias, 1996). Pour B. Lacroix (2002), la « distanciation » est liée à la « rationalité » et à la question des « valeurs », ce qui devrait conduire les chercheurs à clarifier leur conception de ce qui est rationnel et à expliciter les valeurs qui les guident. Un tel comportement irait à l'encontre des propos incantatoires que formulent souvent les divers partenaires institutionnels qui élaborent des projets (Annot, 1996), et, de ce fait, le chercheur œuvrera à ce que l'expertise de son domaine conduise à des propositions pertinentes dans le



contexte donné afin d'éviter que des investissements humains et financiers importants soient placés dans des opérations dont la validité, et l'efficacité à long terme, sont douteuses.

1.8 Redéfinition du travail scientifique

L'objet du travail scientifique ne peut plus être posé en stricte extériorité (l'objectivité se situe ailleurs). E. Corijn (2006) pose le problème en termes individuels du rapport « du chercheur » à la cité et donc en termes d'attitude, d'éthique, de positionnement de l'individu, de déontologie. L'engagement est lié au rapport entre le chercheur (qui a un rôle à jouer dans la cité en tant que citoyen) et la cité, et il convient de trouver un équilibre entre distanciation et responsabilité sociale (engagement). Il importe alors de connaître les ressorts de l'action (Lahire, 2001) et de la décision (Berthoz, 2003). Ces ressorts sont souvent déterminés par des motivations et des visées plus ou moins conscientes (Channouf, 1994), relevant de la personnalité profonde de chacun, dans un contexte culturel qu'elles reflètent, ce qui relève de la psychologie. Berthoz (2009 : 349) parle d'obscurantisme au niveau décisionnel, ce qui pourrait être évité en mettant en avant le concept d'*accountability*³, concept peu fréquent en français.

La compréhension des phénomènes psychologiques permet d'affiner notre compréhension des phénomènes sociaux. On peut se demander s'il est possible d'agir avec recul sans connaître les rouages des divers types de personnalités, et donc de comprendre les rouages des projets. La citation de P. Freire en début de l'article semblerait à première vue relever de l'idéologie, alors que la psychologie nous montre qu'à la base de toute relation d'aide il peut y avoir une visée de pouvoir (voir par exemple Guggenbuhl-Craig, 1985 ; Rogers, 1969). La sociologie seule ne saurait tout expliquer, le lien entre responsabilité sociale et responsabilité épistémologique ne saurait être nié.

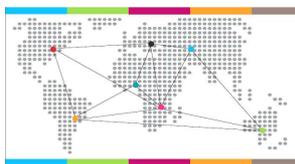
2 Réflexion méthodologique

2.1 Positionnement méthodologique

Il est souvent possible, par des retours vers la (les) théorie(s), de signifier qu'une situation donnée est porteuse de problèmes, voire même de déterminer quels seront ces problèmes. Par contre, il est souvent peu responsable de déterminer les solutions à apporter par une approche descendante, non interactionniste (au sens de l'école de Chicago, cf. McKenzie, 1924, par exemple).

La distanciation conduit à suivre la (les) méthodologie(s) de la communauté de pratique, à étudier le fonctionnement du contexte – donc à déconstruire l'existant – parcourir les théories, observer les pratiques avant de proposer des constructions pédagogiques (cadres, dispositifs ou tâches) largement hypothétiques, soumises ensuite à une validation plus ou moins expérimentale (recherche-action, pratique réflexive, cf. Ellis, 1997 et Dörnyei, 2007).

³ Fait d'avoir des comptes à rendre sur les actions que l'on entreprend.



Mais ces méthodologies restent limitées à la communauté scientifique. La recherche de terrain et la construction de savoirs adaptés à un contexte impliquent le partage de la responsabilité avec le plus grand nombre. Pour y parvenir, des méthodologies telles que la méthode d'analyse en groupe (MAG) (Van Campenhoudt et al. , 2009) et la recherche-action (depuis Lewin, 1948) offrent des solutions qui permettent d'inclure les participants dans le travail de recherche et d'analyse (cf. le projet LASCOLAF, Maurer 2011).

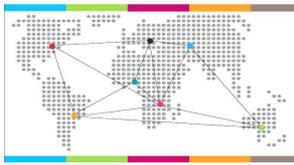
2.2 Innovation et changement

L'innovation est une action sociale où tous les acteurs ont un rôle à jouer et où les partenaires d'origines diverses pourraient œuvrer ensemble. Dans notre domaine, l'innovation ne saurait négliger une réflexion sur les phénomènes langagiers, cognitifs, affectifs, méthodologiques, pédagogiques, etc. Ceci imposerait une réflexion approfondie sur les construits de connaissance distribuée (Hutchins, 1995), d'apprentissage collaboratif (Solomon, 1997), d'émergentisme (MacWhinney, 1998), et bien sûr un suivi approfondi de la recherche sur les dispositifs et les technologies (cf. les appareils d'écoute avec batterie solaire, les médiathèques mobiles, etc.), ce qui implique de créer un lien entre les différents types de recherche et de mesurer les effets de contexte sur les résultats des différentes recherches.

Quelles que soient les réticences que l'on peut avoir sur les recherches qui ont tenté de décrire et de classer les cultures (Trompenaars et al., 2004, par exemple), leurs classifications peuvent aider à anticiper ou comprendre des difficultés, et dans tout projet international, il conviendrait d'être sensible à certains points (cf. l'analyse de ces théories dans Narcy-Combes, 2005) :

- distance faible ou élevée du pouvoir ;
- individualisme vs collectivisme ;
- tolérance de l'ambiguïté ;
- autonomie et organisation ascendantes vs organisations descendantes et dépendance ;
- orientation produit vs orientation personne ;
- expertise par attribution (la nomination à un poste la donne) ou par rétribution (une formation suivie d'un diplôme l'atteste) ;
- représentation ou non de l'excellence (symbolisée par la note 20) ;
- perception de l'universalisme (Wieviorka, ici-même) ou de la différenciation ;
- discontinuité ou continuité institutionnelle (changements par ruptures ou réformes progressives) ;
- perception du travail en équipe et de la collaboration ;
- présence d'une sensibilité à l'*accountability* et/ou à la responsabilisation de chacun.

Une représentation plus précise du contexte est obtenue quand on mesure comment sont gérés tous ces points.



2.3 Implication de tous (ascendant vs descendants)

Si la responsabilité de tous – décideurs, parents, enseignants et apprenants – est impliquée dans la construction et le fonctionnement des dispositifs, et dans l'accès aux ressources et leur gestion, il importe de prendre en compte les effets des contextes locaux. Le construit de contrat social (Narcy-Combes, 2014) donne un cadre à cette intégration de tous. De plus, accepter la « réalité sociale » telle qu'elle est, sans agir, n'est pas sans poser de problème au niveau de l'éthique : P. Bourdieu (1970) parle de violences symboliques à propos de l'école, par exemple. En conséquence, la didactique impose de prendre ses distances par rapport à l'objet social, la réflexion révélera une tension entre la pensée didactique et la réalité sociale omniprésente.

Dans les projets nationaux ou internationaux qui sont traités dans cet ouvrage (voir aussi Maurer, 2011), tout n'est pas simple. Pour déconstruire, selon G. Bachelard (1938), on a besoin de théorie(s), mais on n'y trouve pas nécessairement les réponses attendues, ce qui justifie initialement un travail ascendant qui est souvent en contradiction avec les attentes des décideurs. Néanmoins le projet LASCOLAF a fonctionné ainsi.

2.4 Problème de responsabilité

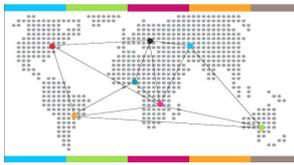
Des problèmes interpellent les théories (ELAN/LASCOLAF, voir Maurer 2011) qui n'apportent pas de réponses toutes faites :

- le recrutement de plus de maîtres de l'enseignement fondamental pour pouvoir amener des élèves non scolarisés, issus de populations traditionnellement en dehors de l'école, vers cette institution ; le rapport au français de ces nouvelles populations de maîtres et d'élèves : en effet, ce colloque souligne que la scolarisation en français sera peut-être plus difficile que pour les gens des générations précédentes, qui étaient moins nombreux et qui connaissaient mieux cette langue ;
- la présence des langues africaines, et le positionnement logiquement idéologique nationaliste du lendemain des indépendances ;
- la volonté pragmatique d'améliorer le rendement des systèmes éducatifs ;
- l'objectif d'une maîtrise accrue du français après le passage par une maîtrise consolidée de la langue maternelle et des compétences de base de l'école (lecture, écriture) ;
- l'utilisation de la technologie comme moyen de faciliter la mise en œuvre de tels projets (Wieviorka, ici-même).

Des projets comme LASCOLAF ouvrent des pistes :

- les démarches les plus participatives sont intéressantes, en particulier celles qui associent les communautés de parents au choix des langues d'enseignement (ce qui valide notre cadre méthodologique) ;
- les modèles descendants ont toutes les chances d'être rejetés ou mal appliqués.

En ce sens, les modèles qui aujourd'hui donnent les meilleurs résultats sont issus d'expériences réussies qui ont été menées par des organisations de la société civile et qui ont ensuite été intégrées par les ministères en vue d'une extension. La politique des petits pas



donne de meilleurs résultats que les schémas étatiques trop directifs, mais la question du changement d'échelle (du processus expérimental à la généralisation) reste posée, aucun des pays de l'étude n'ayant dépassé les 20 % de sa population scolaire scolarisée en langues nationales. Enfin, en ce qui concerne les langues, parmi les modèles de bilinguisme, on préférera les modèles dits additifs.

3 Étude de cas : un terrain (l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres – IFADEM) au Bénin⁴

3.1 Point fort de l'initiative

Cette initiative témoigne d'une volonté de concertation et de co-construction : « *la gouvernance mise en place par IFADEM cherche à garantir la concertation entre les acteurs, la prise en compte des spécificités de chaque pays et l'intégration de l'initiative aux programmes nationaux de formation continue des instituteurs* » (www.ifadem.org/fr/presentation/gouvernance). Des limites, néanmoins sont perceptibles au niveau de l'application.

La gouvernance reflète une organisation hiérarchique à tendance descendante, et ceci en dépit des intentions exprimées par les acteurs du projet. Ceci apparaît dans le caractère intransigeant des instructions et dans le fait que la concertation entre les acteurs ne semble pas en tout point avérée dans les interactions.

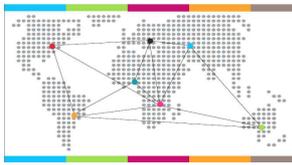
Au plan national :

- les interactions entre les institutions et l'État béninois semblent marquées par la mise en place d'un suivi soutenu ;
- l'équipe locale IFADEM a de solides échanges avec l'instance internationale IFADEM et l'État ;
- l'État béninois est représenté dans un cadre microscopique par la Direction de l'inspection pédagogique (DIP désormais) qui est l'organe chargé de l'organisation, du suivi et de l'évaluation de la formation continue des enseignants, et donc un acteur incontournable qui ne semble pas avoir prise sur le déroulement du projet IFADEM ;
- la DIP est l'autorité de référence pour les enseignants béninois en matière de qualité et d'ajustement des concepts et les pratiques pédagogiques et a donc une grande influence ; de ce fait, les rapports entre le corps enseignant et la DIP sont souvent des rapports de subordination ;
- en ce qui concerne les rapports entre l'équipe IFADEM locale et le comité des rédacteurs et formateurs des tuteurs, ces derniers co-rédigent les livrets pédagogiques mis à la disposition des enseignants dans une relation qui semble être unidirectionnelle.

Néanmoins à l'échelle du terrain :

- une relation pédagogique s'est établie entre les tuteurs et les enseignants par le jeu de

⁴ Cette partie s'appuie sur le travail de C. Fantognon, ici-même.



l'interaction et du *feedback* ; les tuteurs IFADEM sont des conseillers pédagogiques et des inspecteurs pédagogiques qui se réfèrent à l'autorité de la DIP, mais la relation développée par les tuteurs IFADEM, à la différence de celle entretenue dans le cadre de leur mission d'inspection, témoigne d'un changement de posture dans le rôle d'accompagnement pédagogique ;

- la mise en pratique des techniques IFADEM dans les écoles et les rencontres bimensuelles des séances de tutorat redynamisent le travail de formation continue et de suivi des enseignants.

Dans le contexte de l'IFADEM au Bénin, les représentations des enseignants « ifadémiens » sont d'autant plus rigides que le poids hiérarchique de la DIP est pesant dans une culture éducative empreinte d'un modèle autoritaire. On note donc un effet de dissonance (schèmes concurrents), mais on perçoit que l'accommodation se met en place. Par exemple, les concepts de tutorat, de médiation, d'accompagnement remplacent des notions de contrôle, sanction, supervision. La réflexion sur le plurilinguisme et l'alternance codique modifie la conception de cloisonnement des langues. Petit à petit les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) sont perçues comme intéressantes face aux outils classiques d'enseignement. Si les discours évoluent, les pratiques/comportements sont plus lents à évoluer, ce qui est dans la ligne de notre positionnement théorique et est parfaitement logique.

4 Synthèse des résultats et conclusion

Une expérience complexe vécue par notre laboratoire a conduit à cette réflexion, mais la confrontation avec d'autres projets souligne que des problèmes se résolvent, que des pistes s'ouvrent, et que les faits confortent les théories ou le positionnement que nous avons présentés. Sont pertinents :

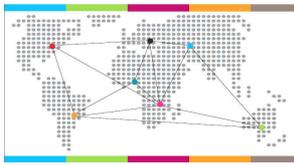
- les projets où l'ascendant a sa place ;
- le plurilinguisme et une structuration des savoirs de préférence dans la langue première (Cummins, 1994) ;

Mais :

- modifier les pensées n'implique pas une modification immédiate des comportements qui sont conditionnés ;
- éradiquer les phénomènes de pouvoir reste un problème.

Selon notre positionnement épistémologique (Demaizière & Narcy-Combes, 2007), il reste des questions à aborder sur :

- le positionnement langue/code-parole/discours dans un contexte plurilingue ;
- le fonctionnement langagier plurilingue ;
- le couple apprentissage/acquisition ou développement, qui conduit à une réflexion sur appropriation et médiation, en particulier au niveau de la perception des dispositifs et technologies (école inversée), notamment pour faciliter la lecture et l'écriture par la



technologie (Wieviorka, ici-même) et permettre un *input* suffisant dans la langue de scolarisation ;

- la prise en compte « positive » des « résistances » aux changements (structures socioprofessionnelles, idéologie, croyances) et du risque de perte de face.

Comme nous l'avons affirmé, le rôle du chercheur dans la cité, au sens large, mérite toute notre attention : notre responsabilité est grande face à l'incantatoire politique, à l'universalisme ou au jacobinisme, et impose une négociation sur les valeurs universelles de façon ascendante (Wieviorka, ici-même). Les projets dont les résultats sont les plus convaincants nous confirment qu'éthique et épistémologie vont de pair, et les travaux que présente cet ouvrage mettent clairement en avant le construit de responsabilité épistémologique.

Notre expérience nous a sensibilisé à la difficulté de la coopération entre experts/consultants dans des institutions où l'expertise relève de l'attribution (le statut la donne) alors que les chercheurs évoluent dans un système où cette expertise relève de la rétribution (des diplômes et des publications la confèrent). La décision ne saurait relever de l'expert/consultant, mais sans responsabilité épistémologique au niveau décisionnel, on court ce risque d'obscurantisme que Berthoz (2003 : 349) met en avant et que personne ne souhaite.

Bibliographie

Annoot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies - Le sens du changement*. Paris : Ophrys.

Bachelard, G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

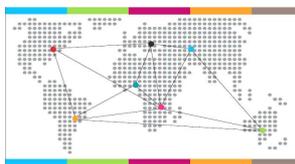
Berger, P., L. and Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor.

Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.

Bertin, J.-C. & Narcy-Combes, J.-P. (2012). Tutoring at a distance: modelling as a tool to control chaos” dans *CALL, Computer Assisted Language Learning*. Volume 25, Issue 2, London, Routledge, pp. 111-127.

Bertin, J.-C. & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second language distance learning and Teaching : theoretical perspectives and didactic ergonomics*, Hershey (Penn), IGI Global.

Bourdieu, p. Chamboredon, J.C. & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.



Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. de minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, Ed. de minuit.

Buser, P. (1999). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Odile Jacob.

Callon, M. & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La découverte.

Chalmers, A.-F. (1987). *Qu'est-ce que la science ?* Paris : La Découverte.

Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes*. Paris : Armand Colin.

Comte, A. (1844-2002). *Discours sur l'esprit positif: Ordre et progrès*. Paris : Vrin,

Corijn, E. (2006). *Éléments d'un projet pour Ixelles. Une contribution citoyenne*. Bruxelles : Parcours Citoyen.

Cros, F. (2002). « L'innovation en éducation : topiques et enjeux ». In Alter, N. (dir.). *Les logiques de l'innovation*. Paris : La Découverte, pp. 213-240.

Cummins, J. (1994). "Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language". In: Genesee, F. (ed.): *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: CUP, pp. 33-58.

Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.

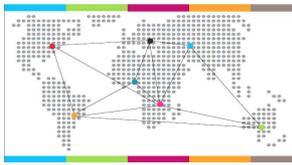
Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Demaiziere, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007) « Du positionnement épistémologique aux données de terrain » in *Cahiers de l'ACEDLE*.

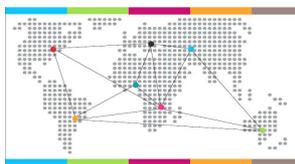
http://acedle.ustrasbg.fr/article.php3?id_article=602. Mis en ligne : 21 juin 2007, pp. 1-20.

Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil.

Descartes, R. (ed 1973) *Œuvres philosophiques*, textes établis, présentés et annotés par Ferdinand Alquié, 3 vol. (I : 1618-1637, II : 1638-1642, III : 1643-1650), Paris: Classiques Garnier.



- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dürkheim, E. (1898). *Représentations individuelles et représentations collectives*. In *Revue de métaphysique et de morale*. VI, pp. 273-308.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : NRF.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*, trad, du brésilien. — Paris, Maspero.
- Gigerenzer, G. (2009), *Penser le risque. Apprendre à gérer l'incertitude*, Genève, Markus Haller.
- Güggenbuhl-Craig, A. (1985). *Pouvoir et relation d'aide*. Bruxelles: Mardaga.
- Hofstadter, D. & Sander, E. (2013). *Surfaces and Essences: Analogy As the Fuel and Fire of Thinking*, New York: Basic Books.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York : WW Norton.
- Kepler, J. (1604-1980). *Astronomia pars Optica*, sur l'optique et la vision. Traduction française partielle : *Paralipomènes à Vitellion*, tr. Catherine Chevalley, Paris : J. Vrin, 1980.
- Laborit, H. (1996). *Une vie* (derniers entretiens avec Claude Grenié). Paris : Editions du Félin.
- Lacroix, B. (2002). "La contribution de Norbert Elias à la construction et à l'analyse de la construction sociale. De l'état parlementaire". *Polis*, vol. 9, pp. 1-20.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Ledoux, J., (2003), *Neurobiologie de la personnalité*, Paris, Odile Jacob.



Legros, D. & Crinon, J. (dir.). (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

Lenoir, Yves (2007). « L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement ». *Document du CRI et de la CRCIE. N°1*. Université de Sherbrooke.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*, New York: Harper.

Lyotard, J-F. (1979). *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*. Paris: Editions de Minuit.

Mckenzie, R. D. (1924). "The Ecological Approach to the Study of the Human Community". *American Journal of Sociology* 30, pp. 287-301.

Macwhinney, B. (1998), Models of the emergence of language dans *Review of psychology*. 49, pp. 199-227.

Mangenot, F. (dir) (2001). "Interactivité, interactions et multimédia", *Notions en Questions*, n° 5, Lyon, ENS Editions.

Maurer, B. (2011) LASCOLAF et ELAN-Afrique : d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux. *Le français à l'université*, 16 (1).

Moscovici, S (1984). *Le domaine de la psychologie sociale*. Introduction à Moscovici, S. (Ed). *La psychologie sociale*. Paris, PUF.

Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Le Seuil

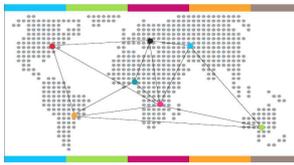
Morin, E. & Lemoigne, J.-L. (1999). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, L'Harmattan.

Narcy-Combes, J.-P. (2014), « De la responsabilité épistémologique à un contrat social », in Beacco, J.-C. (ed.) *Éthique et politique en didactique des langues*. Paris : Didier, pp : 117-128.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.

Perrenoud, P. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie : pour une théorie de la connaissance*. Paris: Gonthier-Denoël.



Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York: Norton.

Popper, K. (1999). *All life is problem solving*. Londres : Routledge.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles Meril I.

Rouquette, M-L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Saussure (de), F., (ed. 1967). *Cours de linguistique générale*, Originellement publié par Bailly, C. et al. Edition critique par Mauro (de), T, Paris, Payot.

Sapiro et P. Champagne (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue* (p. 189-214). Paris: Fayard.

Searle, J. R. (2004). Réalité institutionnelle et représentation linguistique. *In* L. Pinto, G.

Searle, J. (1983). *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge, CUP,

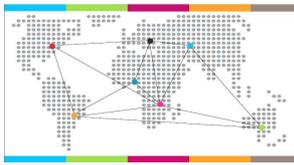
Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier.

Solomon, Gavriel (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (2004). *Managing People Across Cultures*. Chichester: Capstone.

Van Campenhoudt, L., Franssen, A. & Cantelli, F. (2009) « La méthode d'analyse en groupe », *SociologieS*, Théories et recherches. URL : <http://sociologies.revues.org/2968>. , mis en ligne le 05 novembre 2009, consulté le 04 mai 2014.

Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. 3ème édition parue en 1997. Paris : La Dispute.



Sophie Babault
Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, France
UMR 8163 « Savoirs, textes et langage »

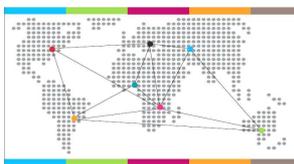
La terminologie de la didactique des langues est-elle universelle ?

Résumé

Cet article propose une réflexion sur la terminologie utilisée en didactique des langues. En partant d'un certain nombre d'exemples concrets dans lesquels des malentendus terminologiques ont pu être observés, nous envisagerons les processus qui conduisent à l'émergence et à la validation par la communauté scientifique d'un ensemble de dénominations et de concepts, processus caractérisés par un double jeu de contextualisations et de décontextualisations. Nous réfléchirons ensuite aux modalités d'appropriation de cette terminologie par les praticiens de la didactique, soumis à des cadres d'interprétation multiréférentiels. Cela nous conduira à envisager une vision dynamique des termes, ce qui comporte des conséquences au niveau de leurs diverses utilisations.

Mots-clés

Terminologie, didactique des langues étrangères, français langue étrangère et seconde, définition, implicite, interprétation



Introduction

S'intéresser à la question de la contextualisation en didactique des langues étrangères entraîne de manière quasi-inévitable une réflexion sur les aspects terminologiques qui jalonnent ce vaste champ, dont il conviendra d'ailleurs d'explicitier la construction. La terminologie constitue-t-elle un ensemble unifié et stable, un point de rassemblement s'élevant au-dessus des divergences pouvant survenir dès que des orientations et des cultures éducatives diverses contribuent à modeler les pratiques et les représentations des usagers ? Les didacticiens des langues étrangères « parlent-ils » tous la même langue didactique ? Se comprennent-ils grâce à une terminologie commune ? Existe-t-il par ailleurs une « supratérminologie » de la didactique des langues étrangères, dépassant les frontières linguistiques et disciplinaires ? C'est ce que cet article vise à explorer, en appuyant notamment la réflexion sur un certain nombre de cas concrets observés dans le cadre de partenariats internationaux ou interdisciplinaires ayant pour objet (partiellement ou entièrement) la mise en œuvre de dispositifs de formation en français langue étrangère et/ou seconde.

1 « Ecoute-t-on différemment en français et en malgache ? » : implicite et malentendus terminologiques

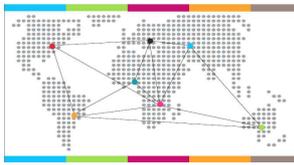
De manière générale, la terminologie est définie suivant deux acceptions :

- l'ensemble des termes, accompagnés de leurs définitions, propres à un domaine particulier de la connaissance ou de l'activité humaine,
- la discipline scientifique qui étudie les objets et concepts propres à un de ces domaines particuliers¹.

C'est la première acception qui prévaudra dans cet article. Sous cette acception, la terminologie a pour principale fonction de fixer un cadre lexical et notionnel précis permettant aux utilisateurs d'un domaine donné de se comprendre en construisant leur discours sur des points de repère communs, en partant du principe qu'un terme est « formé d'une désignation et d'un concept » (Depecker, 2002 : 20). Autrement dit, la terminologie, par l'ensemble de dénominations et de définitions qu'elle propose, tend à assurer une stabilité du sens dans un domaine donné.

Pourtant, dans les pratiques, il n'est pas rare d'être confronté à des malentendus qui conduisent à questionner la pertinence des normes terminologiques. La didactique des langues n'est pas exempte de ce type de malentendus. J'en prendrai pour preuve quelques observations faites au cours de différents projets de partenariat auxquels j'ai eu l'occasion de

¹ Cf. les définitions données par les dictionnaires Larousse ou Robert.

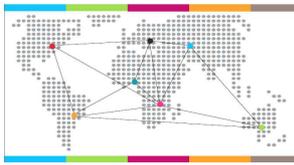


participer. Cette notion de partenariat est importante pour la problématique car elle implique, d'une part, la collaboration de *professionnels*, ici des praticiens expérimentés de la didactique des langues, et d'autre part, une situation de *contact* entre des sphères distinctes, que ce soit sur le plan géographique (partenariat international) ou sur le plan académique (partenariat interdisciplinaire). Il ne s'agit donc pas ici de chercher à analyser des « défauts » d'intégration d'un contenu sémantique par des personnes en phase d'apprentissage, mais bien de s'intéresser à une confrontation entre des représentations sémantiques divergentes au niveau de praticiens d'un champ.

Au cours de ces différents projets, j'ai pu observer ou être moi-même impliquée dans des malentendus à propos de termes tels que *document authentique*, *écouter*, *exercice*, etc., dont le contenu sémantique me semblait à priori univoque et de nature à être partagé par un grand nombre de didacticiens francophones. « Si on met seulement le mot *exercice* dans l'intitulé de la rubrique, on s'intéresse uniquement à la phase d'évaluation », ai-je ainsi par exemple entendu lors d'un atelier de rédaction de livrets de formation en Côte d'Ivoire, surprise que le terme *exercice* puisse être mis exclusivement en relation avec des activités d'évaluation. Autre exemple particulièrement significatif : « mais écoute-t-on différemment en français et en malgache ? », s'est soudain écrié un membre d'une équipe pluridisciplinaire de didacticiens malgaches chargée de rédiger un guide méthodologique pour les enseignants de français et de malgache (Babault, 2010). Ce cri du cœur arrivait au bout de plusieurs heures d'incompréhension manifeste et de blocage entre les deux groupes de didacticiens, les uns orientant leur interprétation vers la compréhension orale, alors que les autres portaient vers les caractéristiques d'un comportement attentif et respectueux envers le locuteur.

Comme on le perçoit à travers les deux exemples qui précèdent, ces malentendus sont d'autant plus gênants pour la communication qu'ils s'appuient sur une part importante d'implicite et de présupposition² : les termes dont il est question ici sont considérés par leurs utilisateurs comme suffisamment transparents pour ne pas avoir à être explicités en discours. Leur contenu sémantique est implicitement considéré comme partagé par les interlocuteurs, à tel point que le simple énoncé du terme semble avoir valeur de définition pour le locuteur. Un exemple emblématique de ces termes autodéfinis en discours est celui de l'expression *approche communicative*, très fréquemment utilisée par les praticiens comme emblème d'un certain type de pratiques pédagogiques (« moi je base mes cours sur une approche communicative »), ce discours uniformisant masquant en réalité des interprétations extrêmement diversifiées de la notion de *communication*. L'implicite qui entoure l'utilisation de ces termes est présent aussi bien au niveau des émetteurs que des récepteurs, chacun ayant ses propres clés d'interprétation et les considérant comme évidentes, si bien que le flou et les malentendus peuvent perdurer au fil du temps.

² « Nous considérons comme présupposées toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (i.e. sans constituer en principe el véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 25).



Les dictionnaires n'apportent malheureusement pas toujours eux-mêmes des contenus suffisamment explicites pour servir de points de repère stables. Prenons l'exemple du syntagme *langue étrangère* dans l'une des références actuelles du domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde, l'ouvrage dirigé par Cuq (2003). Ce syntagme y est défini de la manière suivante :

Toute langue non maternelle est une langue étrangère. (...) Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlours non natifs. (op. cit. : 150)

La définition proposée présente la notion de langue étrangère en opposition directe et exclusive avec celle de langue maternelle, excluant ainsi un ensemble de contextes sociolinguistiques dans lesquels les catégorisations du statut des langues ne peuvent pas être expliquées par des systèmes binaires mais s'inscrivent au contraire dans des ensembles plus larges caractérisés par des pratiques et des compétences plurilingues diversifiées. Pour prendre une illustration concrète, imaginons par exemple au Bénin le cas d'un locuteur de baatonon (langue parlée principalement dans le nord du pays), installé dans la capitale depuis qu'il a vingt ans, et amené ainsi à s'approprier puis à utiliser quotidiennement le fon depuis des années³. Le fon restera-t-il pour lui une langue étrangère ?

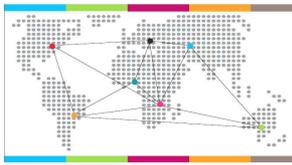
Cette définition a clairement été rédigée en référence à un cadre contextuel précis marqué du poids de pratiques langagières habituelles principalement monolingues, mais elle est pourtant énoncée sous une forme généralisante, universalisante (*toute* langue, *tous* ceux, etc.), sans envisager aucune restriction. Au-delà même des interrogations liées à la part importante d'implicite qui entoure ce genre de définitions, elles nous amènent à questionner la validité de la terminologie et du cadrage qu'elle propose.

2 Pour qui vaut la terminologie ?

La question centrale de la validité et de l'universalité de la terminologie se pose au sein même des chercheurs en terminologie, car elle constitue le soubassement de l'ensemble de leur démarche, comme le souligne Depecker :

« Les concepts par exemple sont-ils universels, et offrent-ils une base ferme à partir de laquelle s'entendre sur leur référence ? Cette question est d'importance car elle met en jeu la base même du travail terminologique à savoir : la validité des concepts qu'elle décrit et celle de sa description même. Mais la terminologie doit postuler qu'un certain nombre de concepts

³ Pour simplifier, je n'évoque ici que le fon et le baatonon, mais il est tout à fait probable que ce locuteur maîtrise également, à divers degrés, d'autres langues, béninoises ou autres.



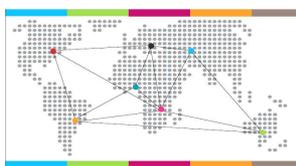
qu'elle a à traiter sont identifiables comme tels et stabilisables. Surtout lorsque l'objet décrit est un objet concret. [...] Mais cela ne peut se réaliser que dans certains domaines des sciences et des techniques, et pour certains ensembles seulement. Dès que les concepts ne sont plus formalisables sous la forme de modèles mathématiques notamment, toutes sortes de variations sont possibles. Or, si ces concepts varient, est-ce que ce qui varie est le point de vue que nous avons sur eux, les représentations particulières que nous en avons, la langue elle-même, celle-ci offrant à son tour un milieu déformant à nos représentations ? » (2002 : 77).

Dans le domaine technique et industriel, certains Etats ont institué des instances de réglementation et de validation des principales dénominations utilisées dans un domaine donné. Des normes internationales ont par ailleurs été élaborées afin d'harmoniser les termes : ISO 704, ISO 860, ISO 1087, etc. (Depecker, op. cité). Ces instances de réglementation ne garantissent évidemment pas la pertinence des concepts et de leurs dénominations, mais elles ont l'avantage d'offrir un ensemble concret et relativement unifié, dont la source est identifiable.

Qu'en est-il en didactique des langues étrangères ? Quelles sont les sources de la terminologie proposée aux utilisateurs ? Quelles en sont les instances de validation ?

Avant d'apporter des éléments de réponse à ces questions, il me semble important de revenir sur la dénomination *didactique des langues étrangères*, que je traite depuis le début de cet article comme faisant référence à un domaine unifié, quelle que soit la langue objet d'enseignement/apprentissage. Je fais ainsi écho à une tendance observée actuellement dans le discours didactique des spécialistes de didactique, discours qui consiste à accorder un poids plus important, dans la façon de considérer les démarches d'enseignement/apprentissage, aux aspects méthodologiques plutôt qu'aux spécificités linguistiques, ce qui conduit à dépasser les spécificités pour construire une discipline globale : LA didactique des langues étrangères. On retrouve de nombreuses traces de cette tendance dans les publications de ces dernières années ; il suffit pour cela de rechercher dans les bases bibliographiques les ouvrages contenant les mots-clés didactique des langues, language teaching, language teaching methodology, etc. Les travaux du Conseil de l'Europe ont également joué un rôle important dans cette tendance, en proposant des documents de cadrage prenant pour objet les langues (et non une langue en particulier) et prévus pour être applicables à un ensemble de langues grâce à un accent mis sur des compétences de communication.

Comme dans la plupart des domaines de recherche, la terminologie de la didactique des langues se développe et se stabilise suivant un principe d'auto-régulation au sein de la communauté : des concepts sont mis sur le marché, souvent sur la base d'une adaptation, modification ou remise en question d'autres concepts ; ces nouveaux concepts connaîtront une propagation et une durée de vie plus ou moins longue en fonction de divers paramètres tels que leur pertinence par rapport à certains contextes, leur diffusion et appropriation par des



chercheurs faisant autorité, leur reprise par des instances éditoriales ou institutionnelles⁴, etc. Au fur et à mesure de cette prise en main par la communauté, ces concepts connaîtront à leur tour un certain nombre de vicissitudes qui contribueront à donner à la terminologie les contours qui sont les siens à un moment donné.

Ce mode de développement terminologique présente des aspects dynamiques stimulants pour le domaine de la didactique. Il importe cependant de revenir sur certaines de ses caractéristiques, et notamment celles qui sont liées à l'opérationnalité des concepts proposés.

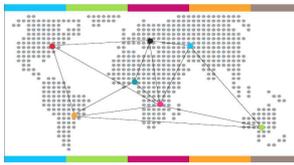
C'est indubitablement dans l'hémisphère nord, et en grande partie sur le continent américain, que naissent, évoluent et se développent les concepts utilisés en didactique des langues. La quasi-totalité de ces concepts sont élaborés dans le cadre de réflexions prenant pour cible des situations d'enseignement-apprentissage inscrites dans des contextes dits « occidentaux ». Cette restriction contextuelle pose un double problème. D'une part, elle produit un biais dans la production conceptuelle en ne la basant que sur des observations et des expérimentations limitées à certains types de terrains. D'autre part, il n'est pas rare que la contextualisation qui cadre le développement conceptuel soit rapidement suivie d'une extension et d'une décontextualisation lors de la diffusion des concepts, qui tendent à être présentés, sur un mode implicite, comme ayant une valeur universelle, ainsi que nous avons pu le voir pour la définition de *langue étrangère* dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Le concept *d'approche communicative*, présenté pendant plus de deux décennies comme une panacée didactique universelle applicable à tout public et à tout objectif d'apprentissage, et dont on trouve les traces dans les curricula les plus divers, en est également un bon exemple. Face aux difficultés liées à la délimitation du champ des concepts, la terminologie en usage dans le domaine de la didactique des langues étrangères semble souvent fonctionner de manière généralisante et homogénéisante en recréant virtuellement une sorte d'hypercontexte à validité permanente : la classe de langue.

Que se passe-t-il au niveau des praticiens de la didactique ? Quel usage font-ils de la terminologie ? C'est ce que nous allons analyser dans la partie qui suit.

3 Les usages de la terminologie par les praticiens : des systèmes d'interprétation multiréférentiels

J'ai évoqué plus haut la démarche de décontextualisation à tendance homogénéisante intervenant fréquemment dans la diffusion des concepts en didactique des langues étrangères. Cette démarche est généralement suivie à son tour de recontextualisations par les praticiens,

⁴ Sur ce plan, citons à nouveau le rôle central joué depuis une quinzaine d'années par le Conseil de l'Europe dans la diffusion de certains concepts devenus incontournables, sur le continent européen, en didactique des langues. Citons également son rôle au niveau de l'intégration des dénominations dans un grand nombre de langues européennes, grâce à une politique de traduction et de diffusion en plusieurs langues des réflexions et documents de synthèse proposés.



afin d'intégrer les concepts nouvellement rencontrés, ainsi que leur dénomination, dans des schèmes interprétatifs déjà existants, les *cadres de référence* (Mucchielli, 2012).

Ces recontextualisations suivent des cheminements complexes car les cadres de références dont disposent les individus sont multiples. Face à la définition synthétique d'un concept en didactique, je peux activer un ensemble de schèmes relevant :

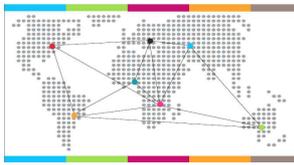
- des savoirs que j'ai intériorisés dans ce domaine ou dans des domaines proches
- de mon interprétation de chacun des éléments constitutifs de la définition
- des liens que je fais entre ce concept et un certain nombre d'autres concepts déjà intériorisés
- de mes expériences passées en tant qu'enseignant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

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

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

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

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



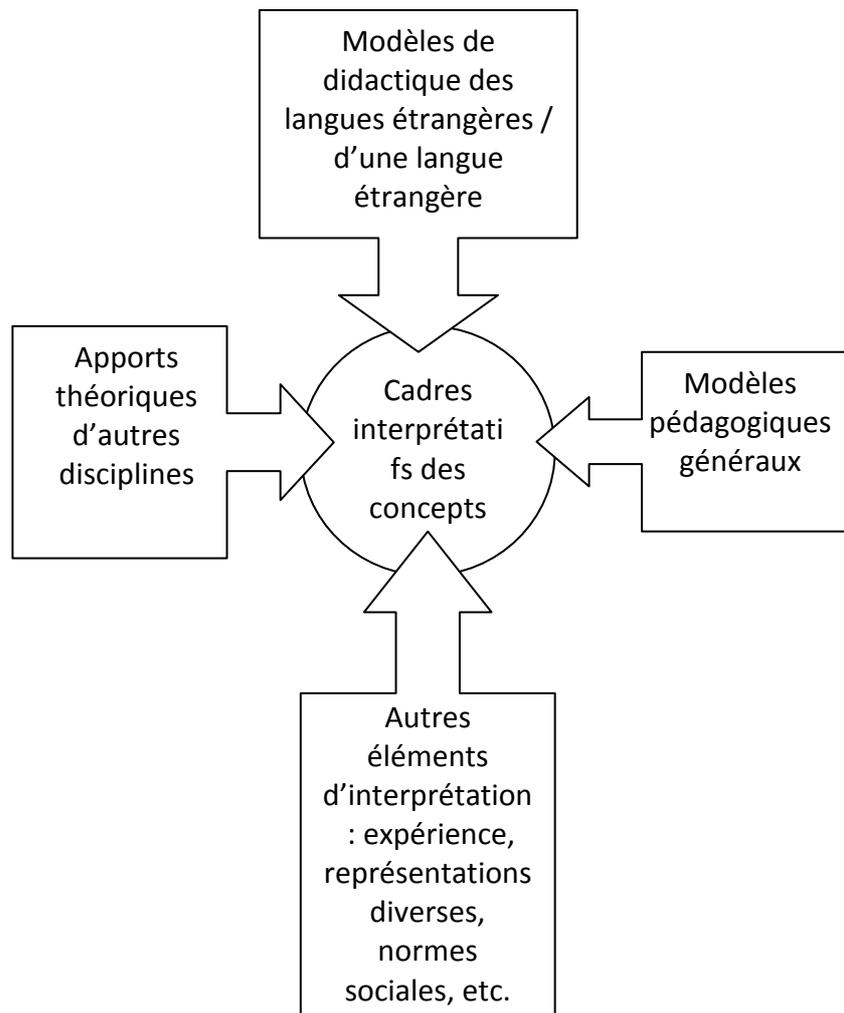
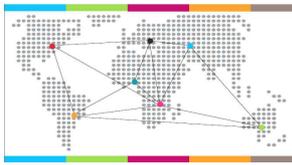
linguistique formelle, la sociolinguistique, la psycholinguistique, les sciences de l'éducation, la didactique d'autres disciplines, etc., contribuera inévitablement à modeler les schèmes interprétatifs de chaque praticien.

Dans cette perspective diachronique induite par la notion de parcours, il importe d'accorder une place à la succession, voire à la superposition de courants méthodologiques qui, en fonction des lieux ou des périodes, se suivent à un rythme plus ou moins soutenu mais contribuent chacun, tour à tour, à forger les cadres de référence des praticiens. À cet égard, arrêtons-nous un instant sur le continent africain, particulièrement gâté sur ce plan. Durant ces vingt dernières années, du nord au sud, la plupart des pays d'Afrique francophone ont connu une succession de courants pédagogiques « clés en mains » et à durée de vie réduite : pédagogie par les objectifs, approche par les compétences, approche par les situations, etc., chacun de ces courants disposant d'un répertoire terminologique spécifique : situation-problème, exercice d'application, activité d'intégration, etc.

Quels que soient le contexte éducatif et ses caractéristiques, la succession de courants pédagogiques ou didactiques que connaît un praticien durant sa carrière laissera une empreinte sur ses cadres de référence, que ces courants soient encore en vigueur ou non au niveau institutionnel. Par courant pédagogique, j'entends des démarches méthodologiques générales prévues pour l'ensemble des disciplines, alors qu'une démarche didactique sera au contraire propre à l'une de ces disciplines⁵. En fonction des contextes, le poids respectif des deux aspects peut varier, mais il convient de garder à l'esprit qu'ils jouent tous les deux un rôle, de manière pas nécessairement convergente, dans l'interprétation de la terminologie faite par chaque praticien.

Le schéma suivant tente de synthétiser les divers éléments constitutifs des cadres de référence.

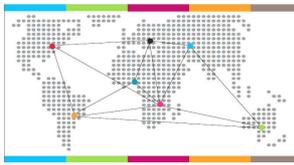
⁵ « On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe, liées aux relations entre enseignants et apprenants et/ou entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc., sans prendre en compte spécifique les contenus disciplinaires » (Reuter, 2013 : 157).



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

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

Si la réalité des pratiques observées nous amène à adhérer à cette vision dynamique des termes, elle ne doit pas pour autant dissimuler l'intérêt, voire la nécessité, pour chaque



praticien d'inscrire son interprétation dans un cadre précis et explicite. Si nous réexaminons les exemples donnés au début de cet article, il semble clair, d'une part, que l'interprétation donnée par chacun des didacticiens à propos des termes *exercice* ou *écouter* est légitime mais, d'autre part, que cette légitimité demande à être appuyée par des références concrètes et cohérentes dans un cadre donné. Autrement dit, dans ces mêmes exemples, ce n'est pas tant la diversité des interprétations qui pose problème que l'implicite qui entourait chacune des interprétations.

Conclusion

Je posais en introduction de cet article des questions liées à la stabilité et à l'efficacité de la terminologie de la didactique des langues ainsi qu'à sa capacité à constituer un cadre de référence valable pour tous les praticiens du champ, au-delà des frontières culturelles, linguistiques et disciplinaires. A la fin de ce parcours, j'espère avoir pu faire prendre conscience aux lecteurs du paradoxe qui entoure la terminologie : les biais qui accompagnent son émergence remettent fortement en cause l'artificielle universalité sous laquelle elle est souvent présentée dans les ouvrages de référence, mais elle reste un moyen incontournable offert aux didacticiens de préciser et de construire leur discours, notamment dans des situations susceptibles de bousculer les fondements de ce discours. À la confiance dans une homogénéité de façade, veillons donc à substituer un questionnement avisé et en profondeur des termes mis à la disposition de la communauté.

Bibliographie

Babault, S. (éd.). (2010). *Apprendre une langue pour communiquer / Mianatra teny mba hifaneraserana amin'ny hafa. Précis méthodologique pour les enseignants de malgache et de français*. Antananarivo : Ministère de l'Education nationale malgache.

Cuq, J.P. (éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

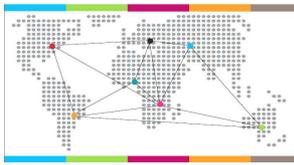
Depecker, L. (2002). *Entre signe et concepts. Eléments de terminologie générale*. Paris : Presse Sorbonne nouvelle.

Gaudin, F. (2003). *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*. Bruxelles : Duculot.

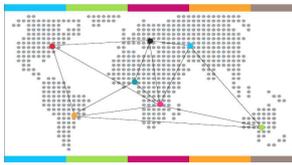
Gaudin, F. (2005). « La socioterminologie ». *Langages* 2005/1 n° 157, pp. 81-93.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.

Mucchielli, A. (2012). *Savoir interpréter. Comment les choses acquièrent leurs significations*. Paris : Armand Colin.



Reuter, Y. éd., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.



Colette Noyau
UMR 7114 MoDyCo CNRS
Université Paris Ouest Nanterre, France
colette.noyau@free.fr - colette.noyau.free.fr

Cultures métalinguistiques des langues de tradition orale : quels transferts des jeux de langage vers une culture métalinguistique scolaire pour l'écrit¹

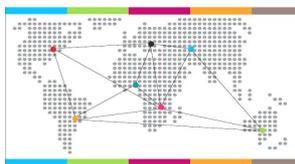
Résumé

Les cultures de tradition orale ont développé divers genres de jeux avec les mots aptes à contribuer à l'éveil métalinguistique des enfants et à leur maîtrise du langage : devinettes et énigmes, verlans et autres manipulations, kyrielles, dialogues ludiques. À partir de ces pratiques endoculturelles, on peut tracer une voie nouvelle pour un éveil aux langues scolaires dans les écoles bilingues africaines. Ce parcours mènera de la conscientisation aux langues orales du milieu appuyée sur les procédés ludiques traditionnels, à la conscience métalinguistique tendue vers l'écrit (de la langue 1 puis de la langue 2) requise par la scolarité. Quels profils de compétences métalinguistiques les différents types de jeux de langage des cultures orales induisent-ils, et quel appui offrent-ils pour l'accès à une culture métalinguistique scolaire, en langue du milieu puis en français ?

Mots-clés

Jeux de langage, cultures orales, conscience métalinguistique, transfert

¹ L'auteur exprime ses remerciements chaleureux au chef de projet ELAN à l'OIF, M. Amidou Maïga, pour le jeu de kyrielle songhay du nord-Mali qu'il a généreusement donné, à la communauté villageoise de Nomgana (préfecture de Loumbila, Burkina Faso) pour son accueil, au Point focal ELAN du Burkina Faso, Rémy Yameogo, à l'équipe d'enseignants du primaire de l'inspection de Loumbila, au Pr Norbert Nikiéma de l'université de Ouagadougou, qui par leur engagement dans cette enquête exploratoire et leur réactivité pour exploiter les matériaux recueillis, ont rendu possible une riche moisson de jeux de langage mooré. Merci également à Zakaria Nounta pour la révision de la traduction du jeu songhay.



1 L'école primaire bilingue et l'approche ELAN (École et langues nationale en Afrique) du bi-plurilinguisme

1.1 École primaire bilingue et didactique du bi-plurilinguisme

Pour soutenir et améliorer la qualité de l'éducation des jeunes enfants (préscolaire et primaire) en contexte multilingue, se développe le recours à la langue du milieu de l'enfant comme premier vecteur d'éducation, et plus précisément, comme langue d'enseignement à l'école. Ceci conduit de nombreux pays souhaitant s'engager dans cette voie à outiller leurs langues pour qu'elles deviennent des langues scolaires. Cet outillage est l'un des appuis que prête l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF désormais) via l'initiative ELAN (École et langues nationale en Afrique) au développement de la scolarisation primaire bilingue langue du milieu-français à huit pays subsahariens qui se sont engagés ensemble dans ce mouvement (ELAN, 2014)². L'approche didactique du bi-plurilinguisme préconisée offre aux jeunes enfants d'entrer dans le monde de l'école et de l'écrit dans la langue de leur milieu (nous dirons L1), avant que le français (nous dirons L2) ne soit introduit, et prenne progressivement le relai de la L1 comme médium d'enseignement.

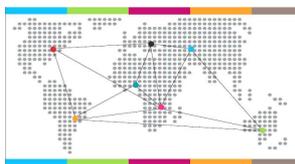
Cette approche (*first-language-first multilingual model*, selon Nikièma, 2011 : 599-616) représente un changement radical dans la scolarisation en contexte africain, massivement organisé selon le modèle conventionnel où la langue officielle internationale est le seul vecteur de communication et d'apprentissage scolaire, les langues du milieu dans lesquelles l'enfant grandit étant oubliées, voire censurées. Ce modèle conventionnel, dit « classique », a conduit à des taux de redoublement et de déperdition scolaire importants, les apprentissages sont freinés, voire bloqués, par la transmission de connaissances via une langue inconnue dans laquelle les enfants n'ont pas de repères et ne peuvent réinvestir leur expérience du monde et de la communication (cf. Noyau, 2003). Il est reconnu comme un obstacle à l'atteinte des objectifs du Millénaire d'éducation pour tous sur le continent africain.

1.1.1 Occasions perdues : l'enseignement conventionnel censurant les langues du milieu

Nous avons mené antérieurement une vaste étude plurilatérale en Afrique de l'Ouest, auprès d'élèves, pour mettre en évidence leurs compétences orales en L1 et en français, et observé ce qui se passe dans des écoles conventionnelles, du primaire et du collège (les dix années de la scolarité de base) au Bénin et au Togo (projet CAMPUS/AUF/Cognitique « Appropriation du français langue de scolarisation et construction des savoirs en situation diglossique », 2000-2005). En rendent compte de nombreux écrits de C. Noyau et al. (2001 à nos jours), la plupart disponibles en ligne³. Il en ressort que la négation de la L1 des enfants a des effets

² Voir aussi le site documentaire de l'initiative ELAN, dont une version enrichie sera ouverte au public mi-juin 2014, URL : www.elan-afrique.net.

³ Site professionnel : <http://colette.noyau.free.fr> , rubrique PROJETS (pour le descriptif de ce projet), rubrique ECRITS (articles téléchargeables).



dommageables sur les apprentissages scolaires (voir notamment Noyau, 2004a, 2005b et 2006a).

1.1.2 Chances à saisir : l'éducation bilingue préscolaire et primaire

Au contraire, l'école bilingue à promouvoir veut s'appuyer sur la langue de l'enfant pour que l'éducation soit un tout, et ainsi éviter un clivage aliénant entre le monde traditionnel, sa langue et l'expérience initiale de socialisation de l'enfant d'une part, et le monde de l'école et de l'écrit en langue internationale d'autre part (Halaoui, 2009). Dans cette école bilingue, l'enfant entre avec sa capacité de s'exprimer et de comprendre, en tant que sujet social, avec la possibilité de parler de son expérience du monde et d'y prendre appui pour construire les connaissances formelles des programmes scolaires. On parle alors de transfert (cf. section 1.2 infra).

L'initiative ELAN en cours (2012-2015) se déroule dans huit pays d'Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, RD Congo, Sénégal). Les États s'impliquent, ELAN accompagne, initie des approches qui sont contextualisées, impulse la formation des maîtres, suit la mise en œuvre sur le terrain (en particulier, on mène une expérimentation sur l'entrée dans l'écrit en L1 puis L2 pour les années I à III du primaire).

Partir de la L1 permet de s'appuyer sur les ressources culturelles de la L1 pour installer la conscience métalinguistique requise par l'écrit. Ces ressources culturelles prennent la forme de pratiques langagières orales, mais sont qualitativement favorables au développement des prérequis pour réussir l'entrée dans l'écrit.

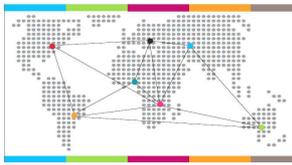
1.2 Le transfert, notion clé de l'éducation bilingue

Il convient de distinguer les transferts linguistiques – car la découverte du langage effectuée une première fois n'a pas à être faite à nouveau, et en particulier l'entrée dans l'écrit lorsqu'il s'agit de langues alphabétiques –, et les transferts d'apprentissage – car les apprentissages construits en L1 peuvent être réinvestis et prolongés en L2 (Noyau, 2009, 2014a et 2014b).

Les transferts de nature linguistique entre L1 et L2 concernent d'une part ce qui est commun à toutes langues et qui a été construit depuis la petite enfance via la socialisation initiale, et d'autre part les propriétés linguistiques similaires dans les deux langues. On peut s'appuyer sur ces possibilités de transfert pour faciliter et accélérer l'apprentissage de la L2, et faire la clarté cognitive sur les contacts entre ces deux langues.

Mais il ne faut pas en rester à une notion trop étroitement linguistique. La coprésence des deux langues permet aussi des transferts de connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) à partir de la langue du milieu de l'enfant et de sa culture – ce qui valorise du même coup la L1 et sa culture, important point d'appui pour l'écolier⁴.

⁴ Projet de recherche « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : du point de vue de l'élève aux pratiques de classe » (Burkina + Mali + Niger + France, AUF + OIF, 2011-2014), associé à ELAN. Cf. site : <http://www.modyco.fr/corpus/transferts/>



1.3 Cultures orales

Les sociétés de tradition orale pratiquent l'art du verbe et possèdent des techniques pour s'y entraîner : transmission, compétition, attributs du parleur éloquent qui est lui-même un élément indispensable au fonctionnement de ces sociétés. Ces sociétés disposent de techniques permettant de stabiliser un corpus de connaissances à transmettre sans l'appui des traces écrites, mais par le recours à des structures facilitant la mémorisation, ainsi que la réception par un auditoire (cf. Calvet, 1984).

Par ailleurs, il faut reconnaître que même dans les sociétés plongées dans l'écrit, l'oral contribue encore à structurer la conscience métalinguistique des individus, notamment dans les jeux de langage, et que les mondes de la littéracie et de l'oracrie ne sont pas strictement opposés⁵. Cependant, ces deux mondes sollicitent et entraînent chez les individus des capacités cognitives différenciées, ce qui a des conséquences pour la nature et le déroulement des apprentissages scolaires (Bureau & de Saivre, 1988 ; Gozé 1994 ; Troadec, 1999, et d'un point de vue de politique éducative Poth, 1999).

Quel appui peuvent prêter ces cultures orales à l'enfant pour son accès au monde scolaire de l'écrit ?

1.4 Contextes de culture orale et école

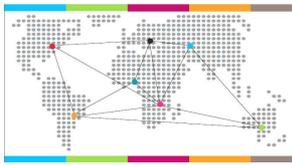
Un enjeu éducatif essentiel de la première scolarisation, quel que soit le contexte, est de comprendre l'entrée dans l'écrit avant d'apprendre l'écrit. Le langage oral constitue une médiation vers la littératie. Dans les contextes de culture orale, quelles transmissions culturelles et littéraires peuvent être sollicitées ? Et quels appuis offrent les voies de transmission traditionnelles pour l'éducation au langage, notamment pour la prise de conscience métalinguistique, prérequis pour l'entrée dans l'écrit ? Ce sont les jeux de langage qui vont nous donner une entrée concrète dans cette exploration.

2 Les jeux de langage

2.1 Jeux de langage dans les cultures orales

Les jeux de langage ne sont pas l'apanage des cultures restées orales, ils foisonnent dans les cultures orales des pays développés aussi (voir Van Gennep, 1937-1958 ; Morin, 2010). Pour ce qui est de l'Afrique, une impulsion a été donnée très tôt après les indépendances par l'Unesco dans les années 1970 : une résolution de 1972 décidait un « *plan décennal pour l'étude de la tradition orale et la promotion des langues africaines* », « *instrument de promotion du développement à la fois de la culture et de l'éducation* », qui produisit une importante floraison d'études (cf. Unesco, 1974 ; *Éthiopiennes*, 1982). Les problématiques

⁵ Compte tenu des contraintes d'espace, ce point théorique crucial sera développé ailleurs.



soulevées sont principalement la transmission, les genres (typologie des discours et des activités culturelles orales), les contextes anthropologiques et sociaux de ces activités et de leur transmission, les valeurs qu'elles véhiculent.

Aujourd'hui, qu'en est-il dans les travaux qui souhaitent promouvoir l'enseignement des et en langues africaines ? Les ouvrages les plus récents, M. Tadadjeu et al. (2005), J. Assoumou (2010), G. Mendo-Zé et L. Onguéné-Essono (2013) par exemple, qui offrent des orientations méthodologiques et des démarches pour enseigner les langues orales africaines aux écoliers, ne mentionnent plus les jeux traditionnels dans leurs travaux. Mais leurs problématiques diffèrent de la nôtre, car ils visent avant tout la revalorisation des langues nationales d'un point de vue culturel et symbolique, et se concentrent sur des corpus plus valorisants que les jeux, qui sont les contes, épopées, proverbes, délivrant des messages éthiques et comportementaux plus explicites (Bonvini, 1988 ; Derive, 2012 ; Sy, 2004a-b).

2.2 Les types de jeux de langage

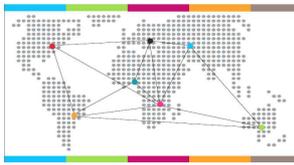
Quelles caractérisations des jeux retenir pour nos objectifs ? Il existe d'une part des travaux de sociologie du jeu, dont l'étude fondatrice de R. Caillois (1957) qui en propose une typologie globale en quatre grands types, dans une tension entre *ludus* (jeux régis par des règles) et *paidéia* (jeux spontanés) : les jeux de compétition, les jeux de hasard, les jeux de simulacre, les jeux de vertige. D'autre part, on trouve des travaux de psychologie des jeux, axés sur l'analyse de la fonction ludique et les ressorts psychologiques profonds qui sous-tendent leurs usages (Berne, 1984, par exemple). Ajoutons à cela les éclairages apportés par la psychologie culturelle du développement (Troade, 1999, notamment), qui envisage les jeux en tant qu'outils d'éducation informelle influant sur le développement cognitif.

Les jeux de langage auxquels nous nous intéressons relèveraient de la compétition et du *ludus*, et leur fonction éducative est fondée sur l'apprentissage de la maîtrise de différents aspects du recours à la langue et le respect de règles.

Par ailleurs, il convient de définir les jeux de langage à proprement parler (solitaires, à plusieurs, soumis à quelles règles, ...) au sein des activités de langage à fonction ludopœtique. Pour ce qui nous intéresse, nous adopterons une typologie linguistique de ces jeux, en les regroupant selon les niveaux d'organisation du langage sur lesquels ils portent, et de là, nous déboucherons sur une typologie éducative précisant quelles compétences langagières et cognitives sont sollicitées et entraînées.

La transmission de ces jeux peut se faire, au sein des cultures qui les portent, soit des adultes aux enfants, soit entre enfants dans les communautés fugaces que sont les générations de cour d'école ou les fratries, car la culture enfantine du jeu se transmet entre enfants (cf. *Spirales* n°24, 2002).

Enfin, de façon plus ciblée encore, nous retenons des jeux qui sont pertinents pour la prise de conscience métalinguistique de la langue première et du langage, dans notre perspective de les réinvestir dans des activités didactiques de conscientisation favorables à l'entrée dans le monde de l'école et de l'écrit.



2.3 Typologie des activités traditionnelles d'enseignement oral de la langue

Dans les contextes de tradition orale, quatre grands types de jeux de langage sont retenus par L.-J. Calvet (1984) : les argots enfantins à clé, les virelangues, les devinettes et les contes à clé, le tout constituant une « linguistique intuitive », appliquée à l'éducation enfantine.

Les argots enfantins à clé (verlans, javanais, charabias) déguisent les énoncés par le recours à des manipulations réglées de la chaîne sonore (interversions, ajouts, déplacements, troncations de syllabes ou sons, et, en langues africaines, de tons). Ils sont attestés dans de nombreuses langues du monde. Leur processus de production requiert de maîtriser le principe formel de manipulation et d'articuler avec fluidité. Leur processus de réception par un autre enfant (intra-groupe) relève du décryptage : démonter les manipulations phoniques pour restituer le message source. Assurer des échanges fluides demande de l'entraînement à l'énonciateur pour opérer la manipulation formelle avec dextérité, et pour l'auditeur, pour mémoriser les versions transformées d'un maximum de mots usuels afin d'accéder plus facilement au sens global.

Les virelangues (néologisme de L.-J. Calvet, 1984, pour ce que d'autres langues nomment *trabalenguas*, *Zungenbrecher*, etc.) donnent à répéter avec rapidité des énoncés contenant des sons si apparentés qu'il devient difficile de les maintenir distincts et à leur place. Dans les versions africaines, ils tendent au jeune locuteur des pièges : les interversions non prévues conduisent à des tabous à éviter. Leur processus de production requiert, en répétant un énoncé donné avec une vitesse croissante, la maîtrise de l'articulation pour discriminer des sons proches, en résistant à l'anticipation ou à la persévération qui déclenchent le bafouillage et les lapsus. Leur processus de réception demande d'anticiper et de guetter la transgression de tabous, ce qui éduque non seulement à la phonologie pratique, mais aussi au respect de valeurs ou de conventions sociales.

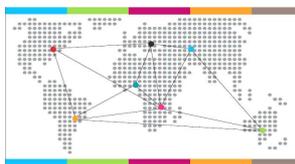
Les devinettes et énigmes constituent un sous-genre spécifique de la définition, entraînant la capacité métalexicale :

« *Je possède un animal, quand il a faim il mange ses intestins, quand il a soif il boit son sang. Qui est-ce ? – La lampe à pétrole.* » (Togo) (Agbetiafa, 1980)

« *Tous les hommes de ce village sont attachés à une seule liane. – Le sommeil.* » (Cameroun)

Elles sollicitent observation, raisonnement, pensée divergente fondée sur la métaphorisation. Notons que les devinettes des cultures orales, dans leurs langues de création, contiennent de fortes contraintes formelles (nombre de syllabes, rimes, tons, parallélismes syntaxiques...). Quant aux énigmes, elles sont souvent posées à la fin d'un conte pour déclencher discussion et jugements de valeur.

Les charades, associant segmentation du mot-cible en tronçons et définitions ambiguës des mots constituant chaque tronçon, sollicitent les capacités métaphonologique et métalexicale (cf. Gombert, 2001) et, à ce titre, sont potentiellement souhaitables pour l'entraînement des



jeunes enfants au langage. Elles semblent exister dans les cultures africaines, d'après des témoins, mais la documentation manque.

Quant aux contes, il ne s'agit pas d'un jeu à proprement parler, mais c'est un genre clé de la transmission orale. En contexte africain, le conte se termine moins par une morale (cf. couplet ou devise dans les contes traditionnels français), que par une énigme, entraînant discussion et jugements de valeurs : ainsi un conte de République centrafricaine se termine par : « À votre avis, lequel est le plus fou des trois ? ».

2.4 Jeux sollicitant la mémoire textuelle

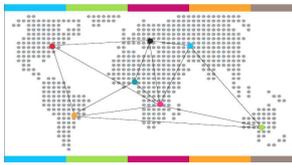
La collecte engagée a mis au jour des genres plus difficiles à classer à partir des types usuels. Ainsi, nous avons recueilli un exemplaire en langue songhay (nord Mali)⁶, qu'on pourrait qualifier de jeu de kyrielle (cf. le type français : *marabout, bout d'ficelle, selle de ch'val...*), ou de comptine en dialogue. Nous le présentons ci-après.

La forme s'insère dans un dialogue Adulte (A)-Enfant (E) : A lance un énoncé-amorce a, E doit répliquer par un énoncé r commençant par le dernier mot de l'amorce et de forme comparative, A lance un énoncé-amorce a+1 commençant par le terme final de la réplique r de E, E donne une comparaison r+1, etc. Les enchaînements doivent être mémorisés. Dans la culture songhay, ce jeu est considéré comme faisant partie des devinettes : *albata*.

- 1-A *ay na ni fonbu*
Je te décortique⁷.
- 2-E *fonbu ya kanay*
Décortiquer comme la pastèque.
- 3-A *kanay ya baali g'a ra*
La pastèque, elle, a de la chair dedans.
- 4-E *baali g'a ra ya nan zann*
La chair dedans comme la génisse.
- 5-A *zann ya hilley dunbya*
La génisse, elle, a les cornes courtes.
- 6-E *hilley dunbya ya kooba*
Cornes courtes comme le daim.
- 7-A *kooba ya miyyaa ga kaaray*
Le daim, lui, a la bouche blanche.
- 8-E *miyyaa ga kaaray ya farkay*
La bouche blanche comme l'âne.
- 9-A *faarkay ya ga bilim-bilim*
L'âne, lui, se roule par terre.
- 10-E *a ga bilim-bilim ya yoo*
Il se roule par terre comme le chameau.
- 11-A *yoo ya jindiya kuu*
Le chameau, lui, a le cou long.
- 12-E *jindiya kuu ya taatagay*
Il a le cou long comme l'autruche.

6 Cf. Note 1.

7 L'action du verbe fait allusion à la graine de pastèque. Interprétation : « On va voir de quoi tu es capable ».



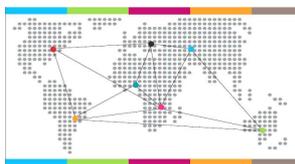
- 13-A *taataga ya boŋ koriya moon* (*koriya* : occiput + *moon* : chauve)
L'autruche, elle, a le crâne chauve.
- 14-E *boŋ koriya moon ya cirawbi*
Le crâne chauve comme la pintade.
- 15-A *cirawbi ya ga caaray a ga congollay*
La pintade, elle, est colorée bigarrée.
- 16-E *a ga caaray a ga congollay ya mar*
Colorée bigarrée comme la panthère.
- 17-A *mar ya ga sar tuuri boŋ*
La panthère, elle, saute sur l'arbre.
- 18-E *a ga sar tuuri boŋ ya foono*
Elle saute sur l'arbre comme le singe.
- 19-A *foono ya centa dunbay*
Le singe, lui, a la taille cintrée.
- 20-E *centa dunbay ya binbin*
La taille cintrée comme la libellule.
- 21-A *binbin ya ga miri a ga labu zaa*
La libellule, elle, sait plonger pour prendre du sable.
- 22-E *a ga miri a ga labu zaa ya yoonay*
Sait prendre du sable comme une potière.
- 23-A *yoonyay ya ga dey a ga bar*
La potière, elle, achète et vend.
- 24-E *a ga dey a ga bar ya laraw*
Achète et vend comme un Arabe.
- 25-A *laraw ya moŋey ga guusu*
L'Arabe, lui, a les yeux enfoncés.
- 26-E *moŋey ga guusu ya gani*
Les yeux enfoncés comme un pou.
- 27-A *gani ya ga fansa*
Le pou, lui, sait creuser.
- 28-E *a ga fansa hali al lahaara*
Il creuse jusque dans l'au-delà.

Ce type de jeu sollicite diverses compétences : observation du réel, travail de métaphorisation, double interprétation (littérale et figurée), mémorisation des suites à restituer, dont les enchaînements sont parfois absurdes ; il contribue aussi à la transmission de messages culturels.

3 Enquête au Burkina Faso dans un village de culture et langue mooré

3.1 La genèse de ce travail

Ce travail est né d'un remue-méninges avec des enseignants du primaire bilingue, en formation pour l'expérimentation de l'approche ELAN de la lecture-écriture au Burkina Faso (École nationale des enseignants du primaire, Loumbila, septembre 2013), sur les jeux de langage de la culture traditionnelle mooré. De nombreux exemples de jeux ont été cités, en



vrac, dans l'enthousiasme, et inventoriés à la hâte, dont : contes et questions sur le conte, adages, devinettes, virelangues, devises, expressions à décrypter, verlangs et charabias, parler indirect, proverbes à interpréter, langage des instruments (tam-tam), langage d'initiés (masques), surnoms à message. La résolution fut prise de développer ce chantier, permettant de mettre des formes d'activité de la culture traditionnelle au service de l'entraînement et de la prise de conscience de la langue première comme appui à l'entrée dans l'écrit et la littérature au début du primaire.

3.2 Réalisation de l'enquête

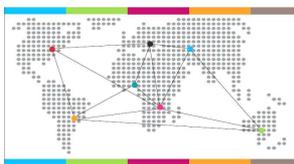
Lors d'une mission de suivi des classes pilotes de L1 mooré de l'expérimentation ELAN au Burkina Faso en mars 2014, nous avons pu organiser une enquête exploratoire sur le terrain pour recueillir des jeux de langage de la culture mooré. Il s'agissait d'enquêter avec les moyens d'aujourd'hui sur les savoirs d'hier à remettre en valeur pour l'éducation bilingue : quels jeux de langage se pratiquent dans les traditions orales d'une langue ? Comment contribuent-ils à l'éducation au langage des jeunes ? Quels sont leurs contextes d'utilisation, leurs règles, leurs formes exactes ? Ces questions ont été posées lors d'un entretien de groupe enregistré, autour du chef de village de Nomgana⁸, qui a rassemblé ses personnes-ressources, détentrices de mémoires et d'expériences d'animation culturelle. L'entretien d'enquête a pu s'effectuer très efficacement en 70 minutes, recueillant dans la bonne humeur de nombreux jeux des divers types envisagés.

3.3 Les types de jeux recueillis

Les catégories de jeux de langage ciblées après travail documentaire concernaient :

- a) les manipulations des formes orales (et leurs conséquences) : a1) virelangues, a2) verlangs, javanais et charabias réglés ;
- b) les jeux sur le sens des mots : devinettes, énigmes ;
- c) les jeux sur le niveau pragmatique et les interprétations contextuelles : expressions voilées, parler indirect ;
- d) les paroles mémorables : d1) proverbes, dictons, d2) surnoms-devises, comme les noms de guerre des chefs ;
- e) les textes mémorables : contes (et questions sur le conte).

⁸ L'un des directeurs d'école participant à l'expérimentation ELAN, M. Casimir Ouédraogo, a organisé le rendez-vous avant notre arrivée avec le chef du village.



L'enquêteur menant l'entretien a sollicité l'ensemble de ces types de jeux de langage en en donnant une description indicative d'après la grille fournie. Tous ces types ont été reconnus comme existants dans la culture mooré de la zone, mais certains ont fait l'objet d'un enthousiasme prononcé et ramené une collecte plus riche que d'autres. Par ailleurs, certains types de jeux, qui en français sont dotés d'une dénomination stable et reconnue, ont dû recevoir une dénomination approximative bricolée en mooré (parfois mise au point après discussion et négociation), ce qui indique que les pratiques connues ne font pas forcément l'objet d'une réflexion métalinguistique classificatoire dans leur contexte culturel. Elles sont plutôt identifiées ou évoquées par une citation ou une allusion thématique.

En revanche, on a trouvé des genres de jeux de langage qui ne sont pas identifiés en français, et ont ou non une dénomination catégorielle en mooré, mais constituent des ensembles cohérents et riches, qu'on peut décrire et analyser comme des genres. Certains de ces genres inconnus des jeux de langage français se retrouvent à l'identique ou sous des variantes apparentées dans plusieurs cultures africaines : ainsi les paroles indirectes en dialogue de la culture mooré sont apparentées sous certains angles au jeu de kyrielle en dialogue présenté en 2.4.

3.4 Petit corpus de jeux

Nous présentons ici quatre exemples du riche ensemble recueilli à Nomgana, avec la désignation stabilisée ou approximative en mooré et en français, tels que transcrits par le Pr. N. Nikièma et R. Yameogo, accompagnés de leur glose et d'un bref commentaire. Nous bornons l'exemplification de la collecte à ces quatre exemplaires appartenant à quatre types différents de jeux de langage. Leur traitement plus détaillé fera l'objet d'un autre travail.

3.4.1 Virelangue

L'équivalent proposé de virelangue en mooré est : gom-tvwlse (« paroles tordues »)

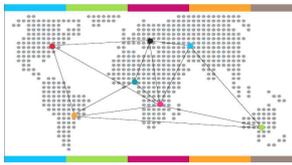
Fo ba yu wān n ra lar n yeel ti mam ba ra ra lare ?

2sg père faire comment cpv acheter hache cpv dire que 1s père neg acheter hache ?⁹

Comment se fait-il que ton père ait acheté une hache et que tu dises que mon père ne doit pas acheter une hache ?

Difficile de prononcer vite cette longue phrase sans s'emmêler : elle demande une bonne maîtrise de l'articulation des consonnes liquides, pour ne pas intervertir les nombreuses syllabes /ra/ (« acheter ») et /la/ (/lar/ « hache »), très proches par leur geste articulatoire et par leur effet acoustique. De plus, cette différenciation entre /l/ et /r/ est une acquisition tardive

⁹ Nous reprenons les gloses morphémiques proposées par le Pr. N. Nikièma.



chez les enfants, donc susceptible d'erreurs régressives (lapses) longtemps après leur acquisition.

3.4.2 *Verlan*

Équivalent proposé en mooré : gom-tulma (« paroles retournées »)

lo ti d waage

Rad.partir que 1pl rad.venir+suffixe

Phrase attendue : *wa ti d looge*

Rad.venir	que	1pl	rad.partir+suffixe
partons ! ; allons-nous-en !			

La manipulation formelle requise consiste à permuter deux syllabes /wa/ ~ /lo/ qui sont les radicaux des deux verbes de mouvement de l'expression courante source : « venir » + « partir » (équivalent approximatif en français : « viens, on part ») : effet cocasse, car il inverse l'ordre naturel des choses.

3.4.3 *Devinette*

Les devinettes ont leur dénomination en mooré : bāng-bānge

Boē n be n lam rig-noore~n yaool n pa kēede?

Quoi cpv être cpv appliquer contre porte cpv cependant cpt neg entrer

Qu'est-ce qui est collé à l'entrée (à la porte) mais n'entre pas ?

Réponse : *lugri* (le pieu)

À question ambivalente (objet ou personne ?), réponse peu évidente à chercher, dans son expérience du monde, dans sa compétence à apparier de façon pertinente question et réponse : on active là les domaines de la sémantique, de la pragmatique, de la connaissance du monde environnant. De plus, en mémorisant les bonnes réponses qu'on n'avait pas trouvées soi-même, on accroît son capital culturel (car si plusieurs réponses pourraient être données, seule une est acceptée, et elle contient un message culturel).

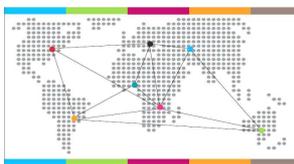
3.4.4 *Proverbe*

En mooré : Yel būna

Kodgr sa~ ta boεεga, bi a nak a lemde

Égorger si cpv arriver bouc, alors 3sg lever 3sg menton

Si c'est le tour de tel bouc d'être égorgé, il n'a pas d'autre choix que de lever le menton.



Morale : On ne peut infiniment se dérober à ses responsabilités, il faut à un moment ou à un autre les assumer. Chacun son tour.

Si la compréhension littérale (linguistique) d'un proverbe est en général sans difficulté (lexique familier, constructions simples à parallélisme), l'interprétation symbolique renvoyant aux valeurs culturelles et à un message « moral » n'est, elle, pas évidente. Il faut d'abord apprendre à saisir la valeur symbolique du proverbe, avant de se hasarder, devenu adulte, à les utiliser pour envoyer en situation appropriée ses propres messages culturels, que le destinataire comprendra sans avoir à perdre la face. Les proverbes font partie de toute une gamme de ressources permettant la parole indirecte, essentielle en contexte africain pour faire savoir une opinion ou un désaccord sans avoir à les rendre explicites.

3.4.5 Paroles indirectes en dialogue

En mooré : Solem-koeese

Amorce : A *lig lig lngrem !*

1sg - (syllabes non-sens)

Réplique : Sag-boâas rōb yānglem !

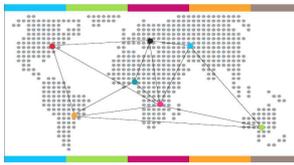
Pâte-quémendeur accroupi (idéophone évoquant de longues jambes maigrichonnes)

Voici le mendiant de pâte de mil accroupi sur ses longues jambes.

Ce modèle de paroles en dialogue fait partie de tout un ensemble d'échanges dialogués ludiques selon des moules plus ou moins formalisés, qu'on trouve peu dans les jeux de langage occidentaux. La parole africaine s'échange selon les règles de langage et des règles de civilité qui dépendent des places de chacun dans la communauté (âges, relations de parenté, relations sociales) ; l'apprentissage du bien parler est en grande part celui de la parole appropriée au contexte : l'intelligence est très investie dans la maîtrise des contraintes pragmatiques de la communication, pour le contenu et pour le circuit de communication.

3.5 Compétences sollicitées ou entraînées par ces divers types de jeux de langage

Il faut raisonner ici en distinguant entre l'éducation informelle par et pour le milieu, qui avait cours (et a encore cours) dans les cultures orales traditionnelles avant l'introduction de l'institution scolaire, et l'éducation formelle en contexte scolaire, qui conduit les enfants à entrer dans le monde de l'écrit. Le point de départ de notre enquête était que l'éducation informelle traditionnelle possédait des outils de développement des compétences linguistiques orales et de l'intelligence enfantine, que l'école aurait avantage à solliciter pour établir des ponts entre cultures traditionnelles et culture scolaire, constituant l'éducation bilingue des enfants africains en un tout, en construisant sur leur « déjà-là ». Ceci évite de les déraciner et de leur faire perdre leurs repères initiaux, et leur délivre le message implicite que leur culture traditionnelle a de la valeur, donc que la langue qui lui est familière est à bon droit utilisée comme langue d'enseignement à côté du français.



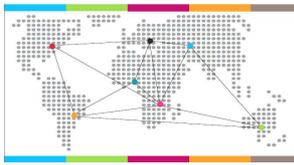
En contexte traditionnel, l'exploitation éducative de ces jeux de langage n'est pas visée en tant que telle, c'est-à-dire indépendamment des échanges pour le plaisir d'être ensemble. Les adultes, et notamment les anciens, sont chargés de la transmission culturelle, et savent quels moments de disponibilité saisir pour lancer un jeu. Le moteur des jeux inclut amusement et compétition, défi de réaliser une tâche difficile, assimilation et mise en mémoire des éléments de savoir culturels. Ces jeux peuvent aussi être lancés entre enfants un peu plus âgés, en tant que compétition ludique.

Les compétences sollicitées relèvent de la prise de conscience de la langue (orale) comme outil, de l'entraînement des compétences aux différents niveaux d'organisation de la langue : concernant la forme, phonèmes, syllabes, mots, constructions, via des manipulations de la chaîne ; concernant le sens et les effets pragmatiques, cocasseries, surprises, définitions inattendues, énigmes, interprétations s'écartant du sens littéral, etc. Ces composantes ne sont pas isolées par les acteurs, mais traitées en tant qu'éléments indissociables du jeu.

4 Jeux de langage et genres oraux : développer la capacité métalinguistique

En suivant J.-E. Gombert (1990) et E. Bialystok (2001), on dira que, d'un point de vue psycholinguistique, les activités métalinguistiques associent le contrôle (du traitement du langage) et l'analyse (relevant des connaissances), soit des épiprocessus et des métaprocessus. Les dimensions des activités métalinguistiques sur lesquelles ces capacités sont à développer incluent les niveaux métaphonologique, métasyntaxique, métalexical et métasémantique, métapragmatique et métatextuel. Ce qui est essentiel pour l'entrée dans l'écrit sont les dimensions métaphonologique et métalexical. On peut de ce point de vue identifier des jeux sollicitant la phonologie : les verlans, javanais, autres charabias réglés ; sollicitant la morphologie lexicale : des jeux d'invention de mots composés sur la base des règles de la morphologie lexicale ; sollicitant les mots (signifiants), comme les charades ; sollicitant le sens des mots, comme les devinettes ; sollicitant la syntaxe, comme certains virelangues à énoncés longs et permutations de syntagmes.

Quels profils de compétences métalinguistiques les différents types de jeux de langage des cultures orales induisent-ils, et quel appui offrent-ils pour l'accès à une culture métalinguistique scolaire, en langue du milieu puis en français ? Quels jeux de langage retenir pour prédisposer à l'entrée dans l'écrit ? En priorité ceux qui demandent de segmenter et de combiner les syllabes, phonèmes ou tons – soit pour le plaisir des manipulations formelles, soit pour produire des effets sur le sens –, ainsi que ceux qui contribuent à la conscience textuelle, notamment narrative. D'autres seront appropriés comme textes de lecture endoculturels.



4.1 Place de ces jeux de langage en classe bilingue

Le parcours mènera de la conscientisation aux langues orales du milieu appuyée sur les procédés ludiques traditionnels à la conscience métalinguistique tendue vers l'écrit (de L1 puis L2) requise par la scolarité.

En contexte scolaire, l'exploitation de ces jeux de langage demande une adaptation pour en faire des activités d'entraînement ciblées sur une composante du langage ou des composantes associées, tout en gardant le plus possible les aspects dynamiques des jeux et leur fonction ludique dans une perspective actionnelle. Dans un cadre didactique, les visées explicites de leur utilisation peuvent être répertoriées, leurs règles peuvent être transformées en consignes d'activités, si possible avec une scénarisation inspirée des conditions écologiques de leur usage endoculturel et susceptible de leur faire conserver leur caractère ludique.

La pratique de ces jeux peut contribuer au développement ou à la maîtrise de la L1, à la prise de conscience de la L1 aux différents niveaux de son organisation. L'appui sur ces compétences et prises de conscience métalinguistiques constitue un renfort aux démarches de l'approche ELAN pour l'entrée dans l'écrit via la L1 des élèves, et pour accompagner le développement des compétences d'écrit, puis pour le transfert à la L2 à partir de compétences en L1 bien établies.

Pour conclure

Nous sommes partis du local (quête de jeux d'une culture orale) pour aboutir au local (investissement dans des classes expérimentales du même contexte culturel) en passant par le global (l'accompagnement d'une expérimentation plurinationale : l'initiative ELAN de l'OIF).

La démarche esquissée en nous appuyant sur ces données fraîches pourrait être étendue aux autres langues du pilote Lecture-Écriture. À suivre...

Bibliographie

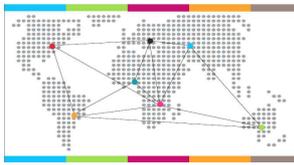
Agba G., Renou G. (1980). *Contes d'Afrique centrale*. Paris : CLE International.

Agbetiafa K., Nambou Y. (1980). *Contes du Togo*. Paris : CLE International.

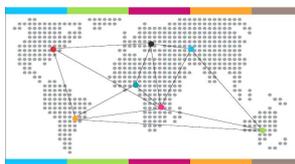
Assoumou J. (2010). *Enseignement oral des langues et cultures africaines*. Yaoundé : CLÉ.

Berne, Éric (1984). *Des jeux et des hommes : psychologie des relations humaines*. Paris : Stock.

Bialystok E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.



- Bonvini E. (1988). « La devinette africaine : l'image et le symbole ». In : R. Bureau & D. de Saivre, *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*. Paris : Karthala, p. 245-252.
- Bureau R. et D. de Saivre (1988). *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*. Paris : Karthala.
- Caillois R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Calvet L.-J. (1984). *La tradition orale*. Paris : PUF, « Que sais-je ? ».
- Derive J. (2012). *L'art du verbe dans l'oralité africaine*. Paris: L'Harmattan. Coll. Oralités.
- ELAN (2014) (sous presse). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Éthiopiennes 29 et 31, (1982). <http://ethiopiennes.refer.sn/spip.php?article903> (consulté le 2 mai 2013)
- Gombert J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gozy T. (1994). *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*. Paris : L'Harmattan.
- Halaoui, N. (éd.). (2009). *L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne (enseignement dans deux langues) Burkina Faso, Congo Kinshasa, Guinée, Mali, Niger et Sénégal*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique.
- Mendo Zé G., Onguene-Essono L.-M. (2013). *Langues nationales en situation. Réflexions pour la revalorisation des langues premières*. Yaoundé : CLÉ.
- Morin O. (2010). « Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? ». *Terrain* n° 55, p. 20-39.
- Nikiéma N. (2011). « A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three 'francophone' West African countries ». *International review of Education* 57, 599-616.
- Noyau C. (2014) (sous presse). « Transferts linguistiques et transferts d'apprentissage : favoriser les transferts dans une didactique du bi-plurilinguisme ». In ELAN (2014). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.



Noyau C. (2014) (sous presse). « Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme ». In ELAN (2014). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Noyau C. (2009). *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique.

Poth J. (1999). « La didactique des langues nationales africaines par les jeux traditionnels et le travail productif. » CIPA Mons / ACCT, Guide pratique Linguapax n°8, 45p.

Spirales, (2002). n° 24 « Joue, bébé, joue ».

Sy B. (2004a). *Enseignement oral de la phonétique, de la phonologie et de l'algèbre à travers des textes ludiques en milieu peul : le cas des comptines, des phrases-piège et du langage brouillé*. Texte inédit, présenté à l'Institut des Langues nationales de Nouakchott.

Sy B. (2004b). « Le Jânis. Historique et analyse textuelle d'un genre de la littérature orale mauritanienne ». *Semen* n° 18, « De la culture orale à la production écrite: littératures africaines », dir. Alpha Ousmane Barry, p. 149-160.

Tadadjeu M, Sadembouo E. et Mba G. (2004). *Pédagogie des langues maternelles africaines*. Yaoundé : ANACLAC, collection PROPELCA 144-01.

Troadec B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris : Armand Colin.

Unesco (1974). *La tradition orale africaine. Sélection et formulation de quelques thèmes*. « Développement culturel », 124 p.

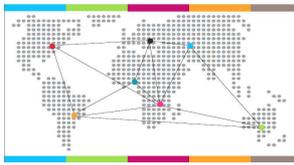
Van Gennep Arnold, (1937-1958). *Manuel de folklore français contemporain*. Réédition : *Le Folklore français*, Paris : Robert Laffont, « Bouquins ».

Sitographie

Site professionnel : colette.noyau.free.fr , rubrique PROJETS (descriptif du projet), rubrique ECRITS (articles téléchargeables). Consulté le 9 juin 2014.

Projet de recherche « Transferts d'apprentissages et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : du point de vue de l'élève aux pratiques de classe » (Burkina + Mali + Niger + UPO, 2011-2014, AUF + OIF), associé à ELAN. <http://www.modyco.fr/corpus/transferts> Consulté le 5 mai 2014.

www.elan-afrique.net



Marion Dufour,
King's College London, Angleterre
marion.c.dufour@kcl.ac.uk

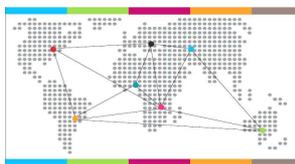
Les circulations et les mises en relations interlinguistiques au service de l'apprentissage du français dans le contexte tanzanien

Résumé

Cet article présente une proposition d'intervention didactique visant à l'apprentissage de la formation des nombres (singulier et pluriel) en français. Elle s'adresse à un public d'apprenants swahiliphones de la fin du secondaire et du supérieur, débutants en français. Elle repose sur la mise en œuvre d'une approche intégrée des langues (swahili, anglais, français) et sur la prise de conscience du stock de vocabulaire disponible que constitue un certain nombre d'emprunts du swahili – notamment à l'anglais – présentant une certaine transparence pour un francophone. Favorisant les circulations et les mises en relations interlinguistiques, elle permet de valoriser les répertoires individuels des apprenants et de les aider à prendre conscience de l'ensemble de ressources qu'ils constituent, afin de faciliter leur apprentissage du français, et plus généralement de contribuer au développement de leur *apprenance*.

Mots-clés

Approche intégrée, didactique contextualisée, intercompréhension, culture métalinguistique, conscience linguistique



Introduction

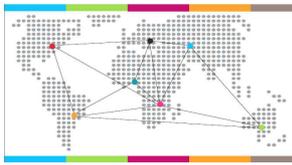
La Tanzanie est un pays multilingue qui compte plus d'une centaine d'ethnies. La plupart d'entre elles parlent une langue bantoue (swahili, chaga, gogo, hehe, sukuma etc.), mais on compte aussi des langues d'autres familles sur le territoire comme le sandawé, langue khoisan dans la région de Dodoma ; le masai, langue nilotique orientale parlée dans le nord de la Tanzanie ; l'arabe, langue sémitique apportée par les marchands et notables arabes établis sur la côte tanzanienne depuis le IXe siècle ; le gujarati et le hindi, langues indo-aryennes présentes en particulier sur l'archipel de Zanzibar et à Dar es Salaam ; ou bien encore l'anglais, langue germanique importée avec la colonisation britannique dans les années 1920, et reconnue dès l'indépendance (1961) comme langue officielle avec le swahili.

L'adoption du swahili (mot qui signifie « langue de la côte ») comme langue nationale est à mettre en relation avec le statut de langue véhiculaire dont elle jouit sur toute la côte est-africaine (du sud de l'Éthiopie au nord du Mozambique) et le rôle qu'elle a joué dans « *l'élaboration d'un sentiment national au moment de l'indépendance* » (Racine-Issa, 2011 : 12). Elle connaît bien évidemment de nombreuses variétés (Stigand, 2013) dans les différents pays et régions où elle est parlée, comme le kiamu parlé à Lamu (Kenya) ou le kiunguja à Zanzibar.

Je m'intéresserai dans cet article, plus particulièrement à la variété standard du swahili (formée sur le kiunguja), transcrite en caractères latins et élaborée par les autorités coloniales britanniques dans les années 30, années où se manifeste « *un besoin important de main-d'œuvre qualifiée, qui incite le gouvernement à développer l'éducation au-delà du primaire* » (Bonini, 2003 : 47).

Depuis les années 1970, le swahili est la langue officielle de l'instruction à l'école primaire (obligatoire de 7 à 13 ans) mais rarement la langue première des élèves. Cependant, cette langue bantoue est souvent proche de la plupart des langues locales tanzaniennes, ce qui facilite son acquisition. Outre l'assimilation des savoirs de base (apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul) qui sont enseignés dans une nouvelle langue (le swahili) à l'élève tanzanien, celui-ci doit aussi s'initier, dès la troisième année du premier cycle, à une autre langue étrangère : l'anglais, dont le système est très éloigné des langues bantoues qu'il pratique dans son environnement scolaire et familial. Par ailleurs, cet enseignement n'est pas articulé avec celui du swahili.

À l'entrée dans le secondaire, alors que le swahili et l'anglais sont souvent encore insuffisamment maîtrisés, l'anglais remplace, officiellement, le swahili comme langue d'enseignement. Précisons que la réalité sur le terrain ne suit pas exactement cette prescription puisqu'une proportion importante d'enseignants continuent à délivrer leurs cours en swahili et ce, jusque dans le supérieur. Compte tenu de son statut de langue internationale et de langue officielle, l'anglais se diffuse en particulier au sein d'une sphère de privilégiés



ayant accès aux écoles privées et étrangères, à l'université et aux écoles supérieures. On relève qu'elle est également la langue des technologies et des instances juridiques supérieures.

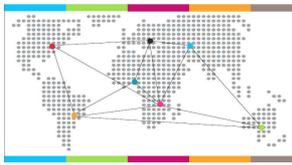
Enfin, comme si le coût cognitif n'était pas encore assez élevé pour les élèves, en même temps que l'anglais devient la nouvelle langue d'enseignement, une troisième langue étrangère est introduite : le français. L'enseignement du français dans le secondaire tanzanien s'inscrit officiellement dans la perspective du développement économique et politique du pays ainsi que pour l'approfondissement de ses relations avec les pays francophones d'Afrique et de l'océan Indien, avec les organisations internationales présentes en Afrique où le français est langue officielle.

Malgré cet environnement géopolitique propice à son enseignement, le français est peu présent en Tanzanie, il n'est proposé, au-delà des deux premières années du secondaire, que comme une matière optionnelle : les institutions éducatives sont en effet confrontées à un manque crucial de professeurs de français, conséquence de l'absence de politique de formation initiale et continue des enseignants de langue étrangère. Le changement de statut qui fait passer le français de matière obligatoire au cours des deux premières années du secondaire à une matière optionnelle dans le second cycle du secondaire et dans le supérieur, coïncide avec un abandon massif de cette discipline après la deuxième année du secondaire (Mulinda, 2013).

Ainsi la réalité du terrain, que ce soit pour l'anglais ou le français, est très éloignée de l'ambition politique des dirigeants concernant ces langues. Dans le cas plus particulier du français, le manque de ressources et de formation des enseignants ainsi que l'absence de bain linguistique qui en faciliterait l'apprentissage, soulèvent la question des approches didactiques à privilégier dans un système éducatif où le plurilinguisme reste à problématiser.

1 Réfléchir à une approche intégrée des langues s'impose

Lorsque j'ai su que j'allais partir en Tanzanie pour ouvrir deux sections de français des affaires au sein des deux campus du College of Business Education, en 2006-2007, le premier étant situé à Dar es Salaam (capitale économique du pays) et le second à Dodoma (capitale politique), je me suis préoccupée de savoir quelles étaient les langues parlées sur le terrain et les langues d'enseignement. Considérant que l'anglais était la langue d'enseignement de l'école de commerce dans laquelle j'allais être en poste, j'ai imaginé qu'au-delà des activités communicatives proposées pour apprendre le français, l'anglais allait pouvoir être une langue ressource, sur laquelle les apprenants pourraient s'appuyer implicitement. En effet, la mise en œuvre des stratégies d'analogie et d'inférence à partir de l'anglais, en raison du grand nombre de zones de recouvrement linguistique, est possible pour faciliter l'apprentissage du français (Klein, 2008). Par ailleurs, l'étude que j'avais faite du swahili en parcourant la méthode de langue *Assimil : Le swahili*, réalisée par Odile Racine-Issa, m'avait permis de constater un très grand nombre d'emprunts à l'anglais contenus dans la langue swahilie, qui



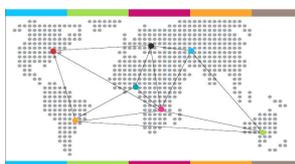
est, de toutes les langues européennes qui ont été présentes à un moment de l'histoire dans cette région du monde (portugais, allemand, anglais), « [la seule à avoir] eu un impact durable sur le swahili sous la forme d'emprunts¹ »¹ (Schadeberg, 2009 : 84). Parmi ces mots, un nombre non négligeable (j'en ai dénombré une quarantaine dans la méthode précédemment nommée) est transparent pour un francophone.

Ce travail en amont, que je croyais faire par curiosité personnelle, s'est avéré d'une grande utilité, par la suite, pour mon enseignement. En effet, après quelques semaines d'enseignement du français suivant une approche communicative fonctionnelle-notionnelle, je me suis assez vite rendu compte d'un certain nombre d'obstacles (Dufour, 2012) : notamment que le recours à des activités grammaticales de systématisation ne semblait pas suffisant pour que les apprenants parviennent à effectuer seuls les opérations cognitives et linguistiques indispensables à la construction d'énoncés nouveaux. En outre, à part une poignée d'entre eux, mes apprenants ne se servaient pas spontanément de l'anglais comme base possible de transferts de savoirs vers le français ; il fallait expliciter les liens entre ces deux langues. Il m'a donc fallu réfléchir à la manière d'ajouter à la dimension linguistique et communicative de mon enseignement une dimension métalinguistique et interlinguistique. C'est pourquoi j'ai opté pour une didactique intégrée des langues, c'est-à-dire une didactique « *qui vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire [...]. Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour)* » (Candelier, 2007 :7-8). En effet, un trop grand écart entre le fonctionnement de la langue cible et ceux des langues de l'apprenant constitue souvent un obstacle à l'apprentissage de la nouvelle langue. Cette approche qui contribuerait au développement d'une culture métalinguistique en même temps qu'au développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, permettrait, en outre, de réduire le coût cognitif lié à la progression éducative.

2 Proposition d'une intervention didactique

Dans un premier temps, j'ai entrepris d'inventorier les points de langue qui constituent des obstacles, étant donné l'écart de fonctionnement entre le swahili et le français. J'ai travaillé, d'une part, sur le module verbal du swahili (le swahili est une langue agglutinante) en vue de la compréhension des désinences verbales en français et, d'autre part, sur les classes lexicales du swahili (classes caractéristiques des langues bantoues) en vue de la compréhension de la formation des nombres (singulier, pluriel) et du concept de genres (masculin, féminin) en français. C'est seulement le traitement didactique dont a fait l'objet la notion de nombre que je vais présenter dans cet article ; je ne ferai qu'ébaucher le traitement des genres.

¹ « Only English has had a lasting impact on Swahili in the form of loanwords »

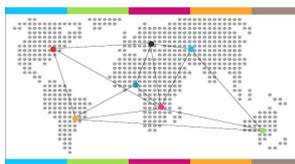


2.1 Le traitement didactique des nombres

En français comme en swahili, il existe deux nombres : le singulier et le pluriel. En revanche, en français oral, pris isolément, on peut considérer que la majorité des noms se prononcent au pluriel comme au singulier (par exemple le singulier : maison [mezō] se prononce comme le pluriel : maisons [mezō]) et que le nombre s'exprime au moyen du contexte, grâce aux déterminants et aux liaisons ou à certaines formes particulières de pluriels (comme les noms en « al » qui font leur pluriel en « aux »). En swahili, la situation est très différente : à l'oral comme à l'écrit, les formes du pluriel se distinguent des formes du singulier, la plupart du temps. En effet, étant une langue bantoue (famille de langues parlées dans la moitié sud de l'Afrique), le swahili est caractérisé par un système de classes nominales qui se reconnaissent à des préfixes et, non comme en français, grâce à un système de déterminants notamment. Usuellement, les grammaires du swahili font état de 15 classes lexicales : « *une classe [étant] une chaîne d'accords qui relie tous les mots dépendant d'un nom* » (Racine-Issa, 2011 : 55). À l'exception de la classe 15, ces classes vont par paires : singulier, pluriel. Par commodité et afin d'établir un parallèle avec la manière dont le français est généralement présenté, que ce soit dans les grammaires ou dans les manuels de langues, je me suis permis de regrouper les classes du swahili allant par paires en 7 genres (voir tableau 1), puisqu'un « genre » est « *une propriété du nom, qui le communique, par le phénomène de l'accord [...], au déterminant, à l'adjectif épithète ou attribut, parfois au participe passé, ainsi qu'au pronom représentant le nom* » (Grevisse, 2011 : 613).

Tableau 1

Genre I	Il regroupe uniquement des êtres animés (mais pas tous les êtres animés)	Marque du singulier (sg) du genre I (dit aussi classe 1)		Marque du pluriel (pl) du genre I (dit aussi classe 2)	
		m-/mw-		wa-/w-	
		mtoto	enfant	Watoto	enfants
Genre II	Il regroupe entre autres	Marque du sg du genre II (dit aussi classe 3)		Marque du pl du genre II (dit aussi classe 4)	
		m-cons.+voyelle 'o'et 'u' / mw+autres voy./mu+h		mi-+voyelles ou consonnes parfois my-+voyelle	
	des noms d'arbres	mti	arbre	miti	arbres
		mwembe	manguier	miembe	manguiers
	de parties du corps	moyo	coeur	mioyo	cœurs
	de mesures du temps	miezi	mois	miezi	mois
Genre III	Il regroupe toutes sortes de noms	Marque du sg du genre III (dit aussi classe 5)		Marque du pl du genre III (dit aussi classe 6)	
		ji+cons. ou j.voyelle +monosyllabe / Ø (pas de préfixe si nom polysyllabique)/		ma-	
	des noms de fruits (ananas, orange, mangue, citron, papaye, goyave)	nanasi	ananas	mananasi	ananas
		limau	citron vert	malimau	citrons
		jani	feuille	majani	feuilles
	de parties de corps (dent, œil, cuisse, joue, épaule)	jicho	oeil	macho	yeux
		paja	cuisse	mapaja	cuisse
	de métiers	jaji*	juge	majaji	juges
		daktari*	médecin	madaktari	médecins
Genre IV	Il regroupe	Marque du sg du genre IV (dit aussi classe 7)		Marque du pl du genre IV (dit aussi classe 8)	

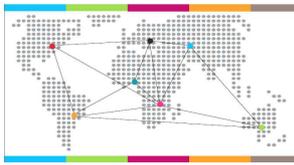


		ki-/ch-(+a,e,o,u)		vi-/vy-(+a,e,o,u)	
	des noms d'objets	ki atu	chaussure	vi atu	chaussures
		ch andarua	moustiquaire	vy andarua	moustiquaires
	de parties du corps	ki chwa	tête	vi chwa	têtes
	d'animaux	ki faru	rhinocéros	vi faru	rhinocéros
	de langues	kiswahili	swahili		
Genre V	Il regroupe des noms de toutes sortes, parmi lesquels la majorité des noms d'animaux et des noms de parenté ainsi que la plupart des noms d'origine étrangère assimilés sans préfixe.	Marque du sg du genre V (dit aussi classe 9)		Marque du pl du genre V sauf êtres animés (mbu→wabu) (dit aussi classe 10)	
		N :ny-(+Voy) /n-+d,g,j,z/ m-+b,v Ø+autres cons.		N : ny-(+Voy) /n-+d,g,j,z/ m-+b,v Ø+autres cons.	
		ndege	avion	ndege	avions
		nyumba	maison	nyumba	maisons
		mvua	pluie	mvua	pluies

Par exemple, ce que j'ai appelé *genre 1* regroupe les classes 1 et 2. Ce genre se compose uniquement des êtres animés ; au singulier la marque de ce genre est « m » (préfixe marqueur de la classe 1) et, au pluriel, « wa » (préfixe marqueur de la classe 2). Parmi ces genres, le genre 3 (classes 5 et 6) et le genre 5 (classes 9 et 10) ont un comportement particulier en ce qu'ils sont caractérisés par une absence de préfixe au singulier. Notons également que le genre 5 ne connaît pas de pluriel spécifique à son genre : les formes du singulier et du pluriel sont identiques. Or, il se trouve que les noms empruntés à des langues autres que les langues bantoues ont été intégrés dans les genres 3 et 5 (Schadeberg, 2009 : 90) ; ils font donc l'objet d'un traitement spécial en ce qu'ils sont caractérisés par une absence de préfixe. Cette spécificité se retrouve à propos de la formation du locatif : alors que les mots d'origine bantoue sont suffixés en « -ni » lorsqu'ils désignent un lieu (*kazi* « le travail », *kazini* « au travail »), un certain nombre de mots, empruntés à l'anglais, sont employés sans suffixe lorsqu'ils désignent des lieux : *gereji* signifie selon le contexte « le garage » et « au garage », *stesheni* « la gare » et « à la gare », *baa* « le bar » et « au bar », *sinema* « le cinéma » et « au cinéma » etc. (Racine-Issa, 2011 : 26). Les emprunts, en tant que ressource lexicale et en tant que trace d'un comportement morphologique, voire de représentations sociolangagières autres, m'ont paru être une passerelle idéale pour aborder le français tout en m'appuyant sur des savoirs connus des apprenants. Par ailleurs, mon intérêt porté au lexique à ce stade de l'apprentissage va de pair avec un constat fait par Claire Blanche-Benveniste (2008) lorsqu'elle a testé l'approche intercompréhensive en langues romanes *Eurom4* avec différents groupes d'adultes, à savoir que les apprenants ont besoin d'un stock de vocabulaire de 150 à 200 mots fréquents pour se sentir rassurés et partir à la découverte d'une nouvelle langue. Une entrée par le lexique, et en particulier par le lexique relatif aux emprunts à l'anglais, m'a donc paru être une démarche particulièrement opportune dans le contexte en question.

2.2 Objectifs poursuivis

De manière à pouvoir établir une progression appropriée à mon public d'apprenants, j'ai cherché à mettre en œuvre une intervention didactique me permettant :



- 1- d'évaluer les stratégies métacognitives des apprenants ; évaluation qui consiste à repérer les traces d'opérations mentales implicites nécessaires à la mise en œuvre des activités langagières (capacité à segmenter un énoncé, mémoriser, repérer, déduire par analogie etc.) ;
- 2- de faire apparaître leurs représentations sociolangagières, afin de pouvoir les aider, si nécessaire, dans la transformation de ces représentations ;
- 3- d'avoir un aperçu du rôle que jouent les différentes langues de leurs répertoires langagiers dans l'apprentissage d'une nouvelle langue ;
- 4- de faciliter l'apprentissage de la formation des nombres (singulier et pluriel) ;
- 5- et enfin d'aider les apprenants à acquérir du vocabulaire français par l'intermédiaire d'exercices les incitant à développer une démarche de compréhension des mots nouveaux en ayant recours aux langues de leurs répertoires langagiers, afin de favoriser leur mémorisation.

2.3 Présentation de l'intervention didactique retenue

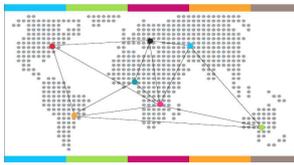
L'intervention didactique que je vais présenter s'adresse à des étudiants swahiliphones du secondaire ou du supérieur, débutants en français. Ces étudiants ont été sensibilisés à la notion de « classes nominales » enseignée de façon explicite, dans les cours de swahili du secondaire. Le terme utilisé pour y référer est celui de « classe » et non de « genre ». Cette intervention consiste en une réflexion tant morphologique que sémantique concernant le lexique commun au français et au swahili par l'intermédiaire des emprunts faits à l'anglais notamment.

L'approche retenue allie l'oral et l'écrit : les formes sonores et les formes graphiques sont utilisées en complémentarité pour faciliter l'accès au sens. Cette approche favorise les circulations interlinguistiques en lien avec une réflexion métalinguistique et, enfin, elle prend en compte les répertoires langagiers (désormais RL) et la culture scolaire des apprenants (en travaillant sur les emprunts et sur les classes nominales). Je tiens à préciser d'emblée que cette approche ne se suffit pas à elle-même et doit être articulée avec une approche communicative.

La séquence d'enseignement se déroule en 5 étapes que je vais à présent énoncer puis détailler. Les réflexions auxquelles donnent lieu chacune d'entre elles sont conduites en anglais et en swahili majoritairement.

Étape 1 : mettre en valeur les connaissances et les expériences langagières des apprenants

Cette première étape consiste tout d'abord en un remue-méninge : il s'agit de lister les mots français que les apprenants ont déjà entendus et de leur faire expliciter les contextes dans



lesquels ils les ont entendus. Cette étape a pour but de valoriser les connaissances et les expériences des apprenants.

Étape 2 : comprendre des mots français à partir des répertoires langagiers des apprenants

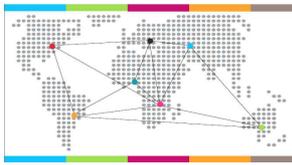
La seconde étape consiste à attirer l'attention des apprenants sur les ressemblances existant entre le français, l'anglais et le swahili, à partir d'un corpus de mots directement ou indirectement transparents. Selon la terminologie d'Eric Castagne (2007 :157-158), un mot « directement transparent » est « un terme lexical, présent dans un texte en une LE donnée qui d'une part possède une forme qui suggère un terme lexical en LM de forme (écrite ou orale) quasi identique, et qui d'autre part se trouve posséder une signification quasi-identique dans les deux langues », et un mot « indirectement transparent » ou « semi-transparent » est un mot qui n'est « pas jugé immédiatement lisible par un lecteur « débutant » dans une LE à partir des connaissances extraites de sa LM, mais il[s] comporte [nt] un(des) indice(s) permettant d'en comprendre la signification au moyen d'un « mot-relais » ». À partir de l'observation de ces mots, il s'agira d'attirer l'attention des apprenants sur la norme syllabique swahilie (CV) suivant laquelle ces emprunts ont été intégrés. Cette étape a donc pour but de stimuler leurs capacités cognitives et de mettre en évidence leurs stratégies d'accès au sens. Elle doit leur permettre de prendre conscience que leurs RL constituent une ressource pour l'apprentissage du français et donner lieu à une réflexion sur les liens entre les langues.

Étape 3 : réfléchir aux contacts des langues

Cette troisième étape permet aux apprenants de parler de leurs rapports aux langues, de mettre en valeur leurs connaissances en matière étymologique et la représentation qu'ils ont des emprunts lexicaux. Cette étape doit contribuer à stimuler leur réflexion métalinguistique.

Étape 4 : réfléchir aux caractéristiques morphologiques des emprunts au singulier et au pluriel

Cette quatrième étape permet de mettre en évidence la culture d'apprentissage des apprenants et de voir la connaissance qu'ils ont des classes lexicales du swahili tant sur le plan lexical, à travers leurs connaissances des catégories de mots qu'elles renferment, que sur le plan morphologique à travers les marques qui les caractérisent. Cette étape sera l'occasion d'introduire la notion de « genre » en regroupant systématiquement les classes nominales par paires (comme expliqué en 2.1). Elle doit amener les apprenants à développer une attitude réflexive envers les différentes langues de leurs RL afin de formuler des hypothèses concernant la formation du pluriel en français.



Étape 5 : évaluer les hypothèses relatives à la formation du pluriel en français au moyen d'un exercice d'intercompréhension

Cette dernière étape contribue encore une fois à valoriser les RL des apprenants, en leur donnant la possibilité de travailler en autonomie à la compréhension d'un texte en français et de partir à la découverte de cette langue.

3 Mise en œuvre de la séquence d'enseignement

3.1 Étapes 1 et 2 : mise en valeur des répertoires langagiers individuels et démarches d'accès au sens

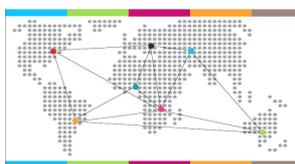
Après avoir demandé aux apprenants, dans un premier temps, de lister les mots français qu'ils connaissent et de faire état des contextes dans lesquels ils les ont entendus (étape 1), on leur proposera, dans un deuxième temps, une liste de mots français (cf. tableau 2) déductibles du swahili et de l'anglais à partir des observations qui ont permis l'intégration du lexique de la première (l'anglais) à la seconde (le swahili).

Tableau 2

Tableau 2					
Mots directement transparents à déduire				Langue empruntée	Comment trouver le mot
	<i>Français</i>	<i>Anglais</i>	<i>Swahili</i>		
					par analogie
1	safari	safari	safari	L'arabe	avec le swahili
2	cinema	cinema	sinema	Le français	avec le swahili et l'anglais
3	poste	post-office	posta	Le portugais	avec le swahili et l'anglais
4	ticket	ticket	tiketi	L'anglais	avec le swahili et l'anglais
5	film	film	filimu	l'anglais	avec le swahili et l'anglais
6	pique-nique	pic-nic	pikiniki	Le français	avec l'anglais
Mots indirectement transparents à déduire					
7	savon	soap	sabuni	L'arabe	savoni + contexte facilitant
8	sucre	sugar	sukari	L'arabe	sucuri + sucuri/sucari

Les mots en gris clair sont des mots constitutifs des RL individuels auxquels les apprenants peuvent faire référence pour déduire les mots français proposés.

En effet, en comparant la forme des mots en français, en anglais et en swahili, l'apprenant observe tout d'abord que les premiers mots français de la liste sont quasiment identiques aux mots anglais, tant sur le plan de leurs formes écrite et orale, que sur le plan de leur signification. Il prend aussi conscience que ces mots, qu'ils soient d'origine anglaise, française, portugaise ou arabe, ont été intégrés au swahili suivant la norme syllabique de cette langue, à savoir CV : cela se traduit par l'insertion d'une voyelle au sein des groupes consonantiques et par l'ajout d'une voyelle à la fin du mot anglais s'il se termine normalement par une consonne sonore.



Fort de ce constat, il va pouvoir essayer de percer le sens de mots moins directement transparents, comme les mots 7 et 8 : « savon » et « sucre » qui nécessitent un ajustement formel, en faisant l’hypothèse des différentes voyelles du swahili à intercaler au sein des groupes consonantiques et à ajouter en fin du mot si celui-ci se termine par une consonne. Une fois ces hypothèses formulées, l’introduction de l’emprunt dans un contexte facilitant permet l’accès au sens et la confirmation ou non des hypothèses.

Ces deux premières étapes permettent donc aux apprenants de prendre conscience que leurs RL constituent une ressource pour l’apprentissage du français puisqu’ils réalisent que leurs connaissances en français dépassent la liste de mots établie au cours de l’étape 1 ; ces deux premières étapes conduisent à une réflexion sur les liens entre les langues.

3.2 Étape 3 : réfléchir aux contacts des langues

La troisième étape consiste à approfondir la réflexion sur les ressemblances entre les langues. On explicitera ces ressemblances en parlant du voyage des mots et des contacts entre les locuteurs de langues différentes au cours de l’histoire, en travaillant en particulier sur les mots du tableau 3. On posera la question « qui a emprunté à qui ? ».

Tableau 3

Mots directement ou indirectement transparents	Cheminer vers le sens des mots			Langue d’origine?	Langues emprunteuses 1	Langues emprunteuses 2	
	Français	Anglais	Swahili				
1	safari	safari	safari	Mot arabe (<i>sāfariyya</i> « voyage, expédition ») (Rey, :2013 :216)	arabe	Swahili	anglais, français
2	cinéma	cinema	sinema	Mot créé par les inventeurs, les Frères Lumière. (Bloch & Wartburg, 1964 :133)	français	anglais	swahili
3	vanille	vanilla	vanila	Plante du Mexique Vanille est emprunté à l’espagnol <i>vainilla</i> ‘petite gaine’ (Bloch & Wartburg, 1964 :663)	espagnol	français	anglais, swahili
4	télévision	television	televisheni	Mot anglais (Bloch & Wartburg, 1964 : 627)	anglais	français swahili	
5	sucre	sugar	sukari	Mot d’origine sanskrite (<i>çarkarâ</i>), mais la grande production de sucre commence dans la région de Bassora en Arabie au VIII ^e -IX ^e siècle (Dockès, 2011)	arabe (<i>sukkar</i>)	sicilien swahili	français, anglais



L'usage d'une carte pour expliciter le voyage des mots et un travail de groupes consistant à élaborer des hypothèses sur l'origine des mots du tableau 3 permettra d'évaluer les connaissances que les apprenants ont de leurs langues, de recueillir leurs représentations de ces langues et des emprunts.

On s'intéressera ensuite plus particulièrement à la manière d'identifier les emprunts faits à l'anglais en cherchant à partir de quelle période le swahili a emprunté à l'anglais (depuis la colonisation au début du XX^e siècle) et on s'interrogera sur les domaines dans lesquels on retrouve le plus d'emprunts à l'anglais, comme le champ sémantique de la modernité (Schadeberg, 2009 : 87) : *televisheni, fridgi, plastiki, kompyuta*, etc., ou encore celui du sport (Dzahene-Quarshie, 2012, et voir tableau 4).

Tableau 4		
<i>Swahili</i>	<i>Anglais</i>	<i>Français</i>
mechi	match	match
kambi	camp	camp
klabu	club	club
kona	corner	corner
medali	medal	médaille
olimpiki	olympic	olympique
pointi	point	point
rekodi	record	record
seti	set	set
staili	style	style

Cette discussion sera encore une fois l'occasion de déduire un vocabulaire directement ou indirectement transparent et de travailler la prononciation en français.

3.3 Étape 4 : réfléchir aux caractéristiques morphologiques des emprunts au singulier et au pluriel

Dans cette quatrième étape, on approfondira la réflexion sur les caractéristiques morphologiques (absence de préfixe) des emprunts contenus dans le tableau 5. On travaillera de préférence sur les emprunts du genre 5, pour mettre en évidence l'absence de préfixe qui caractérise l'intégration de ces emprunts aussi bien au singulier qu'au pluriel.



Tableau 5

Tableau 5						
	Swahili		Anglais		Français	
	Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel
1	safari (cl.09)	safari (cl.10)	safari	safaris	safari	safaris
2	sinema (cl.09)	sinema (cl.10)	cinema	cinemas	cinema	cinemas
4	tiketi (cl.09)	tiketi (cl.10)	ticket	tickets	ticket	tickets
5	filamu(cl.09)	filamu(cl.10)	film	films	film	films
6	pikiniki (cl.09)	pikiniki (cl.10)	picnic	picnics	picnic	picnics
7	sabuni (cl.09)	sabuni (cl.10)	saop	saops	savon	savons
8	vanila (cl.09)	vanila (cl.10)	vanila	vanilas	vanille	vanilles
9	gereji (cl.09)	gereji (cl.10)	garage	garages	garage	garages
10	keki (cl.09)	keki (cl.10)	cake	cakes	cake	cakes

Une fois que les étudiants, travaillant en groupes, seront parvenus au constat que tous ces emprunts appartiennent au genre 5, on leur demandera quelle est la marque du pluriel des mots de cette classe. Les apprenants répondront qu'il n'y a pas de marque du pluriel pour ces mots et que les mots au singulier se prononcent comme au pluriel ; seul le contexte permet d'identifier le singulier ou le pluriel.

Exemples : ninaipenda gari nyeupe **hii** : « j'aime cette voiture blanche »

je l'aime voiture blanche **cette**

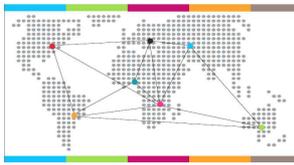
ninazipenda gari nyeupe **hizi** : « j'aime ces voitures blanches »

je **les** aime voitures blanches **ces**

On leur demandera alors comment on forme le pluriel de ces mêmes mots en anglais à l'écrit et à l'oral ; ils observeront que le pluriel se distingue du singulier à l'écrit par l'ajout d'un « s » à la fin des mots et à l'oral par la prononciation de ce « s ». Puis on demandera aux apprenants de formuler des hypothèses sur la formation du pluriel en français.

3.4 Étape 5 : évaluer les hypothèses relatives à la formation du pluriel en français au moyen d'un exercice d'intercompréhension

En groupes, les apprenants essaient de comprendre le texte en français ci-dessous en s'aidant de leurs RL et de leurs connaissances pour accéder au sens. Une carte géographique de la Tanzanie sur laquelle n'apparaîtront ni les pays limitrophes ni les noms des principales villes servira de support au texte.



« La Tanzanie est située en Afrique de l'est. Elle est bordée par le Kenya et l'Ouganda au nord, par le Rwanda, le Burundi et la République Démocratique du Congo à l'ouest, et par la Zambie, le Malawi et le Mozambique au sud, et l'océan Indien à l'est. La Tanzanie compte de nombreux parcs nationaux, par exemple, le Ngorongoro, le Seregenti, le Mikumi et le parc national du Kilimanjaro (le Kilimanjaro est le plus haut mont d'Afrique). La Tanzanie est donc très touristique et offre la possibilité de merveilleux safaris pour observer les animaux sauvages, par exemple les éléphants, les girafes, les zèbres, les lions et les rhinocéros. »²

Consigne :

- 1- Par groupe de deux, comprendre le texte
- 2- Localiser sur la carte les pays, villes, océan et parcs mentionnés dans le texte.
- 3- Identifier les mots au pluriel et les souligner en bleu
- 4- Identifier les mots au singulier et les souligner en rouge
- 5- Ecouter le texte et se concentrer sur la prononciation des mots soulignés en bleu. Que peut-on déduire concernant la formation du pluriel en français à l'écrit, puis à l'oral ?

Solution : Le français fait son pluriel de la même manière que l'anglais à l'écrit. Mais à l'oral, il en va différemment, puisque le singulier et le pluriel sont identiques.

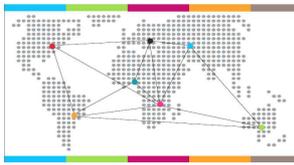
- 6- Quels sont les éléments de contexte qui permettent d'identifier le pluriel à l'oral ?

Cette dernière question permettra d'attirer l'attention des apprenants sur les déterminants, d'entamer une réflexion sur les genres (catégorisation grammaticale nouvelle pour eux) et de découvrir la diversité des articles définis du français (contrairement au swahili et à l'anglais).

Conclusion

En présentant cette intervention didactique, j'ai souhaité d'une part proposer des réponses adaptées à un contexte d'enseignement/apprentissage du français particulièrement complexe et, d'autre part, présenter une manière d'initier des apprenants à une langue tout en ayant le souci de prendre en compte leurs RL, leur culture d'apprentissage, leurs cultures et représentations langagières, leurs capacités cognitives en vue de la mise en œuvre d'une didactique contextualisée. Ainsi, au-delà de la compréhension de la formation des nombres en français, la proposition d'intervention didactique exposée avait pour but d'amener les apprenants à prendre conscience de l'ensemble de ressources que constituent leurs RL individuels, à développer leurs réflexions linguistiques et métalinguistiques et une attitude réflexive, autrement dit de contribuer au développement de leur *apprenance*, définie par

² Il s'agit d'un texte de mon invention.



Philippe Carré comme « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.* » (Carré & Lebel, 2009 : 75-76).

L'approche intégrée retenue articulée à une approche communicative a en effet permis aux apprenants de surmonter certains obstacles et de générer un changement d'attitude consistant à prendre une part active à leur apprentissage et à progressivement échafauder des hypothèses sur le système du français. Ainsi, je conclurai cet article en évoquant les bienfaits que constituent les circulations et les mises en relations interlinguistiques sur un plan pédagogique : bienfait pour l'enseignant qui, grâce à elles, découvre d'autres systèmes, renouvelle son regard sur la langue qu'il enseigne et parvient à contextualiser son enseignement pour mieux transmettre ; et bienfait également pour l'apprenant que les circulations et mises en relations interlinguistiques sensibilisent aux ressources que constitue son RL, tout en contribuant au développement de son *apprenance* et donc à son devenir d'acteur réflexif dans un monde globalisé.

Bibliographie

Blanche-Benveniste, C. (2008). *Langues, langage et apprentissage: les enjeux de l'intercompréhension*. Conférence inaugurale présentée lors du colloque européen Didactique de l'intercompréhension (8-13 ans) multilinguisme et apports cognitifs, 30 septembre 2008, Toulouse : IUFM Midi-Pyrénées. http://www.euromania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=1

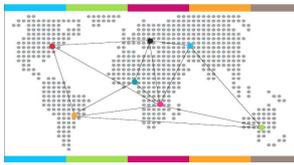
Bloch, O. & Wartburg, W. (1964). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bonini, N. (2003). "Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie". *Cahiers d'études africaines*. Ed. l'E.H.E.S.S, n°169-170, pp. 40-62.

Candelier, M. (dir). (2007). *CARAP –Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe.

Castagne, E. (2007). "Transparences lexicales entre langues voisines". In E. Castagne (dir.), *Les enjeux de l'intercompréhension: actes du colloque international pluridisciplinaire Efficience de l'intercompréhension : approche holistique* (p.155-165). Coll. ICE 2, Reims: Epure. <http://logatome.eu/publicat/Gap2005.pdf>

Dockes, P. (2011). *Le sucre et les larmes. Bref essai d'histoire et de mondialisation*. Lyon : Descartes & Cie.



Dufour, M. (2012). "Des bénéfices du malentendu interculturel pour une bonne didactique. Analyse d'une expérience d'enseignement du FLE en Tanzanie". *Education et sociétés plurilingues*, n°32, pp.15-30.

Dzahene-Quarshie, J. (2012). "English loans in swahili newspaper football language". *Ghana Journal of Linguistics*, 1.1 , pp. 35-56.

Grevisse, M. & Goosse A. (2011). *Le bon usage. Grammaire française*. 15^{ème} édition, Bruxelles : De Boeck Université.

Klein, H. G. (2008), "L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane?". *Etudes de linguistique appliquée*, Klincksieck, n°149, pp.119-128.

Lebelle, M. & Carré, P. (2009). « Apprenance ». In J-P. Boutinet (dir.), *l'ABC de la VAE*. Ed. ERES, pp. 75-76.

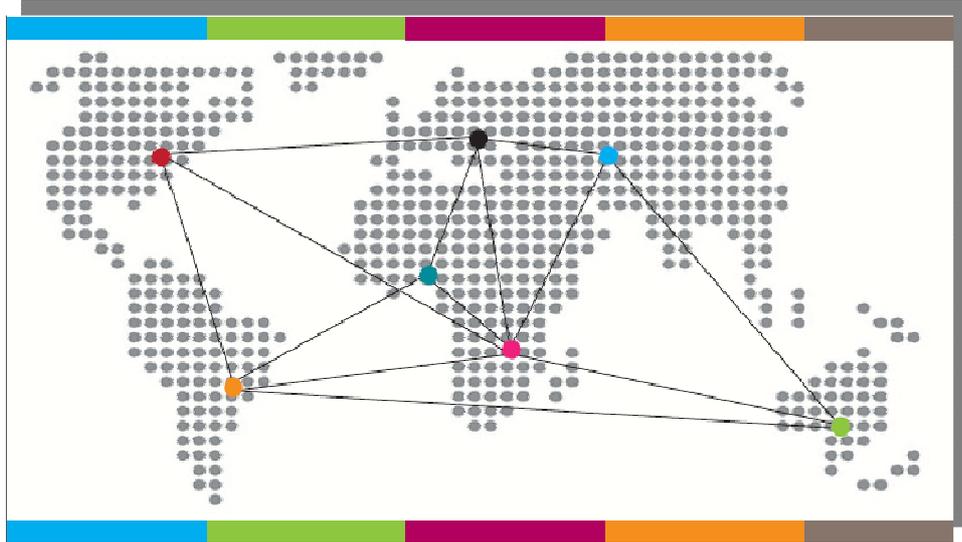
Mulinda, A. (2013). "Abandon du cours de français au secondaire en Tanzanie: représentations d'élèves et d'enseignants". *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°2, pp. 63-74.

Racine-Issa, O. (2011). *Le swahili sans peine*. Chennevières : Assimil [édition corrigée et augmentée de l'édition de 1998].

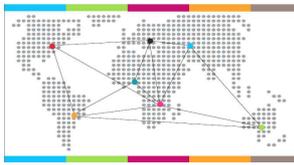
Rey, A. (2013). *Le voyage des mots. De l'Orient arabe et persan vers la langue française*. Paris : Guy Trédaniel.

Schadeberg, T. (2009). "Loanwords in Swahili". In: M. Haspelmath & U. Tadmor (dir.), *Loanwords in the World's Languages. A comparative handbook*. Berlin : De Gruyter Mouton. pp. 76-102.

Stigand, C. H. (2013). *Dialect in swahili: A grammar of dialectic changes in the kiswahili language* (1ère éd. 1915). Cambridge: Cambridge University Press.



ENJEUX DE LA CONTEXTUALISATION



Farouk Bouhadiba
Université d'Oran, Algérie
fbouhadiba@yahoo.fr

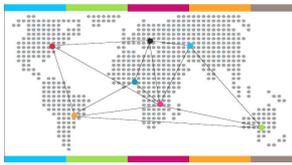
L'approche par compétences en Algérie : entre mythe, réalité et défis

Résumé

Cet article explore l'écart qui existe entre une vision globaliste de l'approche par compétences (APC) et sa mise en œuvre en contexte algérien tant au niveau institutionnel qu'en situation de classe de FLE. Des facteurs relatifs à l'environnement socio-éducatif dans lequel cette approche a été introduite en septembre 2003 sont présentés et discutés. Ils permettent d'évaluer les enjeux didactiques et les résultats de ce changement dans l'enseignement-apprentissage du français qui jouit, en Algérie, d'un statut particulier par rapport à d'autres langues étrangères. L'article se termine par une discussion autour du décalage entre mythe et réalité quant à l'application de l'APC en Algérie.

Mots-clés

APC, enseignement-apprentissage, français, Algérie

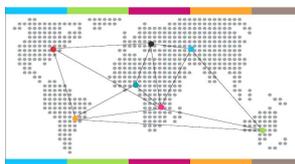


Introduction

Le but de cet article est de voir quelles sont les répercussions du passage à l'approche par compétences (APC désormais) qui a été instituée dans le système éducatif algérien depuis la rentrée scolaire de septembre 2003. Il sera question d'explorer quels ont été les facteurs décisifs par rapport à l'environnement socio-éducatif dans lequel cette approche a été adaptée. Ceci nous permettra d'évaluer les résultats de ce changement chez les enseignants et les apprenants en termes d'attitudes et de motivations par rapport à la langue enseignée et les nouvelles pédagogies utilisées en situation de classe.

En fait, les enseignants ainsi que les élèves n'ont pas été préparés en amont pour le passage vers l'APC. La réalité du terrain et nos interviews avec les enseignants concernés par l'APC démontrent que ces derniers demeurent peu familiers avec ce mode d'enseignement et d'apprentissage. Ils préfèrent se limiter à des comportements habituels d'enseignement-apprentissage avec toutes les répercussions et les divergences que cela implique quant à l'utilisation des nouveaux manuels basés sur l'APC, aux instructions ministérielles relatives à l'APC et aux objectifs et enjeux didactiques de cette approche en contexte algérien. Les enseignants, les élèves et parfois même les inspecteurs ne semblent pas avoir saisi les tenants et les aboutissants de cette approche basée sur le cognitivisme et le socioconstructivisme. Bien que cela puisse paraître pour eux un défi qui conduirait à un enseignement plus adéquat des langues étrangères, ils semblent assez inquiets de ces changements de vision dans les programmes d'enseignement et de formation pour lesquels ils n'ont pas été bien préparés.

De plus, l'encadrement en Algérie est caractérisé par deux forces majeures et ce à tous les niveaux (décideurs, enseignants, élèves). Nous constatons, en tant qu'enseignant-chercheur, qu'il existe des *forces centrifuges* essentiellement constituées par la gente féminine et par des enseignants jeunes qui acceptent plus ou moins ces changements. Il y a également une présence non négligeable de *forces centripètes* qui résistent d'une façon ou d'une autre aux changements de programmes, de pratiques de classes et d'apprentissage. La décision de la mise en application de cette approche a été prise au niveau institutionnel sans consulter les premiers utilisateurs qui sont les enseignants et les apprenants. Certes, il y a eu, dès septembre 2003, des séminaires de familiarisation de cette approche auprès des enseignants. Ces séminaires étaient programmés par le ministère de l'Éducation nationale (MEN désormais) et animés par des inspecteurs d'académie et des concepteurs de manuels scolaires à travers le territoire national. L'objectif étant d'aboutir à une meilleure compréhension et appréhension de l'APC en Algérie. Plus d'une décennie après l'application de l'APC, l'on se retrouve face à un dilemme quant à la mise en œuvre de nouveaux programmes d'enseignement en Algérie basés sur l'APC. L'APC, qui avait comme objectif primaire de former le « citoyen de demain » à travers des compétences en termes de savoirs « faire, agir et être », apparaît de nos jours comme source de tensions, voire de divergences entre décideurs, inspecteurs, enseignants, élèves et parents d'élèves. Elle symbolise, en fin de parcours, l'écart flagrant qui existe entre mythe et réalité, entre le global et le local en termes d'application de cette approche en Algérie.



1 La place des langues étrangères en Algérie

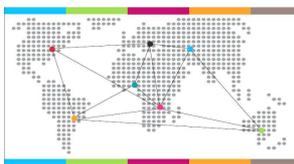
1.1 Un bref historique

Les années 1970 représentent une étape où les langues étrangères ne suscitaient pas d'intérêt particulier pour l'économie d'État. Ces années sont marquées par des programmes d'arabisation tous azimuts et par la mise en place de la politique du « tout arabe ». La place des langues étrangères se limitait à l'université avec plus spécialement des licences d'enseignement du français et de l'anglais dans les grandes villes telles qu'Alger, Oran, Constantine et Annaba. Le personnel enseignant ou l'encadrement national représentait 60 % des effectifs de ces licences et les enseignants expatriés 40 %¹. L'enseignement se faisait sur la base des méthodes directe et indirecte avec des supports pédagogiques et des programmes de licences du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS désormais).

Les années 1980 sont symptomatiques des orientations vers une politique d'ouverture sur le monde extérieur. Des changements politiques et institutionnels ainsi que des échanges à tous les niveaux et une mobilité des Algériens vers l'étranger ont fait qu'il y a eu pendant cette décennie une demande de plus en plus croissante pour les langues étrangères. En même temps, il y a eu un envoi massif (1982-1986) de formateurs universitaires à l'étranger et plus spécialement en France, en Grande-Bretagne et en Espagne. Les méthodes utilisées ont été remplacées par d'autres méthodes structuro-globales, par la pédagogie par objectifs et, sur instructions ministérielles, par l'approche communicative. Les supports didactiques et les manuels scolaires étaient élaborés par la Direction de l'Enseignement fondamental (DEF), la Commission nationale des programmes (CNP), l'Institut national de recherche dans l'éducation (INRE) et par le Comité pédagogique national (CPN) du MESRS.

Dans les années 1990, la situation sécuritaire en Algérie et l'isolement qui s'est ensuivi ont fait que les langues étrangères en général et le français en particulier ont nettement régressé. Il y a eu la fermeture des centres culturels français (CCF, actuellement instituts français) dans les grandes villes suite au départ précipité des expatriés qui fuyaient la situation sécuritaire, une chute dans les échanges culturels, une absence caractérisée de revues étrangères et françaises et l'abandon des programmes FLE dans le cadre de la coopération bilatérale avec les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL). Le personnel enseignant national était à 70 % de ses effectifs normaux. 30 % des formateurs ayant bénéficié du programme de formation à l'étranger des années 1980 (voir supra) s'étaient établis à l'étranger pour fuir la situation sécuritaire. Les enseignants universitaires étrangers, toutes nationalités confondues, avaient également quitté le pays. L'université algérienne s'est donc « vidée » de son potentiel humain: enseignants, étudiants et surtout étudiantes. L'enseignement se faisait par rafistolage et par débrouille. Il était assuré parfois par des étudiants de 4^{ème} année, de fin de licence et de magistère. Les années 1990 se sont caractérisées par un absentéisme dans les

¹ Source : Office National des Statistiques (ONS, Algérie), novembre 1972.



départements de langues étrangères. Des changements de filières des étudiants inscrits en langues étrangères et en français en particulier se faisaient vers des filières telles que langue et littérature arabes, histoire, géographie qui étaient enseignées en arabe. Il y a eu également une ruée vers l'informatique pour ceux qui avaient les notes requises pour s'inscrire dans cette filière.

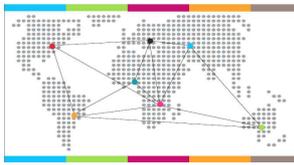
Les années 2000 représentent une réouverture vers le monde extérieur. L'image ternie et déchirée de l'Algérie de la décennie précédente s'effaçait peu à peu et le pays reprenait sa place dans le concert des nations. L'enseignement et l'usage du français étaient encouragés à très haut niveau. Il reprenait sa place de choix dans le paysage linguistique de l'Algérie. Une dépêche de l'AFP² illustre bien ce renouveau pour le statut et l'enseignement du français en Algérie.

« Une excellente nouvelle nous est donnée par un communiqué de l'Agence France Presse. Sous le titre, « Le français reprend des couleurs en Algérie », l'article fait état de la reprise de vigueur officielle de la pratique et de l'enseignement du français en Algérie. » (Le Monde, samedi 10 juin 2000).

Cette réouverture sur le monde et ce renouveau après une décennie noire ont provoqué chez les décideurs une prise de conscience de l'importance des langues étrangères, non seulement pour le secteur économique, mais aussi et surtout pour permettre à l'élève algérien une meilleure connaissance de l'autre et développer chez lui le sens de la différence des cultures et des civilisations. L'application de l'APC était supposée permettre d'atteindre ces objectifs socio-éducatifs et répondre aux besoins de l'élève en termes de compétences de vie. Nous y reviendrons plus en détails ci-dessous.

En pratique, ce sursaut politique et économique a encouragé le lancement de nouveaux projets de formation universitaire en langues étrangères avec une reprise des CEIL et le lancement d'écoles doctorales telles que l'École doctorale algéro-française (EDAF) pour le Master et le Doctorat en français dans le système LMD (Licence, Master, Doctorat). Il a également permis de relancer la coopération interuniversitaire avec l'installation de pôles de recherche tels que le campus AUF (Agence universitaire de la Francophonie) pour la documentation et le télé-enseignement, la maison du doctorant et des revues telles que *Synergie*, la *Revue maghrébine des langues* et les *Cahiers de linguistique et de didactique* pour ne citer que quelques exemples. La coopération s'est aussi développée avec des consortiums tels qu'Erasmus Mundus, PAU (Programme Algérie Universités, Programme d'échanges interuniversitaires entre l'Espagne et l'Algérie), AUF (Agence Universitaire de la Francophonie), Averroès (Programme financé par la Commission européenne pour les universités du Maghreb), Tempus (Trans European Mobility Program for University Studies), etc. Des laboratoires de recherche agréés par le MESRS dès l'année 2000 ont permis de renforcer le soutien à la formation et à la recherche universitaires au niveau national avec le jumelage de certains de ces laboratoires avec des laboratoires de recherche étrangers et français en particulier.

² Cf. Le Monde du samedi 10 juin 2000.



Ces nouvelles orientations ont également touché les établissements scolaires. Des groupes spécialisés de discipline (GSD désormais) ont été créés pour mettre en pratique les orientations concernant l'application de l'APC en Algérie. Ces GSD ont développé des programmes d'enseignement scolaires basés sur l'APC dans des matières telles que l'arabe, le français, la musique, le sport, etc. Les nouveaux manuels scolaires basés sur l'APC ont été introduits à l'école dès la rentrée scolaire de septembre 2003 avec ce que cela suppose comme transformation dans la vision de l'enseignement-apprentissage et ce que cela implique comme changement dans les pratiques de classe, l'usage des manuels et l'évaluation. En outre, le français qui était enseigné à partir de la 5^{ème} année primaire est introduit dès la 3^{ème} année primaire en septembre 2003 avec des manuels scolaires basés sur l'APC. Il garde son statut de première langue étrangère par rapport à l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

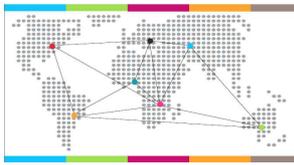
2 La place et le rôle du français en Algérie

Bien que l'arabe et l'anglais soient deux concurrents de taille, le français jouit d'un double statut formel et informel par rapport aux autres langues étrangères enseignées en Algérie. Pour le statut formel ou institutionnel, le français est considéré comme première langue étrangère, il répond à des besoins scientifiques et techniques et joue le rôle de langue fonctionnelle en Algérie. La variété informelle du français quant à elle est présente dans le vécu des Algériens tant en contextes scolaire qu'extrascolaire³. Il porte des colorations algériennes, maghrébines, voire africaines. C'est à ce niveau que des tensions et des enjeux apparaissent quant à la norme et la variété de français à enseigner. S'agit-il d'un français *d'Algérie* avec une norme locale que l'on va enseigner aux élèves à travers l'APC ou bien s'agit-il d'un français *en Algérie* ? La question de la norme se pose alors avec acuité du fait même du double statut du français en Algérie.

Sur le plan sociolinguistique, le français a le statut de langue seconde et non pas de langue étrangère. L'élève entre en classe de « première année français » avec un bagage cognitif et culturel composé d'arabe algérien et/ou d'une variété de berbère et quelques connaissances en français. Cependant, et pour des raisons idéologiques, le français a le statut de première langue étrangère (اللغة الأجنبية الأولى) au niveau institutionnel. Il s'agit de savoir si l'on doit enseigner le français comme langue étrangère selon la norme globale, c'est-à-dire le français de France enseigné comme langue étrangère (FLE) quelle que soit la langue première de l'apprenant ou bien s'agit-il d'enseigner la variété de français en Algérie. C'est précisément cet état de fait qui engendre des divergences en termes de norme(s), d'attitude(s) et de motivation de l'apprenant et de l'enseignant en classe de français en Algérie, où les langues en présence (arabe/français) dans le paysage linguistique sont d'apparemment génétique différent bien qu'ayant cohabité depuis fort longtemps.

Dans le schéma global, la variété de français en Algérie pourrait apparaître comme présentant des *fissures dans la langue* par rapport à la norme du français de France. Or qui dit *fissure* dit

³ Presse écrite, audiovisuelle, publicité, notices d'entretien, médicaments, panneaux de signalisation, etc.



séparation, déchirures et éloignement par rapport à l'épicentre. Sur le plan historique et linguistique, ce français est considéré comme étant le résultat naturel du développement d'une langue qui se propage en dehors de ses frontières linguistiques initiales. Les enjeux apparaissent dans l'appropriation d'une langue autre que sa langue natale soit pour des raisons historiques, soit du fait de contact de langues (proximité géographique, échanges à tous les niveaux). C'est précisément cette question de la *nativization* de la langue (Manessy, 1994) et du néonatif du français avec sa sémantaxe locale qui engendre des tensions, des divergences, parfois des convergences et des enjeux entre contexte global et contextes locaux.

3 L'enseignement du français en Algérie et l'APC

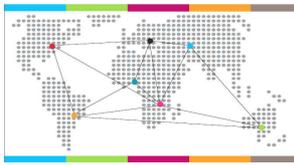
Sur le plan des instructions ministérielles relatives à l'application de l'APC, des programmes de français et des manuels scolaires du MEN, le français est enseigné au niveau des premier et second paliers, comme deuxième langue après l'arabe et première langue étrangère pour 8 470 007 élèves et 389 207 enseignants⁴. Tel qu'il apparaît dans le programme de français élaboré par le ministère de l'Éducation nationale et son application dans les manuels scolaires basés sur l'APC, le premier objectif dans l'enseignement de cette langue à l'élève algérien est d'ordre communicationnel. Il s'agit de faire acquérir à l'élève des compétences dans cette langue et d'encourager son développement cognitif pour qu'il puisse réagir de façon adéquate dans des situations réelles de communication et d'interaction verbales. Le second objectif est d'ordre culturel. Les programmes et manuels utilisés au primaire et au secondaire sont basés sur une approche socioconstructiviste. Ils visent à faire découvrir d'autres cultures, les civilisations du monde et développer chez l'élève tolérance et acceptation de la différence avec un esprit critique et créateur. Le troisième objectif, est d'ordre fonctionnel. L'apprentissage et la maîtrise du français basés sur l'APC permettent d'accéder à la science, à la technologie et aux arts. Ces objectifs sont clairement exprimés à travers les instructions ministérielles sur l'APC et les programmes pour l'élaboration de manuels scolaires dans cette perspective APC. Ce que nous constatons dans nos observations de la réalité du terrain, c'est une distanciation, voire un écart flagrant, entre les objectifs dressés en amont et la réalité du terrain en contextes scolaire et extrascolaire.

3.1 Le constat

L'observation de la réalité du terrain et des pratiques scolaires et extrascolaires nous révèle l'existence de ruptures avec les objectifs assignés de l'APC en Algérie et une cassure chez l'élève qui mène inévitablement à la démotivation pour le changement et l'apprentissage.

Nous distinguons trois types de ruptures. La première rupture est d'ordre social. Elle se manifeste dans la disproportion et le déséquilibre qui existent entre le préscolaire et le scolaire. La socialisation de l'enfant algérien ne le prépare pas au passage brutal d'une langue maternelle, l'arabe dialectal ou le berbère, vers la langue de l'école. Ce constat a déjà été fait à plusieurs reprises et des suggestions ont été faites pour un passage beaucoup plus souple et

⁴ Statistiques du ministère de l'Éducation nationale pour la rentrée scolaire 2013-2014.

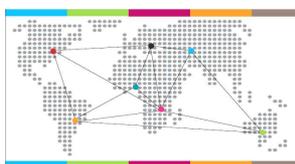


consensuel de la famille à l'école (cf. Bouhadiba, 2011 et 2012). Il s'agit d'exploiter le bagage cognitif et social de l'élève lors de sa première scolarisation et d'en faire la base de toute élaboration de programmes et de manuels scolaires pour que ce dernier puisse retrouver des repères et établir un lien entre la maison et l'école. À titre d'exemple, le vocabulaire des couleurs en arabe dialectal est quasi similaire à celui de la langue de l'école. Ce n'est que la structure syllabique frappée d'haplologie, ou chute d'une syllabe, en arabe dialectal et la résonance phonique de quelques sons qui varient légèrement : CVCCVC → CCVC comme dans ʔazraq → zarg pour exprimer la couleur bleue. Nous constatons que l'élève est « matraqué » par une pédagogie basée sur l'hypercorrection pour le mener à utiliser et prononcer ʔazraq au lieu de zarg (bleu, masculin singulier). Dès qu'il sort du contexte scolaire, il utilise la forme et la prononciation de la variété locale ou langue natale. Sur le plan cognitif et socioconstructif, l'élève développe le sentiment que l'école « détruit », voire « efface », ses acquis et ses repères identitaires pour passer à la langue de l'école qu'il considère comme « langue étrangère » à son environnement social et familial. La même pédagogie fautive est appliquée dans l'enseignement du français. En entrant à l'école, l'élève possède un bagage linguistique en français, rudimentaire dans certains cas, mais que l'on peut exploiter pour lui faire découvrir sa « première langue étrangère ».

La deuxième rupture est d'ordre pédagogique. La langue arabe dite standard apparaît à l'élève comme une langue étrangère qu'il doit apprendre par cœur, mémoriser et réciter. Le même type d'apprentissage s'applique à l'enseignement du français en 3^{ème} année primaire. La mémorisation des règles de grammaire, que ce soit en arabe ou en français, est obligatoire pour l'élève qui doit apprendre par cœur et répéter lors de son évaluation et de son évolution pour le passage en année supérieure. D'où le hiatus entre les objectifs de l'APC en termes de développement d'un esprit critique et créateur dans les textes et la réalité en situation de classe.

La troisième rupture est d'ordre épistémologique et elle concerne l'enseignant en premier lieu. Les instructions ministérielles, les documents d'accompagnement, le référentiel, le livre du maître, les programmes élaborés par les GSD et les manuels scolaires introduisent une batterie de concepts opératoires et une vision de l'enseignement-apprentissage basée sur l'APC avec tout ce que cela suppose comme pédagogie nouvelle et comportementale de l'enseignant qui n'est plus l'unique source de savoir et devient un facilitateur et un collaborateur dans la préparation de projets qui sont par la suite présentés et évalués de façon formative.

Ce que nous constatons dans les faits, c'est que l'apprenant demeure passif et sur la défensive, considérant l'enseignant comme l'autorité en classe et la seule source de savoir. C'est un apprentissage défensif à base de connaissances statiques et d'évaluations sommatives où la connaissance acquise ne devient pas dynamique pour être réinvestie dans l'exécution d'une tâche scolaire ou extrascolaire. Le tout couronné par le sentiment chez l'élève d'avoir réfléchi et réalisé une tâche nouvelle sur la base de ce qui a été appris dans le cadre de l'APC. Formulé autrement, l'instauration de l'APC en Algérie est une « mauvaise réponse à un vrai problème » pour reprendre les termes d'un journal national (*El Watan*, 21 novembre 2011).

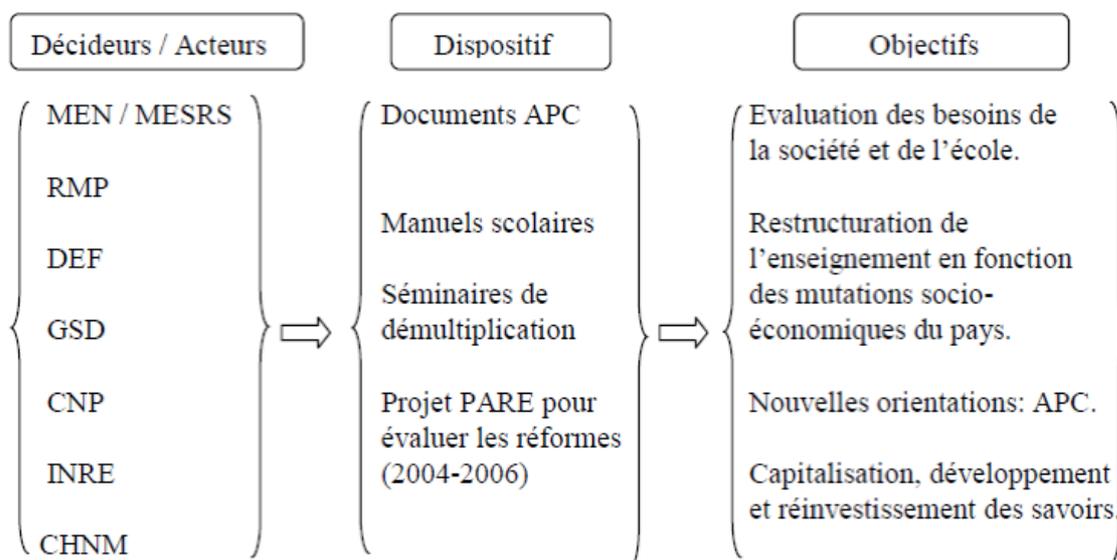


Ce constat d'échec est ressenti même au niveau des décideurs. En 2004 puis en 2006, soit trois années après la refonte des programmes d'enseignement aux premier et au second paliers et le lancement de l'APC en Algérie, des journées de réflexion et d'études ont été organisées par le MEN et soutenues par le projet PARE⁵. Des experts internationaux y ont assisté et leurs réflexions ont été compilées dans des actes publiés par le MEN intitulés « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ». Ces réflexions sont beaucoup plus d'ordre théorique qu'empirique. Elles retracent les démarches institutionnelles et les pédagogies envisagées de la réforme en question sans pour autant situer les vrais problèmes qui se posent à l'école, au collège ou au lycée quant à l'application de ces innovations pédagogiques et l'application de l'APC en situation réelle de classe.

4 La situation actuelle : mythes, réalité et défis

En termes généraux, la refonte des programmes et le projet PARE visent en premier lieu l'appui au renforcement pédagogique de l'enseignement obligatoire en Algérie avec une restructuration de l'enseignement et un appui à la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation (TICE). Le tableau ci-dessous illustre schématiquement le cadre général de l'application de l'APC en Algérie en présentant les acteurs/décideurs, le dispositif mis en place et les objectifs sur papier.

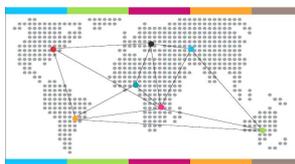
L'approche par les compétences en Algérie : cadre général



Légende :

MEN : ministère de l'Éducation nationale

⁵ Programme d'appui à la réforme du système éducatif (PARE) soutenu par l'Unesco (2004-2006) et financé par le Japon à concurrence de 50 000 dollars US.



RMP : référentiel méthodologique des programmes

DEF : direction de l'enseignement fondamental.

GSD : groupe de spécialité par discipline (inspecteurs et universitaires, plus tard enseignants)

CNP : Commission nationale des programmes

INRE : institut national de recherche en éducation

CHNM : commission d'homologation des nouveaux manuels

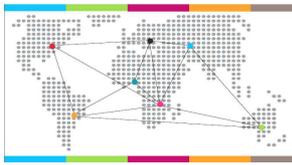
4.1 Les mythes

L'objectif primaire de ce cadre général dans ses composantes humaine, matérielle et documentaire est de s'assurer de la conformité des programmes d'enseignement et d'apprentissage avec les nouveaux besoins de la société algérienne en pleine mutation et de son école. Une batterie de documents d'accompagnement ont été élaborés afin d'expliquer aux utilisateurs des nouveaux manuels scolaires les objectifs et les résultats escomptés dans l'application des nouveaux programmes APC. Ces derniers portent essentiellement sur les contenus et la progression en classe et hors classe, la nouvelle démarche pédagogique à suivre, la gestion de la classe, l'élaboration du projet et l'évaluation formative. Les compétences retenues visent quant à elles à développer chez l'enfant des stratégies langagières globales, des stratégies de compréhension liées aux activités d'écoute, de lecture et d'écriture ainsi que des stratégies de dépannage lors d'une interaction verbale.

4.2 La réalité

Ce que nous constatons en situation réelle de classe ou en observant l'environnement dans lequel cette approche a été mise en œuvre se résume en des carences à tous les niveaux. Les recommandations et les instructions d'ordonnances vétustes⁶ demeurent toujours présentes dans les esprits des décideurs et de la majorité des praticiens et utilisateurs (enseignants, élèves). Même si les programmes élaborés apparaissent ambitieux et porteurs de projet de société pour la réalisation des mutations envisagées en milieu scolaire et extrascolaire, les manuels mis en circulation dès septembre 2003 ne reflètent pas dans la réalité et par des actes pédagogiques et didactiques les objectifs retenus dans les programmes d'enseignement. Ce que nous constatons dans les comportements quotidiens, c'est le caractère « fautif » des pratiques pédagogiques. Ceci s'applique d'une part à l'élève que l'on pousse vers l'apprentissage défensif où le maître est la seule source de savoir, et d'autre part à sa langue maternelle (arabe algérien, berbère et ses variétés) et au français qui demeurent pour ainsi dire des langues secondaires et parfois même reléguées au second plan par rapport à la langue de l'école ou langue arabe dite standard. Cette réalité fait que l'apprentissage demeure déductif

⁶ Cf. ordonnance du 16 avril 1976 portant sur l'identité algérienne et ses fondements avec une visée beaucoup plus idéologique que didactique. Celle-ci est toujours présente dans les esprits et se trouve en contradiction avec l'esprit socioconstructiviste de l'APC.

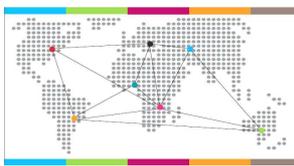


et défensif : apprendre la règle, la mémoriser puis l'appliquer. Nos observations en situation réelle de classe montrent que cette forme d'apprentissage traditionnel se produit pour le français en 3^{ème} année (élèves et enseignants) et pour l'anglais en 5^{ème} année primaire.

Dans les textes ministériels et notes d'application sur l'APC en Algérie, l'élève devient le centre du dispositif pédagogique d'apprentissage et acteur didactique à part entière (apprentissage offensif et de découverte individuelle) plutôt que sujet d'acquisition de connaissances, parfois éparses et démotivantes. En pratique et dans la réalité scolaire et extrascolaire, l'apprentissage est défensif avec mémorisation et récitation. Le tout composé de connaissances statiques emmagasinées pour une évaluation sommative. Le rôle coopératif de l'enseignant en tant que facilitateur et médiateur dans l'APC n'est pas appliqué dans la réalité et dans les pratiques pédagogiques en classe. Dans les textes, il s'agit de créer un nouveau paysage et un nouvel environnement pédagogique. L'enseignant n'est plus l'unique source de savoir en classe. Il ne doit pas monopoliser la parole et l'activité pédagogique. Il ne doit pas non plus formuler des questions et donner les réponses « correctes » (feedback) sans se préoccuper de la qualité des apprentissages de ses élèves. Son enseignement doit mobiliser l'intérêt de l'élève et ses capacités cognitives. Mais nous avons constaté lors de nos observations et discussions avec les enseignants des premier et second paliers une résistance au changement et une tendance à l'application de méthodes anciennes avec un comportement autoritaire de l'enseignant, tout comme nous avons noté une démotivation pour le changement et l'adaptation aux nouvelles démarches pédagogiques.

Le savoir est également mis en cause par les enseignants et les élèves. Ceci surtout à cause des contenus et de la présentation des nouveaux manuels scolaires qui – disent-ils – ne répondent pas à leurs exigences en matière d'enseignement-apprentissage (voir tableau ci-dessous). Les textes d'application de l'APC insistent sur l'acquisition et la mobilisation des connaissances pour un réinvestissement en milieu extrascolaire. Ils portent sur le cognitivisme et le socioconstructivisme pour une meilleure connaissance de l'autre ainsi que sur des valeurs de tolérance et de dialogue. En pratique, le savoir demeure confiné à l'enseignant en premier lieu et au manuel scolaire en second lieu. Il demeure inchangé et ce en contradiction avec une démarche pédagogique fondée sur l'APC. L'enseignant tout comme l'élève qui suit son modèle en classe n'arrivent pas à trouver comment faire pour que les savoirs enseignés n'aient plus comme seule et unique finalité de n'être utiles que pour les examens de fin de trimestre ou de fin d'année.

L'environnement socio-éducatif ne facilite pas l'accès de l'élève aux TICE ou à l'Internet,. L'évaluation en classe est toujours de type sommatif où la moyenne des notes acquises pendant l'année scolaire permet le passage en classe supérieur ou le redoublement. Lorsque l'élève présente des projets qu'il a préparés tant bien que mal avec les moyens dont il dispose en milieu extrascolaire, des notes lui sont attribuées pour chaque projet et sont additionnées pour donner une moyenne générale. Ceci est en contradiction avec l'évaluation formative recommandée par l'APC. De plus, les contenus des manuels scolaires ne reflètent pas totalement la réalité du terrain ni l'environnement et la formation envisagés. L'apprenant se



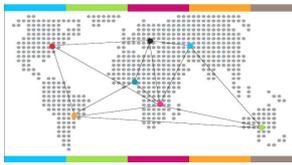
retrouve démotivé dès le départ par un vocabulaire et un choix de termes qui lui sont tout à fait étrangers alors qu'il vit dans un environnement où des vocables et des expressions du français d'Algérie ou du français en Algérie (voir supra) ne figurent pas. Il ne comprend ni les mots utilisés ni les instructions comme par exemple « *pour que tu **puisses** apprendre cette langue...* ». Il est fait abstraction du savoir et de l'expérience de l'enfant dans sa phase de préscolarisation avec un usage abusif d'images prises de l'Internet au lieu de dessins pour enfants et qui ne conviennent pas souvent aux textes qu'elles prétendent illustrer. L'élève devient ainsi de plus en plus inquiet face à la compréhension de cette langue qu'on lui présente comme première langue étrangère alors qu'il la côtoie et la pratique au quotidien d'une façon ou d'une autre dans ses usages langagiers.

Un autre facteur tout aussi important et qui se présente en porte-à-faux vis-à-vis des principes et des pratiques pédagogiques de l'APC apparaît dans la surcharge des enseignements. Au primaire, les élèves sont introduits à des matières telles que l'arabe, le français, les sciences et la technologie, l'arithmétique, l'éducation civique et islamique, la musique et l'éducation physique entre autres. Le paysage au sein de l'école comme à sa sortie se caractérise par les gros sacs à dos que portent les élèves avec cahiers, manuels scolaires, parfois dictionnaires, etc. transportés de classe en classe et de l'école à la maison. Sur le plan matériel, il y a une absence caractérisée des TICE et de l'accès à l'Internet dans les établissements scolaires et même universitaires. De même, il existe une absence ou non disponibilité de moyens de reprographie (pannes de toutes sortes : machines, électricité ou tout simplement manque de papier pour imprimer et reproduire les projets à présenter en classe dans le cadre de l'APC).

4.3 Les défis

Devant cet état de fait et pour une application plus adéquate de l'APC en contexte local, il s'agit avant tout de procéder à des concertations tous azimuts dans les établissements scolaires et les directions de l'éducation à travers le territoire national, en réunissant l'ensemble des acteurs pédagogiques et administratifs pour évaluer ce qui a fonctionné jusque-là et circonscrire les difficultés en matière de pédagogie, d'administration, de formation, de moyens, etc.

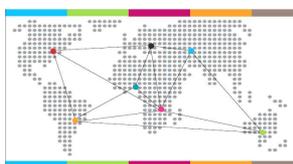
Il s'agit également de réfléchir aux moyens et approches pour réconcilier l'élève avec l'école, le manuel scolaire et l'enseignant. Dans l'immédiat, il est plus qu'urgent de procéder à une réévaluation des manuels scolaires en faisant appels à des experts (linguistes, didacticiens, dessinateurs, inspecteurs et praticiens). Des expertises objectives et rationnelles s'avèrent plus que nécessaires pour la révision des programmes selon les principes pédagogiques de l'APC et l'élaboration de nouveaux manuels scolaires sans pour autant rejeter ceux de 2003 dans leur totalité.



Il s'agit aussi bien de procéder à une revalorisation de l'image de l'apprenant dans le triangle didactique, de réintroduire les instituts technologiques de l'éducation (ITE) pour la formation des formateurs, d'élargir l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il faudrait reformuler les objectifs de façon plus explicite pour répondre aux enjeux et aux défis afin d'assurer une plus grande pertinence de l'éducation dans une société en pleine mutation.

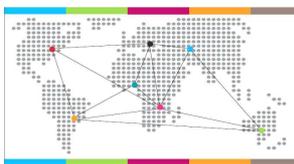
L'école est l'environnement qui permet d'assurer au mieux la fonction d'éducation, de socialisation et de qualification. Si l'on arrive à installer chez l'élève des compétences qui lui permettent de devenir maître de ses propres apprentissages et de développer des capacités d'analyse, de synthèse et d'application en temps réel dans des situations problématiques, on développe chez ce dernier des stratégies d'apprentissage qui lui permettent de confronter ses connaissances à celles des autres pour développer des capacités d'apprendre à apprendre.

Le tableau ci-dessous synthétise les arguments ci-dessus en termes de mythes, réalité et défis dans un contexte local qui est celui de l'APC en Algérie



Mythes	Réalité	Défis
Scolarisation gratuite et obligatoire, authenticité de l'identité et arabisation de l'enseignement.	Pédagogie à caractère « fautif » : élève, langues maternelles et le français.	Faire l'état de l'art 10 ans après : concertation entre acteurs pédagogiques et administratifs etc.
Programmes APC ambitieux et porteurs de changements à l'Ecole : GSD, INRE, MEN	Apprentissage déductif et défensif. Apprentissage traditionnel qui se reproduit pour le français en 3 ^{ème} année et pour l'anglais en 5 ^{ème} année primaire.	Expertises de haut niveau scientifique pour la révision des programmes. Nouveaux manuels scolaires sans rejeter ceux de 2003 dans leur totalité.
Des manuels scolaires (sept.2003) censés matérialiser les programmes par des actes pédagogiques et didactiques en situation scolaire et extrascolaire.	Contenus démotivants, instructions et choix de mots difficiles pour l'apprenant. Absence des connaissances, acquis et expérience de l'enfant Usage abusif d'images cliparts.	Réévaluation, réédition des manuels scolaires par des linguistes, des didacticiens, des dessinateurs, des inspecteurs et des praticiens.
L'élève au centre du dispositif pédagogique d'apprentissage Acteur à part entière. Apprentissage offensif.	Apprentissage défensif. Mémorisation et récitation Mécanismes d'apprentissage et développement d'automatismes. Acquisition de connaissances éparées et démotivantes.	Réconcilier l'élève avec l'école, le maître et le manuel scolaire. Revaloriser l'image de l'apprenant dans le triangle didactique.
L'enseignant : facilitateur, co-communicant, guide, tuteur, questionneur pour mieux cibler et situer les questionnements de l'élève.	L'enseignant : unique source de savoir en classe. Il monopolise la parole et l'activité pédagogique, formule des questions et donne les réponses 'correctes'.	Ré-instituer les ITE pour la formation des formateurs Rendre l'acte d'enseigner comme un acte rationnel et efficace
Acquisition et mobilisation des connaissances. Réinvestissement dans des tâches nouvelles. Meilleure vision de l'Autre, tolérance et dialogue.	Savoir basé sur l'enseignant et le manuel ce qui est en contradiction avec une démarche pédagogique fondée sur l'APC.	Installer chez l'élève des compétences pour développer ses propres apprentissages.
Classes multiraciales avec des élèves de diverses nationalités et des classes non surchargées d'élèves. Utilisation de l'Internet et des TICE.	Surcharge : enseignements et classes. Absence des TICE et de l'Internet. Prolifération des écoles privées et cours particuliers parfois non déclarés.	Permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification.

L'euphorie pour l'APC qui régnait en 2003 et l'impulsion qui suivit pour le changement dans le système éducatif en Algérie se sont transformées de nos jours en critiques acerbes. La raison principale est que cette approche, qui était supposée s'inscrire dans un cadre global

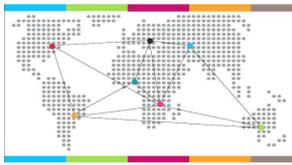


telle qu'appliquée à travers le monde et moderniser l'école au niveau local, n'a pas été pensée et mise en application sur le terrain de façon adéquate et efficace. Les moyens mis en place ne répondaient pas aux exigences et aux objectifs de cette approche intégratrice basée sur un apprentissage par projets et une évaluation formative. Les programmes qui étaient supposés préparer le citoyen de demain dans sa profession et dans la société à travers l'installation de compétences qui lui permettent de s'auto-évaluer et de réinvestir des savoirs acquis et dans le cas des langues étrangères de communiquer avec autrui, se retrouvent fortement concentrés sur des aspects de la langue étrangère tels que la grammaire, le vocabulaire et l'écriture au détriment des aspects culturels, de la compréhension et de l'interaction verbale. Les compétences langagières et socioculturelles nécessaires pour développer un esprit de tolérance et de dialogue chez l'apprenant algérien ont tout simplement été mises à l'écart avec quelques facettes qui apparaissent dans les manuels scolaires sans pour autant être explicites et explicitées. L'enseignement actuel n'est pas basé sur des méthodologies qui encouragent et mettent en valeur les capacités de l'élève à analyser et à synthétiser pour la prise de décision face à une tâche nouvelle ou une situation problème. Cet échec dans l'application de l'APC en classe est principalement dû à une préparation inadéquate et incohérente de l'enseignant à une pédagogie de projets, avec tout ce que cela suppose comme outils didactiques, nouveaux statuts, comportements et attitudes en classe vis-à-vis des apprenants et une évaluation formative motivante où l'élève acquiert un savoir-être et l'amour pour l'apprentissage et l'école.

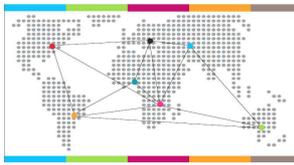
Au niveau institutionnel, la réforme du système éducatif à travers l'APC a été faite sans transition. Elle a engendré un passage brutal chez l'enseignant et l'élève qui n'ont pas été pas préparés de façon réfléchie et cohérente. Cette dynamique de remise en cause subite des programmes, manuels et méthodes d'enseignement et d'apprentissage a produit un effet contraire aux objectifs et aux résultats escomptés dans la mise en application de l'APC. L'école qui était supposée refléter les mutations sociales en Algérie et relever les défis de la globalisation et de la mondialisation se retrouve dans un cloisonnement où l'enseignement-apprentissage s'enfonce de plus en plus dans une confusion didactique et pédagogique qui ne répond nullement aux principes et aux critères de formation, de compétences et de qualifications de l'APC. Il reste donc du travail pour que l'école puisse répondre aux défis de la modernité et former le citoyen de demain capable d'agir de façon appropriée et de filtrer dans un esprit critique et créatif l'information qu'il reçoit dans un contexte global pour l'exploiter dans un contexte local.

Bibliographie

Adel, F. (2005). L'élaboration des nouveaux programmes scolaires. In : *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), ministère de l'Éducation nationale, éd. Casbah et Office National des Publications Scolaires (ONPS). Alger, pp. 45-56.



- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, éd. Didier, Paris, 307 pages.
- Benramdane, F. (2011). Curriculum et programmes de langues en Algérie: modernité pédagogique et plurilinguisme. In *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 49, dossier : *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, (coordonné par Pierre Martinez, Mohamed Miled et Rada Tirvassen), janvier, éd. FIPF, Sèvres, pp. 76-90.
- Bouchard, R. (2005). En classe de FLS on « s » apprend (beaucoup) les uns aux autres : interactions de classe et français langue seconde « précoce » en Algérie. In *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, éd. Ecole normale supérieure, Lyon, pp. 273-289.
- Bouhadiba, F. (2011). Early Foreign Language Acquisition: a case in point. In *Cahiers de Linguistique et de Didactique*, N° 4, janvier 2011.
- Bouhadiba, F. (2012). Language Awareness amidst a Multilingual Setting: the case of Algeria. In *Langues et Médias en Méditerranée*, l'Harmattan, France, 2012.
- De Boeck, S. (2002). *Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues*, AUF, Paris.
- Krashen, St. (1994). The Input Hypothesis and its Rivals. In *Implicit and explicit learning of languages*, Ellis N., (ed.), 45-77.
- Lorcerie, F. (2007). L'école au Maghreb: crises et réformes à grandes échelle. In *Cahiers pédagogiques, dossier 2 : L'école au Maghreb*, décembre, n°458, éd. Crap, Paris, p. 49.
- Manessy, G. (1994). *Les français en Afrique Noire. Mythes, stratégies et pratiques*. Espaces francophones. L'Harmattan, Paris.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. In *Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, PARE UNESCO – ONPS*, Algérie.
- Moatassime, A. (2006). *Langues du Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens*, éd. L'Harmattan, Paris, 235 pages.
- Perrenoud, Ph. (2009). Du concept aux programmes: incohérence et précipitation. In *Les cahiers pédagogiques, dossier : Travailler par les compétences*, n° 476, novembre, pp. 15-17.
- Puren, Ch. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In *Le français dans le monde, dossier : Le travail*, n°347, septembre/ octobre, pp. 37-41.
- Toualbi, N. et Tawil, S. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*. UNESCO. éd. Casbah, Alger.



Emna Souilah
Université de la Manouba, Tunisie
Emna_souilah@yahoo.fr

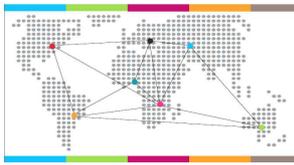
Le cycle préparatoire de l'école de base en Tunisie : la difficile adaptation des approches au contexte d'enseignement du français

Résumé

Bien que la question des choix méthodologiques ne soit pas abordée de façon explicite dans les programmes de français au cycle préparatoire de l'école de base en Tunisie, deux approches semblent être implicitement adoptées : l'approche par compétences et l'approche communicative. Or, certaines difficultés, liées au contexte d'enseignement, font obstacle à l'application de ces deux approches. Ce sont ces difficultés que nous nous proposons d'analyser dans cet article.

Mots-clés

Approche par compétences, obstacle, contexte local, implantation



Introduction

Les grandes mutations économiques, sociales et culturelles que connaît le monde aujourd'hui ont amené les systèmes éducatifs à s'adapter et l'école à changer de mission pour répondre aux exigences nouvelles. À ces nouveaux besoins correspondent une nouvelle façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage et un nouveau profil de l'élève. Les finalités de l'enseignement, les contenus des programmes scolaires, les objectifs et les démarches pédagogiques sont repensés à la lumière de ces changements.

Dans ce contexte, l'approche par compétences (APC) apparaît le paradigme méthodologique le plus approprié. Ce paradigme semble être porteur de solutions à différents problèmes et apte à répondre aux nouvelles exigences. Conçue dans la sphère nord et valorisée sur le plan international, l'APC est aussi adoptée par la plupart des pays du Sud, dont la Tunisie, dans l'espoir d'améliorer la qualité de l'enseignement, d'assurer l'équité dans le domaine de l'éducation, et d'adapter l'école aux objectifs nationaux de développement. Toutefois, l'adoption de cette innovation pédagogique dans les contextes relatifs à ces pays ne va pas sans difficultés.

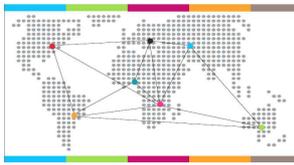
En abordant la problématique du transfert des approches méthodologiques dans des contextes auxquels elles ne sont pas initialement destinées et en nous appuyant sur le cas de l'adoption de l'APC dans l'enseignement du français au cycle préparatoire de l'école de base en Tunisie¹ (conformément au projet de la réforme 2002-2007)², nous nous sommes heurtée à une difficulté de taille : les programmes de français³ relatifs à ce cycle et issus de cette réforme, ainsi que l'ensemble du matériel pédagogique afférent, passent pratiquement sous silence la question des méthodologies. À l'exception de l'allusion faite au courant théorique dans lequel devraient s'inscrire les pratiques pédagogiques et à quelques principes méthodologiques généraux proposés comme vecteur de l'enseignement, les méthodes ne sont désignées nommément et explicitement à aucun moment dans cet ensemble pédagogique.

Il apparaît cependant à la lecture des principes et de l'ensemble des compétences visées que deux approches sont sous-jacentes à ces programmes : l'APC (l'approche par les compétences et plus précisément l'approche par l'intégration des acquis) et l'approche communicative. Ces deux approches sont étroitement liées dans l'enseignement des langues, dans la mesure où

¹ L'enseignement de base en Tunisie, appelé aussi école de base, comprend deux cycles : le premier cycle ou le cycle primaire qui s'étend sur six années d'études et le second cycle ou le cycle préparatoire qui demande trois années d'études. Les élèves sont scolarisés vers l'âge de six ans. Ils commencent à apprendre le français à l'âge de huit ans, c'est-à-dire à la 3^{ème} année primaire. Leur langue maternelle est le dialecte tunisien.

² *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien, programmes pour la mise en œuvre du projet « école de demain »* (2002-2007). Tunisie : ministère de l'Éducation et de la formation, octobre 2002.

³ Le français enseigné en Tunisie a formellement le statut de langue seconde. Mais son statut de fait varie de langue seconde à langue étrangère en fonction de différents facteurs : région, milieu professionnel, appartenance sociale, familiale et autres.



l'APC constitue « *une des formes possibles de la concrétisation de l'approche dite communicative* » (Beacco, 2007 : p.55).

De là, deux questions fondamentales se posent. La première a trait à la manière dont ces approches sont intégrées, adaptées et utilisées dans l'enseignement de la langue française en Tunisie. La seconde est liée au degré de correspondance entre ces approches et le contexte d'enseignement/apprentissage tunisien. Il s'agit d'interroger la capacité de ce contexte d'accueillir ces approches du double point de vue de la préparation de l'ensemble des acteurs de l'enseignement et des moyens matériels disponibles.

Pour répondre à ces questions, nous nous proposons d'analyser l'usage fait de ces approches dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement du français au second cycle de l'enseignement de base. Notre propos est de montrer que la mise en application de ces approches n'a pas été accompagnée d'une préparation effective, condition pourtant importante pour la réussite de ces approches et de toute la réforme.

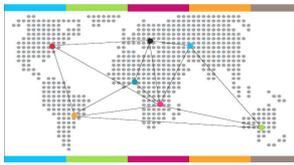
Mais auparavant, nous allons passer rapidement en revue les principes méthodologiques énoncés dans les programmes de français relatifs aux trois années du cycle préparatoire de l'école de base⁴ pour mettre en évidence les approches sous-jacentes à ces programmes.

1 Le cadre méthodologique relatif à l'enseignement du français au cycle préparatoire de l'école de base en Tunisie : l'APC

L'orientation générale, les principes énoncés et les caractéristiques de ces programmes laissent voir leur parenté avec ceux de l'APC. Il est dit, dans ces programmes, que « *l'enseignement du français prend appui sur l'apport des théories d'apprentissage qui mettent l'accent sur le rôle de l'élève dans la construction progressive des savoirs, savoir-faire et savoir-être* » (Programmes de français, 2006 : 3). L'application du programme est régie par les principes méthodologiques suivants :

- « – *le décloisonnement des différentes activités de la classe de français en vue de les articuler de façon cohérente ;*
- *le recours à une pédagogie active impliquant l'élève et favorisant sa participation ;*
- *la prise en compte des prérequis des élèves et de leurs besoins dans le choix des stratégies d'enseignement/apprentissage ;*
- *l'exploitation de l'erreur en vue d'une régulation constante des démarches et d'une gestion plus efficace des contenus ;*
- *la mise en œuvre de projets (disciplinaires ou interdisciplinaires) dans le but de développer, chez l'élève, l'autonomie et l'esprit d'initiative, de favoriser l'intégration des différents apprentissages et d'utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) ;*

⁴ Programmes de français relatifs au cycle préparatoire de l'enseignement de base. Ministère de l'Éducation et de la formation, septembre 2006.



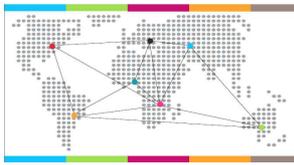
– un enseignement de la grammaire favorisant la pratique de la langue et qui s'attache, en priorité, à développer et à affiner les capacités d'expression des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit » (Programmes de français, 2006 : 3).

La lecture de ces principes laisse apparaître un paradigme méthodologique qui, contrairement au paradigme traditionnel, insiste sur l'apprentissage et met l'accent sur la construction du savoir par l'apprenant. Dans cette optique, l'objectif de l'enseignement/apprentissage est d'asseoir chez l'apprenant des compétences disciplinaires, mais aussi des compétences transversales qu'il peut acquérir dans le cadre de préparations de projets. Ces types de travaux offrent à l'élève, dans la perspective d'un enseignement de type intégratif, la possibilité d'investir ses savoir, savoir-faire, savoir-être acquis. Cet enseignement se propose d'aider l'apprenant à être autonome dans son apprentissage et vise essentiellement à développer chez lui une des compétences clefs qu'est *l'apprendre à apprendre*.

Par ailleurs, le contenu thématique relatif au vivre ensemble introduit dans ces nouveaux programmes – l'un des domaines culturels et thématiques inscrit dans les programmes est intitulé « Vivre ensemble » –, vise à faire acquérir à l'apprenant ce que X. Roegiers appelle des compétences de vie (*life skills*, Roegiers, 2008 : 67). Les *life skills* se rattachent aux valeurs citoyennes universelles : une caractéristique du contenu des programmes adoptant l'APC.

Enfin, les compétences visées au terme de chaque année et de chaque cycle et présentées dans les rubriques consacrées à l'oral, la lecture et l'écriture laissent apparaître l'entrée par compétences, l'une des caractéristiques du curriculum selon l'APC. Au terme de l'enseignement de base, ces compétences se présentent comme suit : à l'oral, l'apprenant doit « être capable de comprendre des énoncés oraux variés et d'en produire pour présenter, se présenter, informer/s'informer, expliquer/justifier et discuter. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social » (Programmes de français, 2006 : 6). Dans la rubrique « Observation » du tableau relatif à l'enseignement de l'oral, on insiste sur deux points : l'évolution, d'une année à l'autre, de la complexité des tâches à effectuer par les apprenants, et l'évolution du niveau d'exigence sur les plans pragmatique (aisance verbale, étendue du discours, etc.), langagier (participer à un dialogue à deux interlocuteurs, prendre part à un échange) et linguistique (énoncé simple, vocabulaire courant, énoncé plus complexe, vocabulaire plus élaboré). Différentes situations de communication qui relèvent de la vie scolaire et de la vie sociale sont également proposées pour des jeux de rôle en classe.

À l'écrit, l'apprenant doit être capable « de produire des textes de types variés (*narratif, descriptif, informatif, argumentatif*), à diverses fins de communication. Il mobilise, à cet effet, ses acquis linguistiques, discursifs et culturels, en mettant en œuvre des stratégies adaptées à la situation d'écrit » (Programmes de français, 2006 : 13).



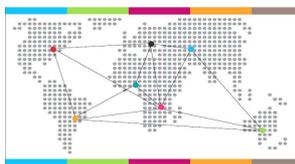
Enfin, en lecture, « *l'élève sera capable de lire, de comprendre et d'apprécier des textes variés (extraits, œuvres intégrales) à des fins diverses : s'informer, découvrir d'autres cultures, développer des méthodes de lecture, enrichir son vocabulaire, s'exprimer oralement et par écrit* » (Programmes de français, 2006 : 10).

Ces compétences devraient favoriser des activités langagières de production, de réception et d'interaction, à l'oral et à l'écrit. L'apprenant est appelé à développer une compétence à communiquer qui intègre la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique avec ce qu'elles impliquent de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir agir en situation. Ces compétences décrivent un profil de sortie de l'élève capable de transférer ses connaissances dans la vie réelle et d'agir dans des situations complexes en tant que citoyen responsable. Ce type de profil relève de ce que X. Roegiers appelle les profils en termes de familles de situations complexes où l'apprenant « *doit pouvoir faire face à certaines catégories de situations complexes, de manière contextualisée* » (Roegiers, 2000 : 8). Le curriculum⁵ précise que les savoirs qu'acquissent les apprenants « [...] *ne se réduisent pas à des contenus disciplinaires mais intègrent aussi les démarches de pensée nécessaires à leur acquisition. Ils deviennent, donc, des ressources à mobiliser dans des situations variées et de plus en plus complexes* » (Programme de français, 2006 : 3). Ainsi, dans l'enseignement du français en Tunisie, on opte pour l'approche par l'intégration des acquis qui a la particularité d'être contextualisée, dans le sens où « *chaque système éducatif définit un ensemble de situations qui correspondent à son contexte, à ses valeurs et aux défis qui lui sont posés sur le plan local, régional ou international* » (Roegiers, 2008 : 67).

Ainsi, les nouvelles mesures issues de la dernière réforme ont pour objectif de jeter un pont entre l'école et la société. En sortant de l'école, l'apprenant doit être capable de transférer les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis dans la vie sociale, de produire des actes langagiers dans différentes situations en combinant les règles d'emploi et les règles d'usage. Ce profil s'inscrit ainsi dans un projet de préparation de l'apprenant à l'insertion sociale, où il est appelé à développer un potentiel de savoir-agir qui lui permet de se mouvoir dans un environnement en perpétuelle évolution.

La question de savoir comment ces mesures sont mises en œuvre sur le terrain sera développée dans la partie suivante.

⁵ Dans l'article présent, les termes curriculum et programme sont employés comme des synonymes. Ils renvoient aux programmes officiels qui incluent les finalités et le statut de la langue



2 Les pratiques du terrain et les obstacles à l'application de ces approches dans l'enseignement du français au cycle préparatoire de l'école de base

Il est important de préciser que depuis 2001⁶, l'APC est adoptée et pratiquée ouvertement dans l'enseignement du français à l'école primaire, c'est-à-dire au premier cycle de l'enseignement de base. Le curriculum relatif à ce cycle expose⁷ de façon explicite, cohérente et claire (bien que relativement concise) les principales caractéristiques de cette approche : les principes fondateurs, les concepts clefs, les compétences visées, l'organisation des enseignements, les démarches pédagogiques et les modalités d'évaluation.

Bien qu'en continuité sur le fond avec ces programmes, ceux relatifs au deuxième cycle de l'école de base laissent apparaître une volonté délibérée de rendre implicite l'APC : l'expression APC semble être intentionnellement éludée, les définitions des concepts fondamentaux sont omises, les modalités d'évaluation ne sont pas explicités – la colonne réservée à l'évaluation de l'oral (intitulée « Critères d'évaluation ») est vide et la rubrique « Écriture » ne contient pas de colonne aménagée pour l'évaluation (Programmes de français, 2006 : 9 et 22) –, enfin le terme compétence lui-même semble être délibérément et minutieusement évité dans le contenu de ces programmes.

Malgré ces points de divergences, ces deux curriculums relèvent d'un même projet de réforme des enseignements par l'APC. Ils se rejoignent dans la logique qui sous-tend la démarche de leur écriture, mais divergent dans leur mise en œuvre.

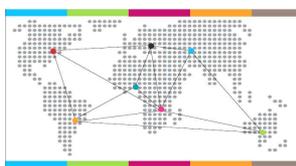
2.1 L'écriture des programmes : un point de convergence

L'intérêt de connaître la logique qui sous-tend la démarche de rédaction des programmes réside dans l'information que le choix effectué peut fournir sur l'adaptabilité, l'applicabilité et l'efficacité des programmes scolaires dans un contexte donné. Concernant ce point, X. Roegier, cité par M. Miled (2005 :127), évoque deux logiques, dans la démarche d'écriture des programmes :

- une logique de l'expertise : l'écriture des programmes est confiée à un ensemble d'experts ;
- une logique de projet et de participation où tous les acteurs de l'éducation sont appelés à participer : experts, enseignants, inspecteurs, directeurs d'écoles etc. Ce partenariat, comme le souligne M. Miled, garantit l'efficacité des programmes et mène à un changement réel au niveau des pratiques et des comportements pédagogiques.

⁶ *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien, programmes pour la mise en œuvre du projet « école de demain »* (2002-2007). Tunisie, ministère de l'Éducation et de la Formation, octobre 2002.

⁷ Programmes de français relatifs au 2^{ème} et au 3^{ème} degré de l'enseignement de base.



La question est alors de savoir selon quelle logique les programmes de français des deux cycles de l'enseignement de base ont été rédigés. D'après le rapport de l'étude menée sur la réforme curriculaire intégrant l'APC dans cinq pays africains dont la Tunisie (Agence française de développement (AFD), 2010), tous les acteurs tunisiens de l'éducation consultés ont manifesté leur accord et leur soutien pour un changement des curriculums en vue d'adapter la mission de l'école aux nouvelles demandes sociales et professionnelles. « *Ils ont participé*, souligne le rapport cité, *d'une manière ou d'une autre à l'émergence de la volonté de changement* » (AFD, 2010 : 30). Le même rapport souligne que le choix lui-même de l'APC en tant que nouveau paradigme pédagogique a été effectué par les autorités gouvernementales (AFD, 2010 : 31) aidées dans un deuxième temps par des experts nationaux dans le cadre d'une politique de coopération avec des acteurs internationaux (en Tunisie, la signature d'un accord de partenariat avec l'Union européenne est l'un des éléments déclencheur : discours du 16 juillet 1995 du président de la République tunisienne).

La rédaction de ces programmes est passée par différentes phases. Lors des prises des décisions, il y a eu :

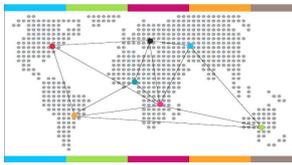
- la mise en place des États généraux de l'éducation autour du choix de l'orientation générale des programmes ;
- la création d'une commission nationale et de commissions régionales de consultation et d'assises.

Les différents acteurs de l'éducation ont ainsi contribué à l'élaboration des orientations générales du changement (AFD, 2010) et l'expertise internationale a joué un rôle déterminant dans ces orientations – le document de l'AFD insiste sur la forte influence des experts internationaux. Enfin, l'écriture des programmes a été confiée à des experts nationaux en présence d'experts étrangers.

Dans ce cadre, notre enquête du terrain a néanmoins révélé un échec dans la mobilisation des différents acteurs en termes d'implication, de sensibilisation et d'informations ainsi qu'un problème de perceptions. En effet, il ressort de l'entretien de groupe¹ que nous avons mené auprès d'un ensemble d'enseignants de français exerçant dans différents collèges, que ces derniers ne saisissent même pas le rapport entre l'orientation générale des programmes, les principes méthodologiques et l'APC. C'est ainsi que le fossé entre les prescriptions officielles et leur mise en place semble être créé.

De plus, les entretiens effectués⁸ auprès des inspecteurs de français ont laissé apparaître un mécontentement général face au choix de l'APC (choix effectué suite à une décision politique et sans large concertation), ainsi qu'une attitude critique vis-à-vis des programmes. Selon eux, l'implantation de l'APC pose un problème sérieux dans la mesure où elle a été imposée

⁸ Nous avons conduit cet entretien de groupe auprès de douze enseignants avec au moins 12 ans d'expérience exerçant dans trois collèges du gouvernorat de la Manouba. Lieu : CREFOC de la Manouba. L'objectif était de vérifier si la formation pédagogique continue les aide à satisfaire aux exigences de la nouvelle réforme par l'APC. Trois autres enseignantes de la ville de Sfax ont été interrogées par téléphone.



unilatéralement, de surcroît sans étude préalable du terrain, et parce que les contenus des programmes afférents sont ambitieux, inadaptés, laconiques et inaccessibles au regard des performances langagières effectives des apprenants et des potentialités des enseignants.

La situation sur le terrain est complexe. Les premières séances de formation sur le thème de l'APC⁹ se sont achoppées au refus des enseignants de s'engager dans cette innovation pédagogique, en raison de l'appareil lourd des évaluations continues recommandées par cette approche, mais aussi de la difficulté à comprendre le fonctionnement de ce paradigme méthodologique et à l'impossibilité de l'appliquer. En effet, le caractère difficile des principes de base et des concepts clefs de l'APC constitue un obstacle de taille à sa maîtrise.

Ce rejet s'est concrétisé par le boycottage fréquent par les enseignants des séances de formation. Par ailleurs, la formation était en elle-même très problématique en raison de la désorganisation des cycles de formation des inspecteurs, des formateurs des formateurs et des enseignants. Ces cycles longs et décalés ont eu pour conséquence que de nombreuses séances de formations des enseignants ont été, au départ, animées par des formateurs dont la formation en APC n'était pas encore achevée.

Notre enquête du terrain a donc révélé que la logique de la démarche de rédaction des programmes a été en pratique loin d'être participative. Cela constitue un obstacle à l'implication et à l'engagement réel des acteurs de l'éducation dans l'innovation pédagogique

La question qui se pose dès lors est de savoir comment a lieu, dans ces conditions, la mise en œuvre des curriculums des deux cycles de l'enseignement de base.

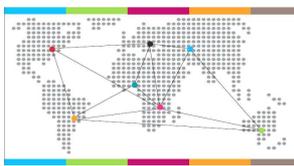
2.2 Les programmes des deux cycles : les points de divergences

Il faut préciser avant toute chose que les différents domaines d'application de l'APC sont le curriculum, les manuels scolaires, la formation des enseignants et le système d'évaluation (Miled, 2005 : 136). Rappelons aussi que pour garantir sa mise en œuvre et sa stabilité, un curriculum a besoin des trois composantes suivantes (Roegiers, 2011 : 39) : la formation des enseignants, le matériel didactique et les modalités d'évaluation.

Notre étude a montré qu'au premier cycle de l'enseignement de base de grands efforts ont été fournis pour mener à bien le projet de l'adoption de l'APC et ce :

- par la refonte du matériel didactique en conformité avec les exigences de l'APC (manuels scolaires, cahiers d'accompagnement et documents des enseignants) ;
- par la mise en place des cycles de formation des enseignants dans le domaine de l'APC ;
- par la mise en application des nouvelles modalités d'évaluation (longuement expliquées, mais maladroitement assimilées, en dépit d'un grand investissement en

⁹ Entretiens individuels conduits auprès de quatre inspecteurs.



temps et en effort) ;

- par un accompagnement et un encadrement pédagogique rapproché des enseignants de primaire.

Au second cycle de l'enseignement de base, l'enquête de terrain a permis de découvrir une situation différente.

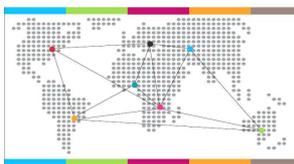
Pour décrire cette situation, rappelons d'abord que le parcours d'adoption d'une innovation pédagogique doit forcément passer par des étapes qui garantissent son ancrage. Ces étapes, comme le précise M. Miled (2005 :127), correspondent à deux niveaux. Le premier niveau a trait à l'adaptation du curriculum aux spécificités de la classe et des élèves. Le second niveau est d'ordre plus général et a plusieurs dimensions que nous reprenons telles qu'elles ont été formulées par M. Miled :

- « Une dimension morale, socioculturelle et économique (tient compte des valeurs et des moyens dont dispose l'institution).
- Une dimension méthodologique (tient compte des pratiques pédagogiques en vigueur).
- Éventuellement une dimension terminologique (l'aménagement de certains concepts pour le nouveau contexte).
- Une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants (pratique et culture pédagogiques effectives). » (Miled, 2005 : 2)

Nous allons nous focaliser sur la quatrième dimension pour la raison que l'enseignant joue un rôle clef dans la matérialisation d'un curriculum et, parce qu'à travers cette dimension, il nous sera possible d'aborder les autres.

- *Les potentialités réelles des enseignants de français et la formation pédagogique dans le cycle préparatoire de l'école de base*

L'APC est une pédagogie complexe et exigeante. Sa mise en œuvre n'est pas uniquement tributaire de l'élaboration de bons programmes ou de la conception de matériel didactique de haut niveau, elle dépend essentiellement d'un bon niveau de qualification des enseignants. Elle exige de l'enseignant qu'il soit capable de s'approprier les prescriptions curriculaires et de les transformer en actes réels, qu'il ait des qualités personnelles telles que l'autonomie, le sens de l'initiative, la créativité et la motivation, qu'il ait bénéficié d'une formation initiale solide qui prépare au métier d'enseignant et qu'il soit engagé dans une formation continue qui mène vers la professionnalisation du métier. Pour X. Roegiers (2011 : 38) la professionnalisation du métier d'enseignant passe forcément par la professionnalisation de la formation initiale et continue. Car, comme le souligne le rapport publié par l'AFD, « les prescriptions curriculaires, telles qu'elles s'expriment dans les textes officiels ont notamment de faibles chances de se matérialiser sans un enseignant capable de se les approprier et de les transformer en actes réels ; d'où le besoin de lui fournir suffisamment de repères lui permettant de comprendre l'APC, d'y adhérer et de la pratiquer » (AFD, 2010 : 25).



Or, l'état des lieux de la situation en Tunisie révèle que la formation initiale des enseignants de français du collège et du secondaire est loin d'être professionnalisante. La dimension professionnelle n'existe pas dans cette formation et on note l'absence d'inscription de l'APC dans les programmes de formation initiale.

Quant à la formation pédagogique continue, plusieurs difficultés empêchent d'atteindre l'objectif déclaré de professionnalisation du métier selon les inspecteurs de français. Ces problèmes se présentent ainsi :

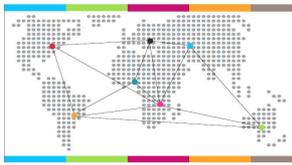
- un grand nombre d'enseignants de français ont été formés dans un domaine de spécialité autre que le français souffrent d'insécurité linguistique et ont un sens de l'initiative limité ;
- le processus d'homogénéisation du niveau des enseignants de français (un corps très hétérogène) a été interrompu suite à l'abandon définitif du concours du CAPES¹⁰ ;
- les cycles de formation (formation dispensée de façon sporadique à cause des contraintes du temps) sont perçus par les enseignants comme très contraignants ;
- le principe de l'isomorphisme dans la formation n'est pas respecté : les enseignants à former sont confinés au rôle de consommateurs passifs.

Concernant cette formation pédagogique continue, l'entretien de groupe que nous avons conduit auprès de douze enseignants de français en vue de mesurer l'apport de ces séances de formation et leur utilité par rapport aux exigences méthodologiques de la nouvelle réforme a confirmé les points suivants :

- l'absence de l'APC dans la formation pédagogique ;
- une connaissance approximative par les enseignants du fonctionnement de cette approche : ces enseignants ne pratiquent pas l'intégration, n'ont pas d'idées claires sur la notion de grammaire intégrée, ne pratiquent pas l'évaluation formative, ne maîtrisent pas l'évaluation critériée ;
- une défaillance évidente au niveau de la terminologie (confusion entre intégration, consolidation, remédiation et révision) ;
- une désaffection pour la formation continue et une démotivation pour l'enseignement ;
- un attachement à leurs anciennes pratiques pédagogiques.

On en conclut que les séances de formation sont insuffisantes et loin d'être adaptées aux exigences de la réforme. D'autre part, elles ont peu d'effets sur les pratiques des enseignants. Ainsi, ni la formation initiale des enseignants de français, ni la formation continue ne semblent les habiliter à pratiquer l'APC. Ce qui montre que le curriculum, conçu au départ dans l'optique de l'APC, ne semble pas s'être concrétisé en pratique.

¹⁰ Le Concours d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire a été abandonné après la « révolution » du 14 janvier 2011.



Le projet d'adoption de l'APC au second cycle de l'enseignement de base n'a pas dépassé la phase expérimentale et semble être interrompu¹¹. Par ailleurs, les enseignants continuent à s'appuyer sur des programmes d'enseignement par l'APC sans disposer d'aucun moyen pour sa mise en œuvre.

Conclusion

Il est important de rappeler que l'implantation de l'approche par les compétences (APC)¹² dans un contexte donné ne peut avoir lieu sans la prise en compte des conditions et des modalités de sa mise en place. Ces conditions et ces modalités, décrites par M. Miled (2005), existent à plusieurs niveaux : la réécriture des programmes selon l'APC, le profil de leurs élaborateurs, l'implication de tous les acteurs de l'éducation à ce projet, la formation des formateurs, la restructuration des représentations des enseignants, etc.

L'étude de terrain et l'examen des programmes de français et des manuels scolaires révèlent que le projet de l'adoption de l'APC au cycle préparatoire de l'enseignement de base en Tunisie a échoué car les conditions nécessaires à la mise en place d'un tel paradigme – conçu pour les pays du Nord – n'ont pas été réunies.

Il faut noter aussi que la mise en application de cette approche est très coûteuse et que les budgets alloués à l'éducation dans les pays en voie de développement, dont la Tunisie, ne peuvent pas couvrir ces dépenses. Ces pays n'ont pu s'engager dans cette réforme que grâce au concours (provisoire et insuffisant) de fonds extérieurs.

En somme, bien que cette approche ait su proposer des solutions probantes au problème des inégalités socioculturelles en mettant les apprenants sur un pied d'égalité face à l'apprentissage, elle restera l'apanage des pays riches tant qu'une version plus adaptée aux conditions économiques des pays en voie de développement ne sera conçue.

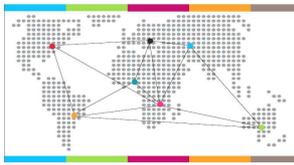
Bibliographie

Beacco J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Deketel, J - M. Develay, M. Lenoir, Y. et al. *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*: document de travail (n 97 /2010) de l'Agence française de développement AFD.

¹¹ Par le coordinateur national des premières expérimentations

¹² Ici, l'approche par intégration des acquis.



Miled, M. (2010). « Des possibilités d'adaptation et d'exploitation du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues dans le contexte du français langue seconde: le cas du Maghreb. In Actes du colloque » : *Enseignement et apprentissage des langues dans les systèmes d'éducation et de formation : état des lieux et perspectives*. Rabat, novembre 2009.

Miled, M. (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par compétence » La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.

Miled, M. (2002). « Élaborer ou réviser un curriculum », *Le français dans le monde* n° 321, mai-juin. 35-38

Roegiers, X. (2011). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°49, Janvier 2011,36- 48.

Roegiers, X. (2008). « L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », *Revue inDirect*, n°10, p. 61-77, Wolters Plantyn.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

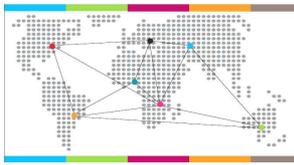
Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, *Forum-pédagogies*, mars 1999, 24-31.

Documents spécifiques

Guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Royaume du Maroc, le centre national d'innovation pédagogique et d'expérimentation

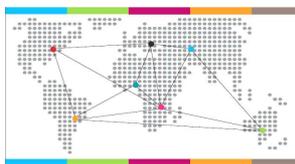
Les programmes de français (cycle préparatoire de l'enseignement de base), septembre 2006, ministère de l'Éducation et de la formation, direction générale des Programmes et de la formation continue, direction des Programmes et des manuels scolaires

Les guides méthodologiques relatifs aux trois années du cycle préparatoire de l'école de base. *Kifayat*, bulletin de livraison spéciale « approche par compétence » numéro 1, nouvelle série janvier 2002. Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation. Tunisie



La nouvelle réforme du système éducatif tunisien, programmes pour la mise en œuvre du projet « école de demain » (2002-2007). Tunisie : ministère de l'Éducation et de la formation, octobre 2002.

Document de travail de l'Agence française de développement n° 97, juin 2010 *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique.*



Véronique Castellotti
Université François Rabelais de Tours – France
E.A. 4246 PREFics-DYNADIV
veronique.castellotti@univ-tours.fr

Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ?

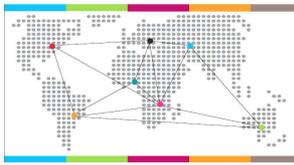
Résumé

Cette contribution vise, à travers quelques carottages dans l’histoire de la recherche en didactique des langues, à interroger l’irrésistible (ou non) ascension du contexte dans cette histoire, ainsi que les évolutions du terme et de ses usages en fonction des périodes et des positionnements. Le terme a été convoqué de façon centrale par la didactique des langues dans la constitution de son domaine, en réaction aux finalités de la « linguistique appliquée », partant d’un « objet langue » et s’adressant à un « sujet épistémique » (Porquier & Py, 2004). Mais cela suffit-il pour autant à en faire une notion permettant de construire des recherches diversitaires¹? Les textes récents mobilisant le contexte, la contextualisation et les « cultures éducatives » emploient ces termes plutôt comme des impensés, tendant ainsi à leur faire perdre une grande partie de leur valeur (potentiellement) heuristique. À travers le contexte, c’est la question même de ce qu’est une recherche en didactique des langues qui est posée, en tension entre intervention et théorisation.

Mots-clés

Contexte, contextualisation, cultures éducatives, didactologie-didactique des langues

¹ C’est-à-dire qui considèrent la diversité comme constitutive des situations d’appropriation



Introduction

L'appel à communications pour le colloque dont est issue cette publication met au centre de la discussion la question du/des contexte(s)², en postulant la diversité de ces contextes traversée par un axe local/global et en interrogeant les enjeux et les relations (de tensions ou de convergences) qui peuvent s'y attacher. Je reprendrai ce questionnement plus en amont, en examinant comment le terme *contexte* a, avec quelques autres, accompagné différentes étapes d'instauration et de développement d'un domaine de recherche francophone³ en didactique des langues (désormais DDL), à travers quelques publications scientifiques marquantes.

L'objectif, à travers cette relecture historique, est de réfléchir à la façon dont certaines notions se sont peu à peu imposées sans qu'on ait toujours mesuré la façon dont elles orientent l'histoire des idées et dont elles influencent implicitement les travaux dans le domaine. Il s'agit donc principalement d'ouvrir un débat sur certaines évidences peu discutées, à la lumière d'une interprétation située de quelques aspects de l'histoire récente de la recherche en didactique des langues ou *didactologie*⁴. Depuis plusieurs décennies en effet, le *contexte* apparaît comme omniprésent dans de nombreux travaux du domaine, sans pour autant qu'ait été mené de façon approfondie un travail de débat et de conceptualisation à propos de cette notion, excepté (partiellement) dans l'ouvrage de R. Porquier et B. Py (2004) et dans quelques articles (notamment Coste, 2006 ; Castellotti & Moore, 2008). Si l'on effectue une recherche rapide sur les occurrences du terme dans les principaux travaux de recherche en DDL dans les quarante dernières années, on observe des formes de rapprochement et de contraste entre *contexte* et *situation*, dont les significations se recouvrent, voire s'opposent sans que les points de convergence ou de différenciation soient toujours explicites. On observe également, dans les travaux récents, la présence d'un lien, moins clairement formulé, entre *contexte* et *terrain*, en particulier depuis l'investissement de la DDL par certains sociolinguistes.

1 Contexte et situation : une évolution croisée

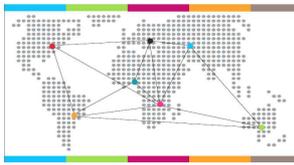
Du point de vue étymologique⁵, *contexte* est emprunté au latin classique *contextus*, « assemblage, réunion », de *contexere*, « assembler, rattacher », également employé au sens de « contexture d'un discours ». Sa signification principale est attestée en 1539, comme

² Cette question a fait l'objet de discussions nombreuses dans les séminaires de l'équipe de recherche PREFics-DYNADIV. Je remercie chaleureusement Emmanuelle Huver et Marc Debono, dont les textes sont construits en cohérence avec le mien, ainsi que Didier de Robillard pour leurs lectures stimulantes d'une première version de ce texte, dont je garde cependant l'entière responsabilité.

³ Mon propos porte en particulier sur les recherches francophones parce que, d'une part, les travaux sur lesquels je m'appuie relèvent de ce champ et que, d'autre part, les questions terminologiques ne se posent pas de la même façon dans les recherches relevant d'autres traditions, notamment anglophone.

⁴ Je fais ici la différence, en me référant aux travaux de R. Galisson, entre le niveau *didactique*, qui porte sur les interventions éducatives, et le niveau *didactologique*, qui s'intéresse à la réflexion théorisée sur/à propos de ces interventions.

⁵ Voir la base de données étymologique du CNRTL : www.cnrtl.fr/etymologie.

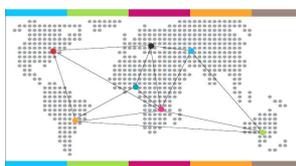


« ensemble ininterrompu des parties d'un texte ». Le sens de contexte, encore aujourd'hui, est largement tributaire de ce point de vue, qui lui confère un statut d'extériorité. Le contexte se réduirait alors à une sorte d'environnement, influençant le contenu de ce qu'il entoure. À l'inverse, la situation renverrait davantage aux circonstances mêmes de ce qu'on vise à caractériser : en effet, *situation* est attesté en 1531 comme « position » (« la situation des étoiles »), puis en 1676 comme « ensemble des circonstances dans lesquelles un pays, une collectivité se trouve ». Dans le sens commun, la situation d'une personne ou d'une chose ferait ainsi référence à des éléments qui leur sont directement reliés, alors que le contexte renverrait au milieu ou à l'environnement qui les entoure, dans lesquels ils sont insérés.

Pour commencer mon parcours de relecture, je partirai d'une périodisation effectuée par J.-C. Beacco à propos de la notion de *situation*. Il identifie d'abord ce qu'il nomme une « ère pré-situationnelle [...] qui s'étend jusque vers 1976 (année de parution de *Un niveau-seuil...*) » et qui serait caractérisée par des « [...] perspectives théoriques universalistes [...] qui ont en commun de poser le sujet apprenant comme identique [...] et les méthodologies d'enseignement comme substantiellement invariables ». Selon lui, au cours de cette période, la seule présence de la situation est constituée par les « publics d'apprenants » et le « seul paramètre fortement affiché est celui de la langue « maternelle » de l'apprenant » (Beacco, 2005 : 61). Il découpe ensuite le temps en deux périodes d'une quinzaine d'années chacune, en fonction des caractéristiques dominantes attribuées aux situations considérées. La première court de 1975 à 1990 et porte l'accent des *publics* aux *terrains*, avec une insistance forte sur le développement d'un français *fonctionnel*, appuyé sur des *besoins* langagiers. Il y souligne l'empreinte de L. Porcher et d'une influence des dimensions sociologiques, ainsi que la prise en compte de contraintes matérielles et institutionnelles qui contribuent à colorer les situations. La deuxième période, qui couvre les années 1990 à 2005 (date de parution de l'article), est infléchie par les aspects politiques et culturels, avec en particulier l'élargissement de l'Europe et la prise en compte de ces caractéristiques politico-culturelles à travers notamment l'apparition de la notion de « cultures éducatives » ; cette période est aussi marquée par des caractérisations plus englobantes des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Après ce premier balisage, j'ai effectué un parcours parallèle avec la notion de *contexte*, pour estimer dans quelle mesure son parcours se confond ou se distingue de celui esquissé ci-dessus. Je débiterai aussi ce parcours en 1976, pour des raisons historiques trop longues à expliciter et, en outre, parce que 1976 est une année emblématique pour l'histoire contemporaine de la recherche en DDL : c'est à la fois l'année de parution du *Dictionnaire de didactique des langues* (Galissou & Coste, 1976) qui constitue une sorte d'acte de naissance « officielle » pour le domaine et c'est l'année de parution de *Un niveau-seuil*, qui signe à la fois le début officiel de « l'ère communicative » et l'emprise durable de l'influence du Conseil de l'Europe sur les orientations de l'enseignement des langues.

Le *Dictionnaire* propose quatre significations pour *contexte* (Galissou & Coste, 1976 : 123-124), dont je ne reprendrai pas le détail ici, retenant qu'elles sont principalement (et quasi-

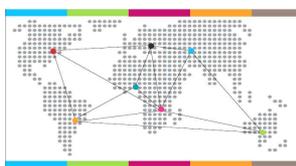


uniquement) liées à « la dimension linguistique des échanges ». Quelques années plus tard, dans un livre qui a fait date pour le développement de l'approche communicative dans les environnements francophones, les termes *contexte* et *situation* sont encore distingués en fonction du type d'entourage auquel on fait mention, selon le même découpage :

« On réservera (l'accord, dans le domaine francophone, semble s'être fait ici) le terme *contexte* à l'environnement linguistique et *situation* au non-linguistique. » (Moirand, 1982 : 11).

Jusque là, les définitions sont donc claires et bien délimitées. Mais à partir de 1990, les deux termes apparaissent comme des synonymes, ou, en tout cas, la mention aux aspects linguistiques semble disparaître comme ligne de partage entre *contexte* et *situation*, pour laisser place à des flottements, tant dans l'usage des termes que des référents auxquels ils renvoient. Cette indistinction se produit également avec un certain nombre d'autres termes potentiellement concurrents comme si ce qui était jusque-là assez bien notionnellement défini se dissolvait dans une sorte de flou terminologique. Les textes de cette période confirment ainsi la fréquence de plus en plus importante de *contexte* et, dans le même temps, une oscillation continue entre plusieurs termes comme *milieu* et *environnement*, dont le statut relatif n'est pas toujours explicite. En 1994, on peut noter des utilisations en alternance de *situation*, *contexte*, *milieu*, *environnement*, avec des significations très proches : « environnement social », « contexte extra-européen », « situations plurilingues » (Dabène, 1994 : 39, 35, 133). Comme elle le précisait dans un ouvrage précédent, le terme *contexte* engloberait alors la « diversité des paramètres constitutifs » de ces contextes, visant en particulier les « langues concernées », les « conditions d'apprentissage », le « niveau de connaissance » ou encore « la variété des conditions institutionnelles » (Dabène et al., 1990 : 4).

Que s'est-il passé entre 1982 et 1990 qui justifie les évolutions brièvement décrites ? Dans les principales publications ayant marqué cette période, on ne trouve que peu d'attention portée à ces notions, probablement parce que les préoccupations des chercheurs étaient concentrées ailleurs, en particulier sur la consolidation d'un domaine de recherche autonome, affirmant son indépendance par rapport aux disciplines « connexes » et surtout vis-à-vis de la tutelle de la linguistique. C'est sans doute, d'abord, à partir de cette volonté de s'affranchir de la tutelle de la/du linguistique, sous l'impulsion bien connue de R. Galisson, mais aussi de L. et M. Dabène, qu'on peut interpréter l'évolution constatée et, en particulier, le glissement de sens de *contexte*, ainsi sorti de ses références à la « matière linguistique ». L. Dabène déplore pourtant encore en 1990 le fait que « l'exigence de scientificité qui marque l'évolution de la DDL entraî[n]e inévitablement le recours à des abstractions généralisantes » (1990 : 7). À partir de cette analyse, on peut donc penser que l'insistance sur les *situations*, *contextes*, *milieux* et autres *environnements* relève surtout de la volonté de réagir à des formes d'universalisme ayant cours en DDL et surtout en didactique du FLE, instrument de diffusion du français. L'insistance sur la diversité des « circonstances » ou « conditions » dans lesquelles se déroulent l'enseignement et l'apprentissage des langues peut aussi s'expliquer comme une



volonté d'élargissement et de diversification, en réponse à une forme de réduction des « terrains » de la recherche en DDL, dont L. Dabène mentionne qu'ils sont principalement constitués à cette période « par des groupes d'adultes fortement scolarisés, venus en France pour perfectionner leur français » (Dabène et al., 1990 : 7).

À ces interprétations on peut, à posteriori, ajouter quelques hypothèses complémentaires. Il semble en effet, tout d'abord, que les orientations amorcées dans les années 1970 imprègnent plus en profondeur le domaine de la DDL au cours des années 1980, avec en particulier la parution d'ouvrages « clés » renforçant plus directement certaines influences, comme celle de l'ethnographie de la communication avec, notamment la parution en 1984 de *Vers la compétence de communication* (Hymes)⁶, celle de la sociologie, avec notamment la parution en 1982 de *Ce que parler veut dire* (Bourdieu), celle de la psychologie socioconstructiviste avec les recherches s'appuyant sur les travaux de L. Vygotsky, ainsi que la plus grande diffusion des travaux anglo-saxons en DDL, avec notamment la parution de la « somme » de H.H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching* en 1983.

Outre ces publications qui ont eu, à des degrés divers, un poids direct sur l'évolution de la réflexion en DDL et son inscription pragmatique⁷, on peut aussi penser que, plus largement et de façon plus diffuse, les tendances constatées ont pu être inspirées par d'autres travaux ainsi que par un certain nombre d'évolutions en cours, d'idées latentes se diffusant peu à peu et qui s'affirmeront plus explicitement dans les années 1990. On peut ainsi penser que les travaux développés en anthropologie et plus généralement l'émergence des études « postcoloniales » ont pu jouer un rôle ; parallèlement et sur un autre plan, on peut attribuer une influence à la prise de conscience plus ou moins explicite de la perte d'importance grandissante du français et à l'« émergence » de la catégorie FLS (français langue seconde) visant à diversifier l'enseignement du français à la fois hors de France et en France ; enfin, une forme de préfiguration du changement de « nature » de la construction européenne et de la globalisation croissante est probablement aussi à envisager, l'ensemble de ces facteurs contribuant à renforcer une remise en question des formes traditionnelles d'universalisme et les questionnements sur les possibles adaptations et diversifications. On entre alors probablement dans une « nouvelle ère », où le terme *contexte* sert principalement à contester cet universalisme, mais sans véritablement poser les questions politiques de fond liées à ces changements.

⁶ Dans leur ouvrage de 2004, R. Porquier et B. Py considèrent cette influence comme déterminante dans l'évolution observée : « L'extension de la notion de contexte linguistique à celle de contexte de situation et, déjà, de contexte social, est développée, à partir des années 1960, par la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication » (p. 48) et attribuent plus particulièrement à Hymes le développement de cette influence.

⁷ Cette filiation pragmatique était déjà installée à cette période, par les références récurrentes de l'approche communicative aux travaux de J. L. Austin et J. Searle, traduits en français dès le début des années 70.



2 L'irrésistible ascension du contexte en DDL

C'est en s'appuyant sur ces évolutions et ces tendances que s'amorce la période suivante (1990 à 2002-2004) avec des formes de renforcement de celles-ci. Se confirment plusieurs des aspects jusqu'alors en filigrane, associés à une « globalisation » de plus en plus forte : une ascension des approches interactionnistes, ethnographiques et de l'ethnométhodologie, le renforcement du pragmatisme, de l'analyse conversationnelle et des théories de l'action. Pour le domaine de la DDL, c'est dans les années 1990 que s'élabore le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), et que s'affirme une approche « actionnelle » pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans les éléments de définition du contexte proposés par plusieurs textes au cours de cette période, on peut retrouver des indices récurrents d'une influence pragmatique⁸. L'attention est alors focalisée sur le « *comportement langagier* », et l'évolution vers une conception de plus en plus marquée par l'interactionnisme et l'ethnométhodologie renforce une primauté de l'action comme explicative en tant que telle :

« le contexte n'est pas défini par l'analyste mais par les activités, les perspectives, les interprétations situées des participants – dont il s'agit de rendre compte » (Gajo & Mondada, 2000 : 22).

Ici, tout indique en effet que ce sont les actions et les traces langagières elles-mêmes qui, de façon transparente, *produisent le sens*, dont le chercheur ne ferait que « rendre compte », comme si tout était « donné » dans les signes produits au cours de l'interaction verbale.

C'est ensuite en 2004 que paraît le livre de R. Porquier et B. Py, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, dont un des objectifs est de problématiser et de situer la notion de contexte et son utilisation dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Il s'agit donc d'un moment important pour la visibilité de la notion, d'autant plus compte tenu de la notoriété des auteurs. Dans cet ouvrage, ils rappellent tout d'abord que « tout apprentissage est socialement situé » (p. 5), et définissent le contexte comme une notion « émique », résultant d'une élaboration critique de la notion de « situation » :

« La situation serait une notion primitive (« étique »), le contexte, une notion technique (« émique ») pouvant procurer des critères et des outils d'analyse, et retenant ce qui des situations serait jugé pertinent dans une perspective d'observation ou d'analyse. Ainsi, dans la complexité empirique objective d'une instance d'acquisition ou d'apprentissage, seraient retenus comme composantes du contexte, comme traits contextuels, ce qui de la situation peut être considéré comme critères contextuels pertinents, selon le point de vue adopté. » (Porquier & Py, 2004 : 50).

Le *contexte*, dans cette perspective, serait alors la représentation « scientifique » (technique !) de l'ensemble des éléments situationnels retenus pour l'analyse des situations en question, selon un « point de vue » dont on ne sait pas comment il s'instaure. On retrouve ici une forme

⁸ Pour une explicitation du rôle de la pragmatique en DDL, voir Debono, 2013.



d'extériorisation, mentionnée au début de ce texte, dans le passage de la *situation* au *contexte*, même si, dans la suite de l'ouvrage, les auteurs insistent sur des formes d'émergence du contexte à partir des activités situées des participants aux interactions. Je reviendrai ci-dessous sur certaines conséquences de ces évolutions.

Sont définis ensuite six paramètres dynamiques dont l'examen permettrait de définir, distinguer, préciser les caractéristiques principales des contextes étudiés, en fonction du « point de vue » mentionné ci-dessus : le macro et le micro contexte, qui s'appuient sur la distinction global/local ; la distinction homoglotte/hétéroglotte, qui « renvoie à la relation entre la langue à apprendre et le contexte linguistique de son appropriation » ; les distinctions entre institutionnel et naturel, guidé et non guidé, captif et non captif, institué et non institué ; l'individuel et le collectif, qui combinent des situations plus ou moins « acquisitionnelles » ou « guidées » ; l'objectif et le subjectif, qui renvoient « aux représentations des apprenants » et au statut du chercheur ; la dimension temporelle, considérée du point de vue de l'apprentissage (Porquier & Py, 2004 : 58-64).

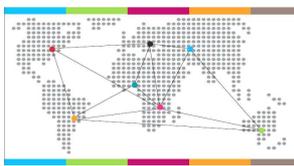
Cet ouvrage contribue à « installer » durablement la notion de contexte dans le paysage de la recherche en DDL et à instaurer comme « incontournable » dans toute étude la prise en compte de « traits contextuels qui ne [...] sont accessibles de l'extérieur que par des entretiens, des enquêtes ou des relations personnelles. » (Ibid. : 53). S'ouvre alors une période au cours de laquelle le contexte « est partout »⁹ et où on en voit se décliner divers avatars.

3 Cultures éducatives, terrain, contextualisation

Parallèlement à l'évolution de la notion de contexte, on constate depuis les années 1980 une attention de plus en plus visible aux dimensions culturelles en DDL qui, dans la deuxième moitié des années 2000, interviennent de façon croissante comme un paramètre central des « contextes » étudiés, avec en particulier la notion de « cultures éducatives », conçues comme étroitement corrélées à des contextes dont la dimension nationale est saillante, ce qui en renforce la stabilité et le figement, et en accentue le déterminisme :

« en s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...]. Il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels [...]. La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un

⁹ J'ai moi-même, dans certains de mes travaux, contribué à la diffusion du terme, après avoir notamment tenté, sans succès, d'y substituer celui de *paysage*. Cela s'est fait en particulier avec la volonté de mettre en question les tendances fortement uniformisantes en DDL, en particulier du point de vue de la diffusion du FLE, de réfléchir sur les enjeux des situations d'appropriation et de prendre en compte, dans la recherche, les représentations des principaux protagonistes de celle-ci (y compris celles des chercheur-e-s) (voir notamment Castellotti & Chalabi, 2006 ; Castellotti & Moore, 2008).



ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. » (Chiss & Cicurel, 2005 : 6).

Le contexte et les cultures sont ici définis (et semblent même « s'imposer ») à priori, en fonction de « cultures » censées être soigneusement séparées par des frontières nationales ; il ne s'agit plus que de les « décrire » pour expliquer comment ils « conditionnent » les usages didactiques. Dans le même temps, le CECRL prend de plus en plus d'importance et, avec lui, l'affirmation d'une « perspective actionnelle », alors que la notion de situation, qui couvrait au départ de cette chronologie un empan large, est repliée dans la plupart des cas au niveau de ce qui se passe dans la classe, de façon à la recentrer étroitement sur « [l'espace concerné par] les conditions/circonstances de la transmission » (Beacco, 2005 : 60). On assiste donc, en trente ans, à une sorte de croisement : le *contexte*, d'abord focalisé sur du « micro-linguistique » devient peu à peu une catégorie « macro-géo-socio-politico-linguistique », tandis que la *situation*, renvoyant initialement aux circonstances socio-historiques, est peu à peu cantonnée à du « micro-scolaire ». En outre, la prise en compte des aspects culturels tend à instituer des formes de réification de « cultures » qui seraient étroitement corrélées à des contextes (ou « terrains ») nationaux ou, plus largement, géo-sociolinguistiques. Le glissement de *contexte* à *terrain* est provoqué à ce moment principalement par une présence de plus en plus forte de sociolinguistes dans les projets et publications se réclamant de la DDL, qui conçoivent les caractéristiques sociolinguistiques des *terrains* comme dictant les fondements des orientations didactiques :

« seul le « terrain » et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations [...]. Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les différents paramètres qui la composent. » (Rispaïl & Blanchet, 2011 : 65-66).

Si on tente une brève synthèse de ces évolutions, on peut remarquer, tout d'abord, que les cultures, le terrain, les contextes, ne sont que très peu problématisés en tant que *notions* qui contribueraient alors à réfléchir les situations et à en proposer des interprétations, mais qu'ils sont présentés comme de nature à imposer, conditionner, configurer les situations et donc à *déterminer* les actions (en particulier d'ordre didactique) à mener. On débouche ainsi sur l'affirmation de l'importance d'une « contextualisation », portée principalement par deux courants concomitants et qui se complètent/répondent : d'une part, celui que l'on pourrait qualifier de « communic'actionnel » (Bourguignon, 2006), attaché à la diffusion d'une « perspective actionnelle » et, d'autre part, celui d'une « sociolinguistique appliquée » ou *sociodidactique* (voir ci-dessus) faisant découler directement les interventions didactiques de l'analyse des contextes/terrains sociolinguistiques :

« La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 1970-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage des usages effectifs dans des situations de



communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social). » (Rispaïl & Blanchet, 2011 : 68).

L'actualisation à ce moment de la notion de *contextualisation* correspond à une double volonté : celle de promouvoir des formes de rupture ou, pour le moins, de prise de distance apparente avec l'imposition de normes qui, sous couvert d'universalisme, s'avèrent très fortement occidentalocentrées (Wallerstein, 2008) et celle de mettre l'accent sur les dimensions processuelles et participatives des situations d'appropriation et des recherches qui y sont consacrées. Pourtant, et comme le montrent plus explicitement les contributions de M. Debono et E. Huver¹⁰, les travaux prônant la contextualisation s'en tiennent paradoxalement à des « évidences » très occidentalocentrées¹¹. Ce mouvement de « contextualisation », qui semble novateur dans les années 2000, n'est pourtant que la réactivation sous de nouveaux habits, de tentatives récurrentes dans l'histoire de la DDL de s'adapter à certaines caractéristiques, variables selon les périodes, des situations d'appropriation. Et si l'idée n'est pas nouvelle, les critiques à l'encontre du caractère superficiel, voire pernicieux de ces tentatives, ne le sont pas non plus, comme en témoignent quelques prises de position à différents moments de l'histoire didactique :

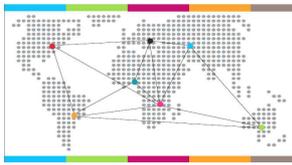
« Lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés [...] il est clair cependant que bon nombre de concepts clés de la didactique actuelle, élaborés au sein d'un contexte européen ou nord américain, sont inadaptés, voire dénués de sens, dans d'autres contextes. » (Dabène et al., 1990 : 7).

« Déplacement sensible encore quand la didactique des langues s'intéresse à la « contextualisation » des méthodologies et des méthodes ou manuels. Il s'agit alors de désigner un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques. Le cœur de la méthodologie d'origine est rarement remis en cause et nombre de ces opérations de contextualisation gardent un caractère assez cosmétique. On s'en tient à adapter le modèle ou le produit après coup et à partir d'options majeures arrêtées d'abord en dehors du contexte considéré. Le contexte n'est ainsi pris en compte que dans un second temps : contexte d'utilisation plus que d'élaboration. [...] Sans oublier que, dans ses usages didactiques, la mention du ou des contexte(s) reste aussi discrète sur ce dont le contexte est le contexte. » (Coste, 2006 : 18-19).

Ces deux extraits, attestés à une quinzaine d'année d'écart, sont éloquentes sur la constance des incohérences relevées. Mais les critiques s'arrêtent le plus souvent à ce stade, sans examiner

¹⁰ Ces trois contributions ont fait l'objet d'une présentation articulée en trois volets dans un symposium lors du colloque dont est issue cette publication.

¹¹ Voir la citation précédente, célébrant la « révolution communicative » et en propageant universellement les bienfaits.



ce que la mobilisation même de *contexte* dit des orientations de la recherche en DDL. On peut avancer l'hypothèse que cette notion a été convoquée de façon centrale (mais quelque peu incantatoire) par la DDL dans la constitution de son domaine principalement, au départ, en *réaction* aux finalités de la « linguistique appliquée ». Mais il apparaît, à travers le bref panorama esquissé de l'évolution de la notion, que celle-ci est devenue peu à peu une commodité, jouant le rôle d'écran permettant de masquer un évitement à conceptualiser les relations entre théorisation et implication et donc à se situer vis-à-vis des institutions, ou encore celui de prétexte permettant de ne pas se poser d'autres questions (comme celle des enjeux de la *diversité*, de la *diffusion des langues*, de la construction et de l'imposition des *normes*, etc.). Si elle remplit encore une fonction importante, c'est peut-être celle de contribuer à entretenir la non explicitation des confusions/recouvrements entre didactique du français, dans une perspective productiviste et *diffusionniste*, et didactique des langues, dans une perspective *didactologique*, déjà relevés par D. Coste en 1986, mais dont les conséquences ne sont jamais véritablement pensées.

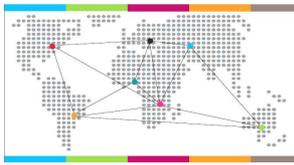
4 Perspectives : vers d'autres orientations pour la recherche en DDL ?

Les « contextualisations » revendiquées et (parfois) mises en œuvre ne sont – au mieux – que des *adaptations*¹², au pire des *applications directes*, comme en témoigne l'exemple du CECRL, traduit dans de nombreuses langues et importé tel quel dans un grand nombre de pays hors de l'Europe (Coste, 2007, Castellotti & Nishiyama, 2011), d'orientations éducatives ou de dispositifs formatifs pensés et construits en fonction d'une histoire et de projets politiques et sociaux fondamentalement différents de ceux des espaces au sein desquels on prétend les « contextualiser ».

Ces réflexions et actions menant à des « contextualisations », telles en tout cas qu'elles se développent actuellement, sont pilotées depuis (et, le cas échéant, financées par) le « Nord » ou par des institutions internationales dont la gouvernance dépend très largement de pays du même « Nord », et il semble qu'elles accompagnent plus particulièrement la diffusion du français. Il faut ainsi remarquer que, si le Cadre de référence pour les langues est censé être européen (ce qui devrait déjà englober une grande diversité, compte tenu du caractère très composite de l'Europe actuelle), c'est le plus souvent à travers l'enseignement du français qu'il est diffusé¹³ et qu'il « pénètre » les sociétés concernées, ce qui est cohérent avec la perspective encore très largement « diffusionniste » évoquée ci-dessus. Sur le plan épistémologique, ces choix s'appuient sur des catégorisations solidifiées dont, en outre, la pertinence et les enjeux seraient aussi à interroger. Si l'on prend ainsi l'exemple de la notion de *français langue seconde*, elle a été proposée pour mieux tenir compte, précisément, de la

¹² Les travaux de recherche développant ces questions ne distinguent d'ailleurs pas, le plus souvent, entre « contextualisation » et « adaptation » (voir par exemple Vilpoux, 2013).

¹³ Des discussions informelles avec des collègues de plusieurs pays semblent confirmer un lien privilégié entre diffusion du français et diffusion du CECRL, ce qui serait beaucoup moins le cas pour les autres langues européennes.



diversité des situations d'appropriation et, en conséquence, de *diversifier* aussi la recherche à propos de ces situations. Mais, comme celle de *contexte*, elle est devenue une catégorie figée qui, au lieu de stimuler la réflexion, tend à l'inhiber (voir aussi Castellotti, 2009) et à ne pas interroger son emploi au service d'enjeux plus institutionnels que scientifiques.

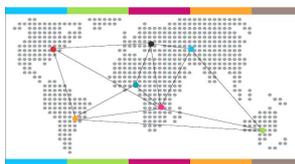
Qu'elles relèvent de monographies portant sur des « cas de contextes » (Porquier & Py, 2004) et contribuant assez fortement à les réifier ou qu'elles se réalisent dans le cadre de projets bi- ou multilatéraux de coopération, les recherches menées s'appuient sur des méthodes standardisées, définies à priori au moyen de formes d'instrumentalisation « *du local par le global* » (Latouche, 2006 : 290). Le contexte peut renvoyer, indépendamment de ces modalités, à deux conceptions.

Dans la première, le contexte n'est que l'« environnement » ou le « milieu » et, en ce sens, comme nous y renvoie l'étymologie, il relève d'une forme d'extériorité, qui « colorerait » ou « influencerait sur » les caractéristiques des situations d'appropriation des langues, de façon souvent déterministe, et en privilégiant certains facteurs (nationaux, ou encore géo-sociolinguistiques, de types de publics, etc.¹⁴), comme nous l'avons vu ci-dessus. Cette conception est largement sous-jacente aux travaux se réclamant de la « sociodidactique » et s'appuyant sur des « contextes » sociolinguistiques qu'on peut délimiter ou sur des « histoires » dont on ne retient que quelques aspects fortement figés et stéréotypés, comme le supposé « héritage confucianiste » que beaucoup de travaux situés en Asie convoquent comme une évidence et de façon assez caricaturale.

Dans la deuxième conception, le contexte est partout, toujours fluctuant, « émergeant » à chaque instant des interactions verbales qui le « configurent », comme le théorisent les ethnométhodologues (voir notamment Gajo & Mondada, 2000), sans inscription historique ni politique forte. Ainsi par exemple, la typologie proposée par R. Porquier et B. Py (2004), dont les principaux éléments sont rappelés ci-dessus, identifient des paramètres qui regroupent de fait la quasi-totalité¹⁵ des dimensions de situations d'appropriation des langues. Dans la citation reproduite, les auteurs précisent que la pertinence des paramètres retenus est fonction du « point de vue adopté » (ibid. : 50). Mais, le plus souvent, les recherches menées en DDL s'abstiennent de préciser le « point de vue » à partir duquel elles isolent certains des paramètres, pourquoi et comment elles privilégient ceux-là plutôt que d'autres et comment/en fonction de quoi/pour quel projet se construit l'interprétation du/de la chercheur-e à partir de ces étapes de description, de tri et d'analyse. La question se pose alors, autant de la notion de *contexte* que de l'usage qui en est fait, en posant cette notion comme une évidence, pour éviter au/à la chercheur-e d'argumenter son interprétation en explicitant son positionnement. Que l'on postule (premier cas) une forme d'évidence et de transparence déterministes du sens

¹⁴ On parlera ainsi, par exemple, de « méthode chinoise », d'enseignants « non natifs », de « pays monolingue » ou de « publics migrants », sans interroger l'homogénéité ni la stabilité de ces catégories, ni la part de leur influence potentielle, par rapport à d'autres, sur les processus d'appropriation.

¹⁵ L'histoire n'y est cependant pas mentionnée de façon explicite, même si on peut imaginer qu'elle est contenue dans la référence au « macro-contexte »...



ou que l'on envisage plusieurs interprétations possibles (deuxième cas), les choix des chercheur-e-s ne sont jamais argumentés à partir d'un retour réflexif sur leur propre expérience et les résultats conduisent à *déterminer* de la même façon les orientations didactiques.

L'une des principales conséquences de ces « contextualisations » superficielles est de continuer à répandre de facto l'illusion d'un « progrès méthodologiste »¹⁶ uniforme, qui repose au fond sur les mêmes *normes, standards, modèles, cadres*, mais que l'on « habille » ou « maquille », pour reprendre la métaphore cosmétique, selon la mode locale. Il n'y a alors que peu de choses en commun avec une orientation de recherche en DDL qui serait véritablement contextualisante ou *diversitaire* (Huver, 2014), au sens où elle « prendrait au sérieux la diversité » et qui devrait donc, a contrario :

- prendre au sérieux et travailler l'historicité des situations d'appropriation des langues, leur diversité, y compris « interne », du point de vue des parcours des personnes concernées, avec les *enjeux* politiques, sociaux, individuels qui en découlent, y compris subjectivement ;
- inclure le/la chercheur-e dans cette contextualisation et cette historicisation, pour pouvoir situer ses choix et interprétations et ne pas le considérer comme un « expert » dont les interventions face à « l'urgence de la demande sociale » (Debono, à paraître) pourraient être reçues par les institutions et autres destinataires comme des certitudes.

Ce positionnement implique alors pour le/la chercheur-e d'assumer la part prise par son expérience, à travers un retour réflexif, dans son interprétation.

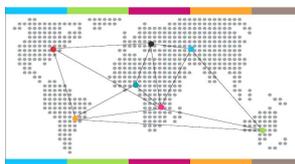
Au lieu de se focaliser comme elle le fait depuis plusieurs décennies sur des « centrations » successives (la langue, la méthode, l'apprenant, le contexte...), qui ne font que déplacer le curseur sur des *objets* toujours réifiés en évitant une réflexion véritablement « centrale », la recherche en DDL ne peut trouver un avenir qu'en *pensant*, fondamentalement, la diversité humaine constitutive des situations d'appropriation. Cela implique de s'intéresser d'abord aux *parcours*¹⁷ de ceux qui s'y engagent, aux *relations* qui les caractérisent, au *statut* que, en tant que chercheur-e-s, nous pouvons leur attribuer à travers les interprétations que nous en faisons et qui sont aussi tributaires de nos parcours et des relations que nous instaurons par nos implications dans ces situations et par notre positionnement vis-à-vis des institutions.

Bibliographie

Beacco, J.-C. (2005). « Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère ». In : Mochet, M.-A. et al. (dir.)

¹⁶ Cette expression vise à condenser deux idées : la première étant qu'on donne la primauté absolue aux questions méthodologiques dans la réflexion sur l'appropriation des langues et la deuxième qu'on croit en une science positive, dont l'objectif est de construire une nécessaire amélioration des apprentissages, ce à quoi renvoie aussi le terme très fréquemment valorisé d'« innovation ».

¹⁷ Donc à la fois à leur histoire et à leurs projets.



Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste. Lyon : ENS Éditions, p. 59-69.

Bourguignon C. (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73.

Castellotti, V. (2009). « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, n° 164, p. 109-114.

Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.) (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte.* Paris : L'Harmattan.

Castellotti, V. & Moore, D. (2008). « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21e siècle ? ». In : Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée.* Paris : AUF/Éditions des Archives contemporaines, p. 197-217.

Castellotti, V. & Nishiyama, J.N. (2011). « Contextualiser le CECR ? ». In Castellotti, V. & Nishiyama, N. (dir.), *Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 50, p. 11-18.

Chiss, J.-L. & Cicurel, F. 2005. « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In Beacco, J.-C. et al. (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.* Paris : PUF, p. 1-9.

Coste, D. (2007). « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? ». Communication au Colloque international de la FIPF, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, juin 2007, [http://www.francparler.org/dossiers/cccr_perspectives.htm#cccr_reference].

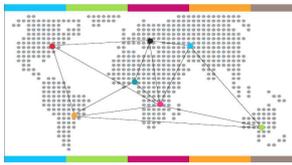
Coste, D. (2006). « Pluralité des langues, diversité des contextes. Quels enjeux pour le français ? ». In Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte.* Paris : L'Harmattan, p. 11-25.

Coste, D. (1986). « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité », *ELA*, n° 64, p. 17-30.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* Paris : Hachette.

Dabène, L. et al. (1990). *Variations et rituels en classe de langues.* Paris : Didier/CREDIF.

Debono, M. 2013. « Réflexions sur l'expertise linguistique/sociolinguistique à partir de



l'exemple de la linguistique légale : enjeux de pouvoir et opportunité », Actes du Congrès International : Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs , 03-04-05 juillet 2013, Corti, Corsica.

Debono, M. (2013). « Pragmatique, théorie des actes de langage et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives ». In Castellotti, V. (dir.). *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont : EME, p. 423-447.

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg : Éditions universitaires.

Galisson, R. (dir.) (1990). *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, Études de linguistique appliquée n° 79*.

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

Huver, E. (2014). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*, Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Tours, Université François Rabelais.

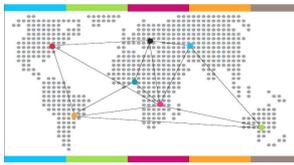
Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Porquier, R. & Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*. Paris : Didier/CREDIF.

Rispail, M. & Blanchet, P. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » ». In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/EAC, p. 65-69.

Vilpoux, C. (2013). *La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée*. Thèse de doctorat sous la direction de P. Blanchet, Université Rennes 2.

Wallerstein, I. (2008). *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*. Paris : Demopolis.



Marc Debono, EA 4246 PREFics-DYNADIV
Université François-Rabelais de Tours, France
marc.debono@univ-tours.fr

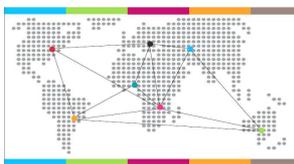
La *contextualisation*, une dynamique *glocalisante* ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements

Résumé

Après avoir posé le cadre d'analyse – celui de la critique économiciste en didactique des langues et des cultures –, ce texte propose de comparer les tribulations de deux notions : la notion didactologique de *contextualisation* et celle, politico-économique, de *glocalisation*. Cette analogie, axée sur les reprises, inflexions et réinvestissements notionnels, repose la question de la responsabilité du didacticien des langues dans sa tâche de conceptualisation.

Mots-clés

Contextualisation, glocalisation, critique économiciste, conceptualisation didactique, responsabilité



Introduction

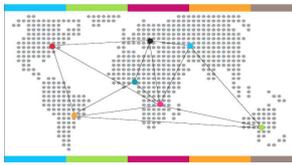
Ce texte est issu d'une communication présentée dans un symposium à trois voix portant sur la contextualisation didactique¹, organisé à l'occasion du colloque *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (Paris, 23-24-25 janvier 2014), colloque dont l'appel à communications laissait légitimement aux auteurs une certaine liberté dans les investissements et interprétations possibles du couple notionnel « global/local ». Deux options principales s'offraient au candidat :

- une perspective sociologique/anthropologique d'interprétation des phénomènes – didactiques en l'occurrence –, que l'on pourrait qualifier de « geertzienne » en référence à *Savoir local, savoir global* (Geertz, 1986), perspective qui traverse actuellement les sciences humaines et sociales (cf. par exemple : Dufoix, S. & Caillé A. 2013. *Le tournant global des sciences sociales*).
- une perspective plus politique et économique de situation des « tensions, convergences et enjeux » (sous-titre du colloque) traversant la didactique de langues par rapport aux phénomènes politico-économiques liés à la mondialisation – ou, plus précisément, à la globalisation (si l'on considère ce dernier terme comme une évocation de la « contamination » économique d'une mondialisation comprise de manière plutôt neutre comme multiplication planétaire des échanges).

La critique économique (ou « économiciste »), pour avoir longtemps été peu présente (même si de manière récurrente), est aujourd'hui d'une actualité assez brûlante dans le champ de la didactique des langues (désormais DDL), suscitant des prises de position de plus en plus nombreuses, lesquelles me semblent mériter un examen critique. C'est précisément pour cette raison, et avec cette ambition, que j'ai choisi d'aborder la question de la contextualisation didactique dans une perspective politico-économique, conforté dans cette idée par plusieurs réflexions récentes sur la responsabilité des didacticiens des langues vis-à-vis des changements sociaux liés à la mondialisation, en particulier dans l'ouvrage *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* dirigé par J.-C. Beacco (2013).

J'aborderai donc les notions didactiques de contexte/contextualisation à travers une comparaison avec les notions de glocal/glocalisation telles que pensées, utilisées, détournées dans le champ économique : il s'agit donc d'un « détour », d'une analogie, d'une comparaison qui se veut heuristique (ou une « comparaison herméneutique », et non « formelle », termes à termes – selon la distinction établie par le comparatiste belge G. Jucquois, 2000) avec le monde économique, sphère qui est a priori assez étrangère à la didactologie du FLE.

¹ Castellotti V., Debono M. & Huver E. « Contexte, contextes, contextualisation au filtre de la diversité. Enjeux et problématiques liés aux usages contemporains de contexte/contextualisation en DDL », symposium, colloque *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (Paris, 23-24-25 janvier 2014).



1 La critique économiciste en DDL : récurrence, pertinence et limites

Il ne s'agit pas ici d'évoquer *l'économie de l'enseignement des langues / du français langue étrangère (FLE)* en tant que telle (sujet connexe, que j'évoquerai de manière indirecte²), mais l'influence de *l'économicisme/économisme*³ – qu'on peut définir comme une tendance à la lecture du monde au prisme de l'économie, un accent mis sur les facteurs économiques leur accordant un rôle explicatif déterminant⁴ – sur le champ de la *didactologie* du FLE⁵. Comment des notions/concepts didactiques peuvent être récupérés, détournés, instrumentalisés par différents acteurs qui en donnent une lecture ou une dimension économique ; voire, comment certaines notions sont pensées *plus ou moins consciemment* dans cette optique économique⁶.

Pour aborder les notions de « contexte didactique » ou de « contextualisation didactique »⁷, il n'est pas inutile de comprendre le cheminement des notions politico-économiques de « glocal »/« glocalisation » qui, à bien des égards, comportent des similarités, des points de convergence : ce n'est ainsi pas un hasard de voir actuellement circuler ces termes en DDL (par exemple Coste, 2013b).

1.1 La « critique de la critique » en DDL

Avant d'aller plus loin dans cette réflexion comparative, il me faut préciser le projet de cette contribution, ainsi que ma position avec ce que j'appellerais une « critique de la critique » apparaissant en DDL à la faveur d'une (ré)affirmation de la dimension praxéologique et interventionniste de la discipline. En proposant de réfléchir à certaines lectures et inflexions possibles des notions de contexte et contextualisation didactiques, ne versais-je pas dans la critique facile et « hors sol » d'une conception de la didactique au contraire orientée vers l'action ? Si l'on peut aisément percevoir certaines limites de la critique en didactologie des langues et des cultures, et en particulier dans sa version économiciste⁸, l'interrogation critique sur les effets potentiels de nos discours de didacticiens, notamment de leur récupération

² Pour É. Delamotte, les recherches dans ce domaine mériteraient d'être développées : « [s]i la diffusion du français constitue un secteur de recherche relativement bien étudié, rares sont les travaux à l'aborder sous l'angle de la socio-économie. » (Delamotte, 1995 : n.p.).

³ Les deux termes se retrouvent sous la plume de différents auteurs avec un sens proche.

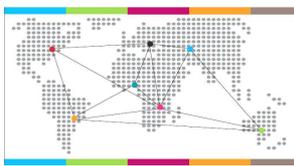
⁴ La suffixation en « -isme », relativement péjorative en l'occurrence, servant donc à signifier ici un réductionnisme : par exemple, « [...] le terme 'économisme' a été employé par Lénine pour caractériser de façon critique une conception du 'marxisme' qui s'efforce de réduire ce dernier à une simple 'théorie économique' à partir de laquelle pourrait être interprété l'ensemble des transformations sociales. » (Bettelheim, 1996 : 31).

⁵ C'est en effet la recherche en DDL – ou didactologie – qui retiendra mon attention dans cet article.

⁶ Je fais ici référence en particulier à la critique du didacticien français P. Anderson, qui me semble être la plus forte de ce point de vue (j'y reviendrai).

⁷ La suffixation servant à désigner le processus, la dynamique didactique, par opposition à une conception par trop figée du/des contexte(s).

⁸ Je partage de ce point de vue bon nombre de remarques de D. Coste sur ses excès : cf. sa contribution à l'ouvrage dirigé par J.-C. Beacco susmentionné (Beacco, 2013).



institutionnelle, mérite/nécessite mise en débat : ce n'est finalement que le fonctionnement normal de la recherche que de se soucier de ses effets. Dans le champ apparenté de la sociolinguistique, J. Boutet (2012) évoquait ce « souci des effets » dans un texte sur l'expertise sociolinguistique, dans lequel elle mentionnait des formes de récupération par les « managers » des résultats des recherches (structurantes pour la discipline) autour de « langue et travail ». *Mutatis mutandis*, en DDL, la manière dont les organisations de diffusion du français utilisent (instrumentalisent ?) les conceptualisations didactiques peut être interrogée et discutée⁹.

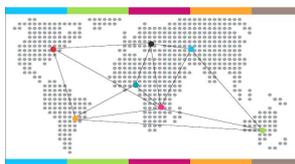
Ce type de posture critique est parfois perçu comme excessif, voire comme contre-productif dans une discipline qui se pense avant tout comme interventionniste, ayant comme finalité première l'action didactique (je n'ai pas l'ambition de résumer ici la problématique complexe que pose le couple recherche/intervention sociale, mais uniquement d'en rappeler l'existence quasi-constitutive). Or, si elle peut en effet être parfois *contre-productive*, cette critique peut aussi être très *productive*, et même indispensable¹⁰. Par ailleurs, si R. Galisson pouvait en 1980 (dans *Polémique en didactique*, ouvrage qu'il signe avec H. Besse) fustiger les théoriciens méthodologues de la DLE, retranchés dans leur tour d'ivoire et coupés des réalités des classes¹¹, nous en sommes tout de même largement revenus : la multiplication et la valorisation toujours plus grande des « études de cas » ou autres « retours sur expériences » dans les colloques en DDL le montre bien. En somme, « *le pari très maoïste de faire exclusivement confiance à la pratique* », pour reprendre les termes volontairement polémiques de R. Galisson, jugé improbable en 1980, a semble-t-il largement été tenu, et la méfiance s'exercerait aujourd'hui plutôt à l'égard de la théorie et des discours critiques « théorisants » (même si d'importantes « voix » le regrettent régulièrement).

Si les « polémiques en didactique » (pour paraphraser H. Besse et R. Galisson) sont donc aujourd'hui quantitativement peu nombreuses en DDL, leur virulence les fait néanmoins remarquer : c'est en particulier le cas de celles relevant d'une forme de critique économiciste : après un bref panorama (lacunaire), j'aborderai la question de leurs limites et apports.

⁹ Ce qui repose la question des liens originels et constants de la didactologie des langues/du FLE en France avec le « diffusionnisme » (question peut-être plus taboue aujourd'hui qu'hier, où ses liens étaient très explicites et affichés : le CREDIF n'en étant que l'exemple le plus évident).

¹⁰ Portons le regard vers un autre domaine : qui reprocherait à un théoricien du droit de ne pas concevoir les modalités d'une « intervention sociale » *directe et immédiate* ? Pourtant, la problématique de l'interventionnisme n'est pas moins prégnante en droit qu'en DDL...

¹¹ R. Galisson parlait alors d'« hégémonisme prophétique »... dans un contexte qu'il faut tout de même rappeler : celui d'une discipline didactique se construisant largement *contre* des disciplines « de cabinet », au premier rang desquelles la tutélaire linguistique.



1.2 Une tendance ancienne et récurrente, prenant une ampleur particulière aujourd'hui : quelques exemples

La réflexion proposée ici est partie d'un constat : la critique économiciste, qui a toujours existé en DDL, prend ces dernières années une certaine ampleur. Les quelques exemples de cette tendance récurrente que je vais évoquer n'ont aucune prétention à l'exhaustivité : il ne s'agit pas de présenter un panorama complet, mais plutôt d'en poser quelques jalons et d'évoquer quelques polémiques et débats significatifs.

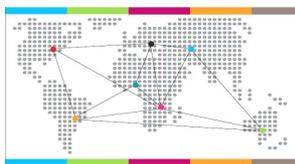
Pour D. Coste, c'est la « charge [de R. Galisson en 1998] contre l'économie dans l'éducation qui anticipe sur bien des prises de positions critiques et de dénonciation que l'on verra se multiplier plus tard » (Coste, 2013a : 50), R. Galisson qui déclarait :

« Pour souligner l'incompatibilité de l'éducation et de l'économie, pour faire valoir le caractère hautement éducatif des langues-cultures, pour marquer notre appartenance et baliser notre territoire, pour donner du lustre à l'éthique, pour la sacraliser, pour la rendre plus présente, plus circulante dans les DI [disciplines d'intervention], je suggère, quand le contexte le permet et en milieu institutionnel au moins, de substituer 'Éducation aux langues-cultures' à la vieillissante appellation 'Enseignement/apprentissage de langues-cultures'. Mesure éminemment symbolique, qui ne saurait qu'accompagner et renforcer une vigilance et une détermination de tous les instants, contre un économicisme uniformisateur et retors » (Galisson, 1998 : 89 ; cité par Coste, 2013a : 51 ; je souligne).

Antérieurement à ce vigoureux propos, les débuts du SGAV puis de l'approche communicative avaient déjà vu la critique économiciste du (néo)libéralisme économique affleurer. Citons entre autres : la polémique autour du *Français fondamental* avec notamment la critique du parti communiste français sur l'orientation « militaro-capitaliste » de cette didactique (Coste, 2013 : 41) ; celle autour des travaux de R. Richterich et J. Munby sur la notion de besoin qui auraient contribué à « pervertir » l'enseignement de la langue en le faisant verser dans un utilitarisme inféodé aux enjeux économiques de l'époque (les chocs pétroliers et la réduction des moyens dans les domaines de l'éducation et de la diffusion du français) ; ou encore le texte fondateur de L. Porcher sur le français fonctionnel en 1976, truffé de références (critiques) à l'économie.

Il est vrai qu'aujourd'hui on assiste à une remarquable multiplication des critiques économicistes en DDL/DFLE : citons la critique de B. Maurer (2011) sur la didactique du plurilinguisme bien sûr, qui a fait grand bruit ; celles, qui débordent notre champ, de la notion de compétence (cf. entre autres : Bronckart, 2009¹² ; Del Rey, 2012¹³ ; Rastier, 2013¹⁴) ; la

¹² « [...] une multitude de discours émanant du patronat et des partis politiques qui y sont liés, considérant que la dérégulation économique (c'est-à-dire la destruction des mécanismes de contrôle de l'État et de contre-poids des syndicats) doit se prolonger par une dérégulation éducative, c'est-à-dire par l'intégration des systèmes de formation dans une logique de marché. Et ces discours proposent aussi que les finalités de l'enseignement soient redéfinies en termes de compétences [...]. » (Bronckart, 2009 : n.p. ; je souligne.)



critique de certaines dynamiques de l'évaluation (cf. par exemple Lefranc, 2008¹⁵; Huver & Springer, 2011) ; ou encore la critique de P. Anderson qui est à mon sens la plus forte car elle touche le cœur de la didactique, cherchant à montrer en quoi les méthodologies et concepts didactiques sont influencés par l'économicisme ambiant (cf. Anderson, 2008, et notamment le paragraphe intitulé « D'un impossible à penser demain... de la déliaison du symbolique et de notre insertion dans le libéralisme... »¹⁶).

1.3 Limites et apports

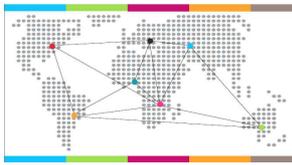
Au-delà des distances que l'on pourrait prendre avec une opposition parfois par trop tranchée entre économie d'une part, et éthique humaniste d'autre part que l'on trouve dans certains des discours que je viens de mentionner, ce qui me semble poser le plus problème dans bon nombre de ces critiques economicistes est la négation assez radicale de l'autonomie et de la réflexivité des acteurs (les didacticiens/didactologues en l'occurrence), soumis qu'ils seraient à un déterminisme économique très fort : ils n'agiraient pas, mais suivraient la tendance à une globalisation néolibérale, devenant en quelque sorte des vecteurs du libéralisme économique. Les débats récents autour de l'ouvrage de B. Maurer (2011) et de la didactique du plurilinguisme illustrent parfaitement cette limite de la critique (fort justement mentionnée par Coste, 2013a). Ceci étant dit, mon propos sur les conceptualisations didactologiques de contexte/contextualisation ressemble un peu à un jeu d'équilibriste, à une délicate navigation entre les deux pôles que seraient :

¹³ « Par 'détournement', je n'entends pas que l'approche par compétence soit d'abord née d'une vision progressiste et émancipatrice de l'éducation, pour être ensuite détournée par un utilitarisme plaçant l'élève et son éducation au service de la compétitivité économique. Je veux dire que l'approche par compétence est prise dans, est au cœur de, un détournement de l'esprit de l'école dite « active », celle qui se préoccupe de l'activité de l'élève et de son émancipation, en son contraire. Première hypothèse : l'approche par compétences s'articule bien, trop bien même, à l'exigence economico-politique dans la mesure où le concept de compétences permet de modéliser des comportements susceptibles d'être adaptés, efficaces, favorisant ce qu'on nommera la 'réussite dans la vie'. » (Del Rey, 2012 : 16 ; je souligne.)

¹⁴ Ouvrage intitulé *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale* qui comporte quatre chapitres dont un spécifiquement sur la notion de « compétence » : « *Compétences contre connaissance, Idéologies managériales et sciences de la culture, Pluriel des langues, unité de la culture et Les œuvres éducatrices* ».

¹⁵ « *L'ambition de cet article n'est pas de donner le tableau parfaitement adéquat de la politique linguistique telle qu'elle se manifeste dans le processus de labellisation des centres de français langue étrangère (dorénavant FLE) en France. Elle est, plus modestement, d'interroger la doxa techniciste et managériale qui a gagné la didactique du FLE.* » (Lefranc, 2008 : n. p.)

¹⁶ « *La visée projetée sur la didactique des langues et plus particulièrement sur l'ensemble des éléments qui délimitent la façon d'enseigner une langue étrangère nous fait souligner que nous avons perdu tout simplement le sujet (l'être pour reprendre l'expression d'Heidegger). On peut observer que sous la forme de l'éclectisme, sous l'emblème du "tout communicatif", ou sous "l'approche actionnelle", les discours se sont progressivement inscrits dans le néo-libéralisme. L'objet langue est circonscrit en fonction de besoins qui ont cette particularité de le fixer dans un présent envisagé comme temps de la jouissance rapide. La jouissance rapide étant envisagée dans la conversion en un ou des savoir-faire immédiatement réinvestissables et convertis en profit professionnel. Selon la formule consacrée par Puren : aujourd'hui nous serions entrés dans le paradigme de l'adéquation qui trouve sa dénomination dans le vocable : satisficing (!)* » (Anderson, 2008 : 47 ; je souligne.)



- d'une part une diabolisation excessive de l'économie comme force déterminante (ce que j'ai nommé plus haut « économicisme »), niant l'autonomie des acteurs ;
- et d'autre part, une forme d'angélisme aveugle sur les possibles récupérations/circulations/détournements de concepts didactiques dans une logique économique utilitariste de promotion de la langue française dans un monde globalisé ;

C'est bien le principal intérêt de ces discours critiques : mettre l'accent sur les possibles détournements par les institutions politiques (dans notre domaine : Conseil de l'Europe, Organisation internationale de la Francophonie, Agence universitaire de la Francophonie, etc.) de notions/concepts développés en didactologie du FLE dans une perspective tout autre : avec, en général, une visée « humaniste », pour le bien-être des apprenants, sans autres visées « utilitaristes » ou « diffusionnistes ».

Cette réflexion sur les effets des discours scientifiques, si elle existe dans d'autres champs proches (j'ai mentionné la sociolinguistique), est peu présente actuellement en DDL : je ne fais ici que reprendre le constat des contributeurs du récent ouvrage *Éthique et politique en didactique des langues* (Beacco (dir.), 2013), lequel vise justement à (re)poser la question de la *responsabilité* de didacticiens des langues, et donc des effets sociaux de leurs travaux : cette contribution s'inscrit donc dans cette dynamique, avec la volonté de poursuivre (modestement) une interrogation que, entre autres, R. Galisson, H. Besse ou L. Porcher ont portée par le passé, et ceci, en proposant une comparaison des trajectoires des la notion didactique de « contextualisation » et de celle de « glocalisation » ayant cours en économie.

2 Contextualisation/glocalisation : une même dynamique de reprise »/« détournement » d'une notion à d'autres fins ?

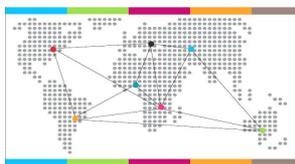
2.1 Économie, politique : origines et détournements de la notion de glocalisation

2.1.1 Origines marxiennes, écologistes et altermondialistes

Le néologisme « glocal » (par la suite dérivé en « glocalisation ») trouve son origine dans la formule « penser globalement, agir localement » (que l'on trouve aussi dans sa déclinaison « penser global, agir local »). Si plusieurs origines sont proposées pour cette célèbre formule, j'en retiendrai une, qui est certainement la plus ancienne, mais surtout la plus emblématique du contexte de pensée qui l'a vue naître : « Jacques Ellul¹⁷ inventa, dans les années 1930, la formule : 'Penser globalement, agir localement' » (Ellul, 2006 : 4^e de couverture).

La formule est donc issue de l'œuvre d'un penseur de la technique marxien, qui constitue une influence majeure des mouvements écologistes et altermondialistes en France, mais aussi de

¹⁷ Pour une bonne introduction à cette pensée, voir la synthèse de J.-L. Porquet (un des spécialistes français de l'œuvre de J. Ellul) dans l'ouvrage collectif, 2013. *Radicalité. 20 penseurs vraiment critiques*. Paris : L'échappée.



par le monde. En sciences économiques, Ellul est par exemple une inspiration majeure de l'économiste S. Latouche qui popularisera la notion de « décroissance » dans ses ouvrages et dans la *Revue du MAUSS – Mouvement anti-utilitariste en sciences sociales*, dont il est un des « contributeurs historiques ». Le lien d'influence est très explicitement revendiqué : ainsi, S. Latouche a par exemple récemment publié une sélection de textes d'Ellul dans une collection intitulée « Les précurseurs de la décroissance » (Latouche, 2013).

On le voit, l'origine des notions de glocal et de glocalisation se trouve dans une pensée qui est à peu près l'exact opposé du libéralisme économique. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la formule d'Ellul sera ensuite reprise comme slogan de l'« Association pour la taxation des transactions financières pour l'aide aux citoyens » (Attac), fer de lance de la mouvance altermondialiste en France (un ouvrage sera d'ailleurs publié sous ce titre par l'association : cf. Attac, 2001).

Quel(s) est/sont le(s) sens possible(s) de cette formule et des termes corrélés de glocal/glocalisation ? L'idée essentielle qu'ils portent est celle d'une nécessaire décentralisation des pouvoirs, une restructuration des rapports de pouvoir *vers le bas* vs une mondialisation universaliste qui se fait uniquement *par le haut*.

Il faut apporter, avec S. Latouche, une première nuance à cette idée : si la formule « penser global, agir local » est devenue un des principes fondateurs de l'altermondialisme, l'économiste se méfie du néologisme « glocal », qui dénote selon lui une « *instrumentalisation* du local par le global » :

« **Glocal** : le retrait relatif du national au Nord et de ses tutelles, engendré par la mondialisation, réactive le 'régional' et le 'local'. On a forgé le vocable 'glocal' pour désigner cette nouvelle articulation du global et du local. Le plus souvent, cette instrumentalisation du local par le global sert d'alibi à la poursuite de la désertification du tissu social et n'est qu'un sparadrap collé sur une plaie béante, autrement dit un discours d'illusion et de diversion. » (Latouche, 2006 : 290)

Au-delà des possibles effets de « masquage » mentionnés ici par S. Latouche, on peut retenir l'idée d'instrumentalisation manifestée par le substantif/adjectif « glocal » : celle-ci est en effet nettement à l'œuvre dans certaines reprises de l'idée ellulienne dans le monde des affaires.

2.1.2 Reprises et « instrumentalisation du local par le global » (Latouche, 2006 : 290)

Pour C. Vignali, le concept « penser global, agir local » est devenu la formule des affaires du XXe siècle (« *The concept of 'think global, act local' has become the business phrase of the twentieth century* » ; Vignali, 2001 : 98). Ce succès dans le monde des affaires rejaillit naturellement sur les notions corollaires de « glocal »/« glocalisation » : quelques clics sur internet suffisent pour en trouver des illustrations très explicites : du logo « *Glocal business*



solutions »¹⁸, au slogan publicitaire « *Is your business glocal ? Think globally and act locally* »¹⁹.

Dans cette perspective affairiste, que devient l'idée ellulienne, quelle(s) nouvelle(s) signification(s) prend-elle ? Il n'y a pas/peu d'ambiguïté dans ce réinvestissement, le terme de glocalisation désignant l'action d'adapter « *un produit ou un service spécifiquement à chaque lieu ou culture où il est vendu* »²⁰. L'idée de glocalisation, traduction de la formule « penser global, agir local » initialement contestataire, altermondialiste, est donc également comprise, dans le monde des affaires, comme une *stratégie économique* d'adaptation aux marchés locaux, dans une perspective d'ajustement à la demande/clientèle locale²¹. L'exemple le plus connu de cette stratégie économique, à la fois marketing et managériale, est celui des fameux burgers « glocaux » de McDonald's : du « Maharaja Mac » en Inde aux « McLaks » en Norvège, en passant par les « McHuevo » uruguayen (pour d'autres exemples et une information plus complète sur le sujet, voir l'article déjà cité de Vignali, 2001²²). McDonald's n'est bien sûr pas la seule firme à pratiquer cette stratégie de glocalisation : on peut donner les exemples de Starbucks dans l'alimentaire toujours, ou de Disneyland ou de Sony dans d'autres secteurs.

Nous avons donc une idée marxienne (Ellul), qui est devenue une antienne altermondialiste (Attac) et écologiste, et qui est également utilisée par ceux-là mêmes qui représentent à peu de choses près l'opposé de l'échiquier politique. Dès lors, se pose la question : *mutatis mutandis*, ce qui est possible pour la notion de « glocalisation » dans le champ politico-économique (reprises, détournements, instrumentalisation) l'est-il également pour la notion, similaire à bien des égards, de « contextualisation » dans le champ de la didactique des langues ? La comparaison peut contribuer (indirectement) à attirer l'attention des didacticiens sur les possibles récupérations de leurs concepts, problème qui se pose avec une acuité particulière pour la « contextualisation didactique » ou la « didactique contextualisée ».

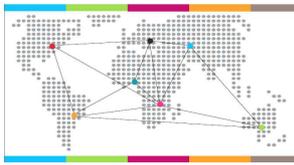
¹⁸ Source : http://www.glocalsolutions.net/corporate_advisor.html

¹⁹ Source : <http://yfsmagazine.com/2011/10/11/5-steps-to-reverse-engineer-your-business-strategy-in-24-hours-and-go-glocal>

²⁰ Source : Article « Glocalization » de Wikipedia (en anglais) : « *Glocalization (a portmanteau of globalization and localization) is a term denoting the adaptation of a product or service specifically to each locality or culture in which it is sold* ». (Dernière révision 11 mai 2014, numéro de version : 608084760.)

²¹ Les marketeurs et managers ont en effet rapidement compris le revers de l'imposition « par le haut » de modèles de management, de modes et de produits de consommation, celle-ci générant des résistances chez les acteurs, devenant ainsi contre-productive.

²² On pourrait aussi mentionner, pour l'anecdote : « Le jambon-fromage, dernier-né de la stratégie "glocale" de McDonald's en France », *La Tribune*, 10/01/2013 : « À l'occasion de ce lancement, le senior vice-président de McDonald's France et Europe du Sud, Nawfal Trabelsi, expliquait au *Figaro* : "Depuis une dizaine d'années, nous avançons davantage vers un McDo à la française." »



2.2 Didactique des langues : origines et exemple de reprise institutionnelle de la notion de contextualisation

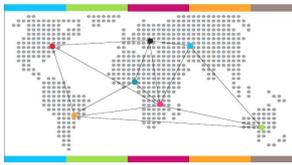
2.2.1 Une didactique pensée comme humaniste, voire « altermondialiste »

La contextualisation didactique a été initialement pensée comme une « machine de guerre » contre l'universalisme méthodologique, dans une perspective que l'on peut globalement qualifier d'« humaniste », avec la volonté de prendre en compte la diversité linguistique, culturelle, formative (avec, certes, des homogénéisations desdits « contextes » parfois problématiques). La contextualisation est donc une notion que l'on a opposée – et que l'on oppose maintenant presque « classiquement » – aux différents travers et errances de l'universalisme méthodologique contre lesquelles la DDL s'est érigée depuis quelque temps déjà. Contextualiser serait adapter l'offre didactique au « terrain » local, à l'opposé d'une imposition « par le haut » (parfois rapprochée d'une forme de néo-colonialisme) qui consiste à exporter à travers le monde des méthodologies préconçues (et des méthodes : la marchandise n'étant jamais loin). Ainsi P. Blanchet – chercheur qui a largement participé à la diffusion de cette notion de contextualisation en DDL – n'est pas loin de considérer la « didactique contextualisée » comme « altermondialiste » (2009 : n.p., entretien au *Français à l'université*²³). Une contextualisation « humaniste » s'opposerait ainsi à une globalisation/mondialisation « déshumanisée » : l'idée en est que la réflexion didactique peut se faire de manière globale (par la mise en réseaux des enseignants et chercheurs) en prenant en compte les caractéristiques locales. Il y a donc dans la mise en place de la contextualisation en DDL une inscription nette (et explicitement revendiquée chez P. Blanchet par exemple) dans un projet humaniste (voire altermondialiste), synthétisable dans la maxime d'origine ellulienne « penser global, agir local ».

Dans la sphère économique nous avons vu que cette maxime et les dynamiques qu'illustrent les termes de « glocal/glocalisation » pouvaient être détournées de leur objectif initial. N'en va-t-il pas de même pour la « contextualisation didactique », de la « didactique contextualisée » ? Je ne prendrai qu'un exemple pour illustrer ce possible glissement de sens dans la réception, institutionnelle en particulier, d'une notion didactique.

²³ « Français à l'université : Y a-t-il un rapport entre contextualisation et mondialisation ?

P. Blanchet : *Oui, si on pense que contextualiser, c'est comprendre, « historiciser », diversifier, partager. Cette vision est à l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire. Ce serait donc, à une époque où se déploient plus qu'auparavant des circulations intensives de messages, de personnes et de biens, une solution de rechange à une mondialisation déshumanisée et antisociale. Ce serait une facette de l'exception culturelle. Les didactiques contextualisées (car, bien sûr, ce concept n'a de sens qu'au pluriel) comme « didactiques altermondialistes » ? Je n'y avais pas songé, mais l'hypothèse est séduisante... » (Blanchet, 2009 : n.p.)*



2.2.2 Un exemple de glissement de sens : la notion de « contexte » dans les discours institutionnels entourant le projet IFADEM

Pourquoi parler de ce projet *Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres* (IFADEM) plutôt que d'un autre ? D'abord, certainement par manque d'originalité : l'appel à communication du colloque dont est issu ce texte le mentionnait parmi les exemples de coopération Nord/Sud, pointant par ailleurs les problèmes de « contextualisation » de ces programmes, qui produiraient un « transfert de méthodologies se fai[sant] généralement à sens unique » (texte de l'appel). Ensuite, et surtout, parce que le projet est piloté par deux des institutions les plus importantes de la Francophonie : l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Ce qui m'intéresse en effet, dans la perspective qui est la mienne dans ce texte – celle d'une comparaison des reprises et réinvestissements des notions de « glocalisation » et de « contextualisation » –, ce sont moins les problèmes de contextualisation didactiques en tant que tels que les *discours institutionnels* sur les enjeux et objectifs de cette contextualisation.

En voici un exemple, concernant ce projet IFADEM, émanant de deux représentants de l'OIF et de l'AUF :

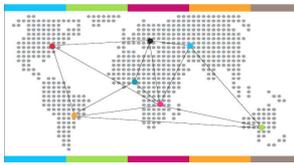
« IFADEM s'est donné pour objectif principal l'amélioration des compétences des enseignants du cycle fondamental dans le domaine de l'enseignement du et en français ».

[...]

Pierre-Jean Loiret et Jean-René Bourrel

[...] Notre premier travail a été de réunir les renseignements nécessaires à la compréhension des systèmes éducatifs locaux et de s'appuyer sur les résultats de la recherche en éducation afin d'analyser ce qui avait auparavant été mis en œuvre comme dispositif de formation à distance dans les pays du Sud, y compris en commandant des études spécifiques. Des lectures de rapports et des missions de préparation ont permis de maîtriser les contextes locaux, l'organisation des systèmes éducatifs et surtout, ces informations nous ont permis de comprendre comment s'y intégrer. Notre volonté a, en effet, été d'éviter à tout prix de créer un corps étranger qui viendrait s'ajouter, ou pire se substituer, à l'organisation académique du pays, mais tout au contraire de réussir à s'y intégrer. » (Loiret et Bourrel, dans Loiret et al. 2010. Je souligne.)

N'a-t-on pas ici, dans cette volonté affichée de « maîtrise des contextes locaux », une rhétorique assez similaire à celle de la « glocalisation » ? Comme vu précédemment, les marketeurs et managers ont bien compris que l'imposition d'un modèle « global » extérieur comportait des limites en provoquant des réactions de rejet du « corps étranger » : ainsi, le burger Maharaja n'a pas vocation à se *substituer*, mais à *s'intégrer* dans la culture culinaire



indienne (ou à « pénétrer » le marché local pour employer un terme plus économique). N'est-ce pas une logique comparable exprimée ici par les représentants de l'OIF et de l'AUF, sous couvert de prise en compte de la diversité des contextes ? N'a-t-on pas affaire à un universalisme qui avance masqué (sur cette idée, cf. les textes de V. Castellotti et d'E. Huver, ici-même), ou un diffusionnisme qui avance masqué²⁴, sous le même « masque » d'une utilisation détournée de la notion de « contextualisation » ?

Par ailleurs, on voit bien que, s'il s'agit de *s'intégrer* à un contexte préexistant, cela pourrait laisser penser que l'idée de *réciprocité* n'est pas envisagée comme centrale, et que le contexte est pensé dans une *idée d'extériorité* des sujets à celui-ci problématique.

Bien sûr, dans les actions concrètes mises en place dans le cadre de ce projet, ainsi que dans les discours des didacticiens des langues y participant les choses sont certainement beaucoup plus nuancées. Il reste que les reprises institutionnelles des concepts didactiques sont loin d'être sans effet sur leur évolution, sur l'évolution de leur force heuristique... ce qui devrait alerter fortement les didacticiens des langues, fréquemment amenés, par la force des choses (ou par l'évolution du métier d'enseignant-chercheur ?), à collaborer avec les institutions. La question de la responsabilité est ici très directement posée.

Conclusion

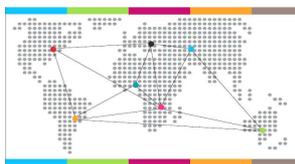
En conclusion, la question que j'ai essayé de poser pourrait se résumer ainsi : dans quelle mesure l'idée de contextualisation, développée par une recherche didactologique à visée « humaniste », n'est pas à l'heure actuelle reprise, détournée, voire instrumentalisée par les institutions de diffusion du français, et ce d'une manière assez similaire à l'instrumentalisation de l'idée altermondialiste de glocalisation par certaines entreprises multinationales ?

Évoquant la question de la contextualisation didactique, D. Coste écrivait dans un ouvrage récent (Castellotti (dir.), 2013) que :

« La glocalisation ne saurait se réduire à sa version McDonald's francisant ou japonisant, selon le cas, ses recettes de hamburgers. Elle consiste aussi en ce mouvement d'initiatives locales qui s'approprient certaines des méthodes des globaliseurs pour les retourner et leur faire concurrence » (Coste, 2013b : 456).

Pleinement en accord avec ce propos, j'ai rappelé les origines de la notion de « glocalisation ». Néanmoins, si elle « ne saurait s'y réduire » (et qu'elle a été pensée initialement tout autrement), la glocalisation économique, comme la contextualisation

²⁴ Le diffusionnisme n'est pas (ou en tout cas l'est moins) problématique *en soi* (les débuts de la DDL s'inscrivent dans une logique diffusionniste, en particulier du fait du rôle d'institutions comme le CREDIF et le BELC dans son émergence : cf. Coste, D. 1986), mais le dissimuler derrière un discours sur la prise en compte de la diversité des contextes pour finalement faire la même chose l'est beaucoup plus...



didactique, peut aussi être lue, récupérée, utilisée, instrumentalisée dans l'optique rappelée ici par D. Coste. Et n'est-ce de la *responsabilité* (Beacco (dir.), 2013) du didacticien que de se pencher sur ces réceptions/utilisations problématiques ?

Et finalement, la critique peut être poursuivie de manière plus radicale : ces lectures et réceptions problématiques de la contextualisation, comparables aux stratégies « glocales » des grandes entreprises (démultiplication/adaptation locales d'une unité globale), ne sont-elles pas en germe dans la notion même ? Et comment penser de manière (enfin) diversitaire cette question des contextes didactiques ? Il nous semble que si l'on conceptualise plus fortement que ça n'est le cas actuellement la notion de « diversité » en DDL, les récupérations/détournements/instrumentalisations seront bien moins aisés.

Bibliographie

Anderson, P. (2008). « D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre... ». *Horizontes*, vol. 26, n°1, jan./jun., p. 45-52. Disponible en ligne :

[http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_26_1_04\[10992\].pdf](http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_26_1_04[10992].pdf).

Attac, (2001). *Agir local, penser global*. Paris : Mille et une nuits.

Beacco, J.-C. (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.

Besse, H. et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : CLE international.

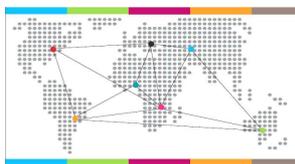
Bettelheim, C. (1996). *Les luttes de classes en URSS*. Paris : Seuil, tome 1.

Blanchet, P. (2009). « 'Contextualisation didactique' : de quoi parle-t-on ? ». *Le français à l'université*, 14^e année, n°2. Disponible en ligne : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>.

Boutet, J. (2012). « De la vulgarisation à l'expertise dans l'histoire de la sociolinguistique », In : Pugnère-Saavedra, F. et al. *L'analyse du discours dans la société*, Paris : Honoré Champion, pp. 103-118.

Bronckart, J.-P. (2009). « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? ». Site de l'APED, *Appel pour une école démocratique*. Disponible en ligne : <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>.

Coste, D. (1986). « Didactique et diffusion du FLE, questions de priorités ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°64, pp. 17-30.



Coste, D. (2013a). « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture ». In : Beacco, J.-C. (dir.). *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, p. 35-73.

Coste, D. (2013b). « Diffusion, appropriation, glocalisation ». In : Castellotti, V. (dir.). *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont : Éditions modulaires européennes, p. 447-463.

Delamotte, É. (1995). « À propos du marché des langues », *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°7. Disponible en ligne : http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives_cahiers.htm.

Del Rey, A. (2012/1). « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement ». *Rue Descartes*, n° 73, p. 7-21.

Ellul, J. (2006). *Penser globalement, agir localement (Chroniques journalistiques)*, Paris : Pyremonde.

Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.

Jucquois, G. (2000). « Le comparatisme, éléments pour une théorie ». In : Jucquois G. & Vialle C. (dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles : De Boeck, pp. 17-46.

Latouche, S. (2006). *Le pari de la décroissance*, Paris : Fayard.

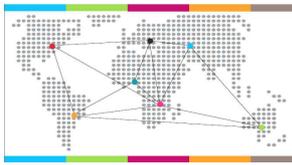
Latouche, S. (2013). *Jacques Ellul contre le totalitarisme technicien*. Le passager clandestin.

Lefranc, Y. (2008). « La labellisation des centres de FLE : « politique » ou « police » linguistique ? », *Les Cahiers du GEPE*, n°1/ 2008. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? Disponible en ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index920.php>.

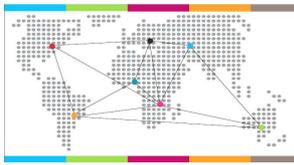
Loiret, P.-J. et al. 2010. « Co-construction, contextualisation et appropriation, trois thèmes clés pour caractériser l'approche mise en œuvre par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Entretien croisé avec les coordinateurs d'IFADEM ». *Distances et savoirs*, vol. 8, n°3, p.489-503. Disponible en ligne : http://ds.revuesonline.com/gratuit/DS8_3_13_DSV8n3-Entretien_Loiret.pdf

Maurer B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF.



Vignali, C. (2001). « McDonald's: "think global, act local"–the marketing mix », *British Food Journal*, 2001, Vol. 103, n°2, , p. 97-111. Disponible en ligne : http://www.4shared.com/web/preview/doc/9_DTU0Ab



Emmanuelle Huver
EA 4246 PREFics-Dynadiv, Université F. Rabelais deTours, France
huver@univ-tours.fr

Quand *contexte* homogénéise la diversité

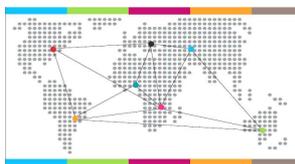
Ou : Parler de la diversité sans *contexte* ?

Résumé

Si les notions de contexte et de contextualisation ont pour origine et pour fonction la dénonciation d'un certain universalisme en didactique/didactologie des langues (et plus particulièrement en FLE), elles ont aussi pour conséquence des formes de lissage et d'homogénéisation des usages didactiques. Remettre en question ce traitement homogénéisant de la diversité suppose de considérer celle-ci comme constitutive de la didactique des langues dans son ensemble et d'envisager les conditions et les conséquences de ce positionnement, à la fois en termes de théorisation et d'intervention. Une voie possible est celle que je qualifie de « diversitaire », dont je m'attacherai à présenter les grandes lignes dans un troisième temps de mon propos.

Mots-clés

Didactique des langues diversitaire, altérité, réflexivité, diversité linguistique et culturelle, diversité didactique



Introduction

La notion de contexte – et son dérivé processuel contextualisation – est au cœur de l'ensemble des articles rassemblés ici et, plus globalement, au cœur d'un certain nombre de travaux récents en didactique/didactologie des langues – désormais DDDL. Malgré la prégnance actuelle de l'emploi de ces termes, ceux-ci restent cependant peu conceptualisés et problématisés.

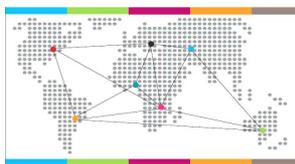
Ma contribution s'inscrit dans la continuité des articles de V. Castellotti et de M. Debono, le présent article consistant essentiellement à envisager la pertinence et les limites de « contexte » en tant que notion permettant de traiter et de prendre en compte la diversité. Je défendrai notamment l'idée que, si les notions de contexte et de contextualisation ont pour origine et pour fonction la dénonciation d'un certain universalisme¹ en DDDL (et plus particulièrement en FLE), elles ont aussi pour conséquence des formes de lissage et d'homogénéisation des usages didactiques. Ce qui pourrait apparaître comme un paradoxe n'est cependant pas si paradoxal, si on considère que ces deux orientations (universalisme, contextualisation) procèdent d'un traitement somme toute similaire de la notion de diversité, c'est-à-dire d'un traitement homogénéisant, même si la portée et le niveau d'actualisation de cette homogénéisation diffèrent. De ce point de vue, on pourra même considérer que les notions de contexte et de contextualisation portent en elles les germes de cette homogénéisation, qui ne peut donc être uniquement imputée à des « instrumentalisation » de la notion par les institutions et les acteurs marchands de la diffusion du français (maisons d'édition, etc.). Se prémunir contre cette homogénéisation et les instrumentalisation politiques et marchandes qu'elle favorise et conforte suppose alors, notamment, un travail important de conceptualisation de la notion de diversité de manière à en rendre plus difficile les possibles récupérations : une voie possible est celle que je qualifie ici de « diversitaire », dont je m'attacherai à présenter les grandes lignes dans un troisième temps de mon propos.

1 « Contextualisation » pour critiquer l'universalisme méthodologique : tensions, ambiguïtés, paradoxes

1.1 Contextualisation vs universalisme méthodologique ?

La formation des enseignants ainsi que le matériel didactique sont longtemps restés identiques quels que soient les publics ou les espaces d'intervention visés. Cet universalisme méthodologique – et les oripeaux dont il a pu éventuellement se parer – ont, depuis, été

¹ Universalisme et uniformisation entretiennent des relations complexes (Jullien, 2008 ; Wallerstein, 2008) que je ne peux approfondir ici. Je précise donc simplement que j'utiliserai le terme d'universalisme pour renvoyer à l'idée d'une diffusion, voire d'une imposition, de pratiques et de valeurs « occidentales » en ce qu'elles seraient universelles, alors qu'elles visent essentiellement à servir l'expansion – réelle ou symbolique – occidentale (désignée sous les noms de croissance, progrès, innovation, etc.). L'uniformisation étant alors à la fois la condition et la conséquence de l'universalisme ainsi entendu.



largement et explicitement dénoncés (Spaëth, 1998 ; Puren, 2005 ; Chaudenson, 2008). Ainsi, sans refaire l'histoire de la notion de contexte en DDDL (cf. Castellotti ici-même), on peut toutefois (re)dire que la revendication de contextualisation vient s'inscrire en réaction à cet universalisme méthodologique (Castellotti & Moore, 2008 ; Huver, 2013) – et à ses « versions locales » (Besse, 2011 : 153) – accusé d'être aveugle aux « réalités du terrain », i.e. au « contexte ». C'est dans cette mouvance que se situe le projet IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres)² :

La priorité dans le choix des thèmes et l'articulation des apprentissages réside dans une forte contextualisation des contenus de formation : le parcours doit répondre aux réalités nationales et aux besoins des instituteurs. (IFADEM, 2010. C'est moi qui souligne.)

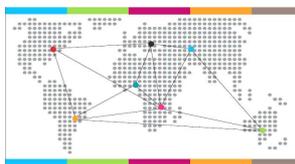
Même si ses origines sont assez anciennes, cette critique de l'universalisme méthodologique s'est particulièrement affirmée depuis une dizaine d'années, sous l'effet conjugué de plusieurs phénomènes sociohistoriques, qui ont, chacun à leur manière, contribué à remettre en question l'idée d'universalisme et à construire la notion de contextualisation comme son opposé conceptuel. Parmi ces phénomènes, il n'est à mon sens pas anodin que le plus usuellement mobilisé soit celui de la décolonisation (notamment et significativement pour le français, du fait de son passé colonial). Dans ce cadre, l'universalisme est explicitement mis en lien avec des formes de colonialisme ou de néo-colonialisme, plus ou moins conscientes et/ou explicites, que la contextualisation permettrait, à terme, d'abolir (cf. par exemple Blanchet, 1998 et 2009a ; Spaëth, 2007 et 2010 ; Castellotti & Moore, 2008).

Toutefois, il me semble que cette relation antinomique usuellement établie entre universalisme et contextualisation mérite d'être interrogée, voire remise en question : certaines tendances (plus ou moins) récentes invitent en effet à penser que la contextualisation pourrait aussi être interprétée comme un prolongement implicite de l'universalisme (cf. également Debono ici-même).

1.2 La contextualisation : prolongement de l'universalisme ?

La publication et la diffusion du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR ; Conseil de l'Europe, 2001) me semblent particulièrement bien illustrer ce constat. Le CECR a en effet été élaboré avec l'intention déclarée – de certains experts en tout cas – d'inclure les pays européens de l'ancien bloc de l'Est et leurs traditions éducatives, suite à la chute du mur de Berlin et à la dislocation du bloc soviétique. Dans cette perspective, le CECR était alors à interpréter comme un instrument souple, visant, justement, à permettre la contextualisation des politiques et des usages, c'est-à-dire à inclure des traditions éducatives

² Si, dans cet article, je centrerai une partie de ma réflexion sur le projet IFADEM plus particulièrement (quoique non exclusivement), c'est parce qu'il est nommément cité dans l'appel à communication du colloque qui a servi de base à la rédaction de cet article. Mais, plus fondamentalement, c'est parce qu'il me semble constituer une excellente entrée pour poser la question des liens entre contextualisation et diversité d'une part et entre théorisation et intervention d'autre part.

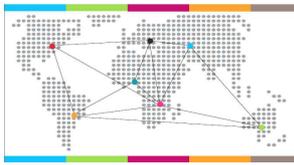


« autres » dans un espace politique européen commun, de fait lui-même censé se transformer dans la relation nouvellement nouée à ces altérités éducatives – et politiques (Coste, 2007 et 2011).

Toutefois, au final, on ne peut que constater que le CECR – sous couvert (ou malgré sa visée) de contextualisation – a eu pour effet de lisser, d’homogénéiser, voire de standardiser les pratiques d’enseignement, et ce, bien au-delà de l’espace européen. La présentation finalisée du document (notamment la place centrale accordée aux descripteurs et à la perspective actionnelle) en a largement favorisé une interprétation techniciste, détachée de son projet politique fondateur, ce qui l’a rendu largement compatible avec une visée universaliste (Castellotti & Moore, 2008 ; Castellotti & Nishiyama, 2011 ; Coste, 2007 et 2011). Il s’agit donc là d’un exemple particulièrement emblématique d’instrument dont non seulement la visée de contextualisation finit par aboutir à une uniformisation, mais dont la conception même, du fait des choix et arbitrages opérés, pouvait difficilement mener à autre chose qu’à cette uniformisation. I

Il serait évidemment naïf de penser que cet universalisme est « seulement » méthodologique/technique : il est bien sûr également, et profondément, politique. Cette considération, encore une fois, n’est pas nouvelle, mais elle prend une ampleur particulière du fait de la mondialisation actuelle et des enjeux de politique d’influence que celle-ci génère, l’offre de formation linguistique en français et les approches méthodologiques préconisées étant, de ce point de vue, inséparables des objectifs politiques, culturels, diplomatiques et géostratégiques d’une France devenue puissance moyenne au plan mondial³. L’émergence et l’affirmation de nouvelles puissances politiques et économiques sur l’échiquier mondial constitue en effet un « réservoir » potentiel important de *demande* d’apprentissage du français et, par ce biais, d’implantation (politique, économique, géostratégique, commerciale, diplomatique, etc.) de la France dans des aires géographiques qu’elle considère comme stratégiques. Or, le fait de partir de la demande – ou, en tout cas, de faire comme si – suppose de fait des ajustements de l’offre (cf. par exemple Schneider (rap.), 2007), ce qui se manifeste, discursivement, par le recours à la notion de contextualisation (opposée, implicitement, à l’universalisme méthodologique, qui relèverait a contrario d’une logique de l’offre). Ainsi, si l’universalisme méthodologique constituait le pendant – et l’instrument – d’une politique d’imposition du français, la contextualisation en est, d’une certaine manière, non pas l’inverse, mais le prolongement euphémisé, dans la mesure où elle s’inscrit également dans la logique de ces enjeux économiques et de politique d’influence (cf. également Debono ici-même).

³ Il faut cependant également noter que ces enjeux ne sont pas uniquement nationaux, mais également trans- et internationaux (cf. par exemple l’argumentaire et les critères mis en œuvre par la Banque mondiale, explicitement centrés sur le développement d’approches par compétences : <http://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>).



Pour mieux comprendre ce qui peut, pour l'instant, apparaître comme un paradoxe, il convient de s'attarder plus précisément sur ce qui est ici entendu par contextualisation, à la fois du point de vue des éléments pris en compte dans la construction du contexte et de l'articulation de la notion à celle de diversité.

2 Contextualiser : quels paramètres pour quelles implications ?

Je ne m'attarderai pas ici sur les enjeux – théoriques et praxéologiques – liés aux modalités de conceptualisation de la notion de contexte (cf. Castellotti ici-même) et m'intéresserai plutôt aux éléments pris en compte (ou non) dans la « définition du contexte » et/ou dans « l'acte de contextualisation », tels que définis par différents chercheurs qui se sont intéressés à cette question.

2.1 Contextualiser : prendre en compte la diversité sociolinguistique et socioculturelle

Il ressort d'un premier tour d'horizon que l'acte de contextualisation a principalement pour fonction de prendre en compte la diversité *sociolinguistique* et *socioculturelle* des pays/régions/aires géographiques visés, ce qui apparaît par exemple dans le projet IFADEM :

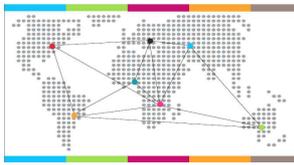
Les modules s'articulent autour des [...] postulats suivants : [...]

- La prise en compte des spécificités linguistiques et socioculturelles de chaque pays candidat [...].
- La prise en compte raisonnée des normes endogènes (propres au contexte socioculturel) du français. (IFADEM, 2010 : 5).

Cela apparaît également dans un certain nombre de travaux de recherche sur la notion de contextualisation : P. Blanchet et D. Coste (2010) parlent ainsi de « didactique de la pluralité linguistique », de même que V. Spaëth (2010) propose d'opposer une contextualisation « ferme » et une contextualisation « souple » sur la base des rapports établis entre le français et les autres langues en présence.

2.2 La diversité didactique comme point aveugle

Ces dimensions sont certes tout à fait nécessaires et centrales, voire évidentes pour tout didacticien *des langues* qui considère la sociolinguistique comme un des piliers de son domaine. Mais, ce faisant, elles passent sous silence un pan tout aussi important du domaine, à savoir la diversité des manières de pratiquer et de concevoir cet enseignement/apprentissage, que je nommerai ici *diversité didactique* (et que j'ai également appelée « diversité formative » (Debono, Huver & Peigné, 2013)



2.2.1 Contextualisation linguistique et culturelle, prescription formative

Si la relativisation des normes est explicitement préconisée aux plans linguistique et culturel par les approches interculturelles et contextualistes, elle semble en revanche occultée, voire désapprouvée, au plan didactique, où une certaine visée prescriptive reste en effet de mise, au nom de « *la démarche didactique contemporaine du FLE/FLS [français langue seconde]* » (IFADEM, 2010 : 6), qui renvoie pour la période actuelle, à un tropisme « *approche communicative – actionnelle – par compétences* ». Cette visée se retrouve tant dans les discours institutionnels (Loiret et al., 2010) et les discours à l’articulation de la recherche et de l’intervention (Babault et al., 2012) que dans les discours de recherche (Blanchet, 2007 : 55-56 et 2009b : 1). Il y a là, à mon sens, une forme d’incohérence voire de hiatus, théorique et épistémologique, dans le traitement de la notion de diversité, dans la mesure où la prise en compte de la variation et des « *normes endogènes* » semble valoir au niveau linguistique et culturel, mais pas au niveau proprement didactique.

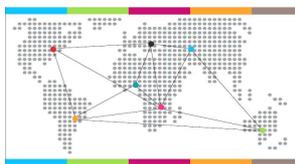
2.2.2 Vers des formes de stigmatisation ?

Mon propos – et mes préoccupations – ne sont toutefois pas uniquement de l’ordre de la cohérence théorique et épistémologique. Ces positionnements, leurs points aveugles et les convictions dont ils relèvent, ont en effet des conséquences importantes pour la recherche et la formation des enseignants. Notamment, la revendication de contextualisation s’accompagne parfois d’une véritable stigmatisation de pratiques et d’orientations « *autres* », dénoncées pour leur caractère passéiste, archaïque, magistral, voire anti-démocratique, en les corrélant par ailleurs strictement à l’enseignement d’une langue normée idéalisée et/ou fondée sur une linguistique du système⁴

Les travaux de Milgram (1974) ont montré que 80% des gens (de tous milieux sociaux) qu’il a testés sont prêts à faire souffrir quelqu’un physiquement (et 40% à risquer de le tuer) pour lui faire mémoriser une liste de mots inutile et absurde sur l’injonction d’une autorité reconnue. L’objet de l’activité, mémoriser une liste de mots n’est évidemment pas anodin en didactique des langues... On peut supposer qu’autant voire davantage sont capables d’infliger une souffrance psychique, car moins visible et plus « *acceptable* ». (Blanchet, 2009a : 12)

Le propos est ici très explicite et virulent, mais quiconque ayant un peu d’expérience dans le domaine du FLE aura sans doute entendu des propos similaires – sous des formes plus ou moins atténuées – dans divers lieux d’interface et de rencontre avec des acteurs locaux de l’enseignement du français (services de coopération et d’action culturelle, ambassades, instituts français, etc.).

⁴ Bien que les liens entre modalités d’enseignement et contenus d’enseignement en DDDL soient beaucoup plus complexes que cela (cf. par exemple Besse, 2012 ; Savatovsky, 2010).



Le jugement peut également prendre des formes beaucoup plus implicites. Ainsi, le projet CECA (Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage), qui se donne pour objectif d'étudier les « *modalités locales (collectives et individuelles) d'appropriation des langues* »⁵ (Chardenet & Cuq, 2012 : 14), a très vite donné lieu à des formes d'évaluation (stigmatisantes) des pratiques observées (cf. certains extraits mis en ligne sur le site du projet). De même, dans le projet IFADÉM, l'objectif affiché de certaines séquences de formation est de « *changer la perception de la relation maître-élève(s)* » (<http://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2013/03/21/livret-4-organiser-le-travail-en-classe-les-sequences-les>) et de « *proposer au maître des stratégies alternatives à l'enseignement frontal et au monologue professoral* » (ibid.), sous-entendant donc que cette perception (*nécessairement* frontale et monologique) *devrait* être changée. Même si la critique ne reprend pas le ton de brûlot explicite de P. Blanchet, ces deux exemples révèlent aussi, mais en creux, l'idée que certaines pratiques (frontales, monologiques, etc.) seraient non souhaitables, en quelque sorte « déviantes ». La formation des enseignants consiste alors en une évaluation de l'écart entre ces pratiques et les pratiques préconisées, afin de mettre en œuvre des dispositifs permettant de « mettre à niveau » les enseignants concernés. Ceci n'est pas seulement discutable au plan didactique : c'est également, symboliquement, vécu par certains collègues (enseignants et chercheurs) comme une véritable dévalorisation de leurs savoir-faire et de leur expérience (cf. par exemple les entretiens que C. Vilpoux (2013) a menés avec des enseignants de français dans des universités ukrainiennes ; cf. également Bel, Huver, Liang & Mao, 2013).

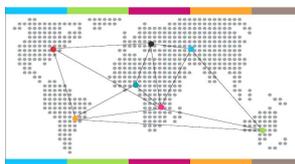
2.2.3 La contextualisation : bonne conscience de l'universalisme ?

Il y aurait ainsi reconnaissance et valorisation de la diversité linguistique et culturelle, y compris quand les pratiques vont à l'encontre de la langue normée, mais effacement voire dénonciation de la diversité didactique, *notamment* lorsque celle-ci va à l'encontre d'une certaine conception de l'enseignement (interactive, fondée sur la communication, etc.) – qui prend de facto valeur de norme.

Il n'est alors plus si paradoxal que la contextualisation constitue plus un prolongement de l'universalisme que son antonyme : dans la mesure où l'on continue à aller « du un vers le divers », le cœur de l'universalisme méthodologique reste en effet finalement intact et la prise en compte de la diversité réduite à ses dimensions linguistiques et culturelles ne fait que déplacer les « trous noirs » (de la langue vers les modalités d'enseignement de celle-ci) au sein de ce qui reste une même orientation.

Au final, la démarche de contextualisation n'empêche donc pas *en soi* l'universalisme dont elle prétend pourtant défendre la DDDL. Et si l'absence totale de prise en compte de la

⁵ Donc, grosso modo, ce que j'ai appelé plus haut « diversité formative », avec, significativement, une argumentation essentiellement fondée sur la dénonciation de l'universalisme méthodologique, associé à l'impérialisme et au néo-colonialisme (ibid. : 14).



diversité (autre que sous des dehors cosmétiques) a constitué le fondement et la condition de l'universalisme en DDDL, la prise en compte des seules dimensions linguistiques et culturelles de la diversité n'en permet pas l'éradication. On pourrait même dire qu'elle contribue à sa persistance, sous des formes plus insidieuses, puisque cachées par la prise en compte même de certains aspects de la diversité au détriment d'autres aspects, pourtant tout aussi centraux. On voit donc ici qu'au-delà d'une instrumentalisation par les institutions et les acteurs marchands du domaine, c'est la conceptualisation même de la diversité, ou plutôt son absence, qui ouvre la porte aux récupérations, ambiguïtés, flottements, hiatus évoqués supra.

3 Vers une didactique des langues diversitaire

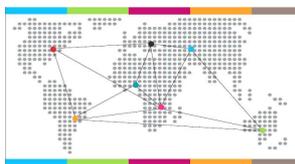
Il s'agit donc, pour le chercheur, a fortiori s'il s'investit dans des projets d'intervention, de conceptualiser les notions avec lesquelles il travaille, de manière à en rendre la critique possible et/ou l'instrumentalisation plus difficile. C'est ce que je m'attacherai à faire ici, en exposant les grandes lignes d'une conception de la diversité que je qualifierai de « diversitaire ».

3.1 Vers une conception diversitaire de la DDDL

Les limites de cet article ne permettent pas de proposer un « état de l'art » sur la notion de diversité et ses possibles traitements. Pour les mêmes raisons, je ne pourrai qu'évoquer certaines notions (notamment sujet, réflexivité, conscientisation, historicisation), alors qu'elles supposent un traitement plus approfondi – voire critique – pour dessiner des réseaux de cohérence plus affirmés et solides. J'irai donc ici plus directement au but de mon propos, en pointant brièvement trois aspects de la notion de diversité qui, *pris ensemble* (et non de manière séparée), me semblent plus particulièrement constitutifs de l'orientation « diversitaire » que je souhaite défendre (et dont on trouvera une version plus développée dans Huver, 2014).

3.1.1 Une orientation et un principe

La diversité constitue actuellement une notion très fortement mobilisée dans le domaine de la DDDL, mais aussi au-delà. Cependant, il s'agit en général d'une catégorie institutionnelle, renvoyant à des dimensions visibles, traçables, qu'il est ainsi plus facile d'objectiver puis de traiter, et/ou d'une thématique qu'il s'agit de « prendre en compte ». En d'autres termes, elle n'est pas conçue comme un principe épistémologique et politique transversal (Jucquois, 2000 ; Debono, Huver & Peigné, 2013) venant saper les bases mêmes de ce qui construit l'universalisme, à savoir l'homogénéisation (sur le potentiel instabilisant de la notion de diversité pour la DDDL, cf. Castellotti, 2014 ; pour les sciences humaines, cf. Jucquois, 1999 ; Robillard, 2013).



3.1.2 Une acception « herméneutique »

La réification de la diversité va de pair avec une conception juxtapositive de celle-ci (Castellotti, 2010 ; Huver, 2013), à rebours de laquelle une conception diversitaire considère que :

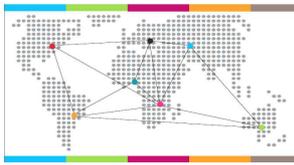
- c'est la diversité – inscrite dans le réseau conceptuel précisé infra – (et non l'homogénéité et les catégorisations à priori) qui est *constitutive* des phénomènes et des processus socio-historiques ;
- l'activité d'interprétation du sujet, en tant qu'être socialisé et historicisé, prime sur les structures et les nomenclatures – et que ce sont donc les histoires et les projets (individuels ou collectifs) qui fondent les catégorisations opérées et leur donnent sens (Castellotti, 2009 ; Goï & Huver, 2012).

La conception herméneutique de la diversité n'est donc pas un approfondissement de la conception juxtapositive, toutes deux unies dans la critique de l'homogénéité. Elle en constitue, au contraire, sa critique terme à terme, en montrant en quoi la diversité juxtapositive n'est qu'un prolongement du postulat et/ou de l'idéal d'homogénéité.

3.1.3 Une inscription dans un réseau conceptuel

Enfin, tracer les contours d'une conception « diversitaire » de la diversité suppose d'inscrire celle-ci dans un réseau conceptuel. Notamment :

- le fait que la diversité soit une diversité perçue et interprétée comme telle (et non pré-existante à l'activité d'interprétation, ni en tant que telle, ni dans les catégories qu'elle vise à identifier) contribue à l'ancrer dans la *subjectivité* des personnes ou des groupes interprétants, ou, plus exactement, à la construire comme une notion qui n'est pas (ou en tout cas pas uniquement) objective et rationnelle. Du fait du principe de transversalité, cette subjectivité vaut également pour le chercheur, ce qui interroge la scientificité même de son activité (Feldman, 2002 ; Stengers, 1993).
- les sens sont considérés non seulement comme pluriels car subjectifs, mais aussi comme pétris d'*altérité* et, de ce point de vue au moins partiellement « inaccessibles » (Goï, Huver & Razafimandimbimanana (coord.), 2014). Plus exactement, cette altérité fondamentale suppose des formes de traduction, qui ne passent pas tant par des procédures technicisées et reproductibles (i.e. des outils, des protocoles, des démarches) que par l'instauration d'une *relation* et d'un projet commun. La *réflexivité* occupe dès lors une position centrale, « *en tant que processus de constitution du sens des autres solidairement par transformation à partir du nôtre (...), [pour] susciter des conflits productifs en cela que nos propres repères implicites sont instabilisés et donc visibles si nous parvenons à imaginer que d'autres créent du sens pour être de manière très différente de la nôtre jusqu'alors* » (Robillard, 2013 : 53).



3.2 Implications pour la DDDL : en guise d'éléments conclusifs

Le fait d'inscrire la notion de diversité dans une orientation herméneutique transversale, en réseau avec d'autres notions elles-mêmes inscrites dans cette orientation a des conséquences notamment pour la formation des enseignants et la recherche en DDDL.

3.2.1 Pour la formation des enseignants

Dès lors que l'on travaille avec et dans la diversité didactique – et pas seulement la diversité linguistique et culturelle –, la formation des enseignants ne peut plus viser à former à une méthodologie privilégiée, quand bien même il s'agirait de l'adapter à des données ou des contraintes contextuelles locales. Toute formation de ce type relève en effet d'une conception à la fois techniciste et historiciste de l'enseignement/apprentissage des langues, en ce que celui-ci consisterait en l'application ou l'adaptation (ou même en la transposition) adéquate d'outils relevant d'une (unique) approche particulière, au motif que celle-ci serait plus « contemporaine », « moderne », « innovante ».

A contrario, une formation d'enseignants « diversitaire » suppose d'amener – par des démarches historicisantes et réflexives notamment – à faire avec et dans les conceptions des autres, y compris lorsqu'elles apparaissent à première vue comme très « altéritaires ». En d'autres termes, il s'agit d'amener les (apprentis) enseignants à :

- conscientiser leur parcours, leurs valeurs, leur inscription sociohistorique particulière et le sens qu'ils leur confèrent ;

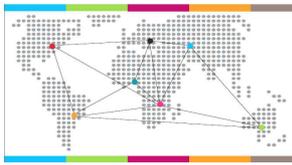
- conscientiser les enjeux historiques, éthiques, politiques, ainsi que leur rôle et leur implication, dans l'enseignement – et la *diffusion* – du français...

... pour :

- transformer (ou non) leurs usages didactiques ;

- se positionner de manière explicitée, assumée et argumentée au regard de cette histoire et des enjeux et rapports de force (perçus) qui en découlent ;

- en fonction de cette interprétation et de ce positionnement, s'inscrire dans, voire participer à la conception, d'un espace commun (dans le sens que F. Jullien (2008) donne à ce terme) d'intervention et d'implication didactiques, en construisant des passerelles – nécessairement situées, flexibles, instables et mobiles – entre ses propres valeurs didactiques et les usages admis et/ou préconisés dans l'institution employeuse.



3.2.2 Pour la recherche en didactique des langues

En lien avec cette conception de la formation des enseignants, la recherche en DDL doit s'attacher à élaborer une histoire « inclusive » (Woolf, 2011) de la DDL – *et* de la recherche en DDL :

- pour l'inscrire résolument à rebours d'une conception historiciste et internaliste de la DDL, qui interprète les transformations de l'enseignement/apprentissage du seul point de vue de l'évolution des théories de référence, avec l'idée d'un progrès qui orienterait ces évolutions ;
- qui vise à mettre en évidence les « connexions » (Gruzinski, 2008), les « circulations » (Zarate & Liddicoat (coord.), 2009), voire les relations de dépendance *réciproque* entre différents usages didactiques.

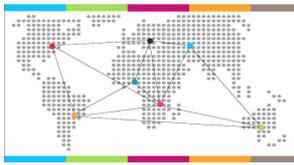
Elle doit également développer un travail conceptuel de fond sur les notions clés de la DDDL, c'est-à-dire un travail à la fois historicisant et théorisant pour :

- ouvrir la discussion avec d'autres chercheurs sur des bases explicitées (ce qui est une manière parmi d'autres de travailler avec et dans la pluralité des interprétations des chercheurs)
- désambiguïser le sens avec lequel la recherche en DDL investit les notions, la théorisation constituant alors un solide garde-fou contre les mésusages et détournements qui peuvent être faits des notions.

Enfin, ce travail d'historicisation et de conceptualisation n'est pas seulement un travail de type « objectivant », extérieur au chercheur : celui-ci doit au contraire, par une démarche réflexive, expliciter la manière dont il construit du sens à partir de sa propre expérience, elle-même en relation avec une histoire collective (sociale et scientifique).

Ceci a des conséquences sur :

- les thématiques de recherches et leur formulation : par exemple, l'accent sera essentiellement mis sur des *problématisations* (vs création d'outils), afin d'éclairer les enjeux liés à l'enseignement/apprentissage des langues, aux projets/demandes des différents acteurs impliqués et à la place de certaines notions très largement circulantes dans ces processus (cf. par exemple Klinkenberg, 2013) ;
- les démarches de recherche, dont la validité ne repose plus sur des méthodes ou des protocoles pré-existants aux recherches, mais sur un jeu de mises en relation, et, ce faisant, de mises en altérité, des interprétations et des expériences des chercheurs, le sens n'étant alors plus construit à partir de la stabilité des protocoles, mais à partir de l'instabilisation réflexive occasionnée par les frottements altéritaires ;



- l'écriture de la recherche, dans la mesure où il s'agit de rendre compte de ce travail de construction réflexive et de l'implication du chercheur (et de son expérience) dans le processus même de construction des connaissances. Des tentatives de ce type ont été proposées dans d'autres domaines des sciences humaines (cf. Appadurai, Caratini, Ozouf, Gruzinski, De Certeau, etc.) : elles restent encore largement à développer pour la didactologie des langues.

Bibliographie

Babault, S. et al. (2012). *Mémento*.

http://www.ifadem.org/sites/default/files/pj/memento_ifadem.pdf.

Bel, D., Huver, E., Liang, M. & Mao, R. (2013). « À la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations ». In : Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*. Bruxelles : Éditions modulaires européennes, p. 405-422.

Besse, H. (2012). « Éléments pour une "archéologie" de la méthode directe ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°49, p. 11-30.

Besse, H. (2011). « Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR ». In : Castellotti V. & Nishiyama J. (coord.), *Contextualisations du CECR – Le cas de l'Asie de l'Est. Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°50, p. 150-162.

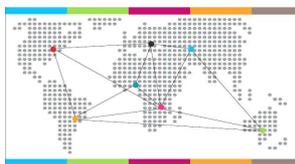
Blanchet, P. (2009a). « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes ». *Cahiers de linguistique*, n°35/2, p. 165-183.

Blanchet, P. (2009b). « « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? ». *Le français à l'université*, n°14-02, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833#text>.

Blanchet, P. (2007). « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques ». *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n°1, <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique55>.

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*. Louvain la Neuve : Peeters.

Blanchet, P. & Coste D. (dir.). (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan.



Castellotti, V. (2014). « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques ». *Glottopol*, n°23, p.173-189.

Castellotti, V. (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». In : Castellotti V. (dir). « Les plurilinguismes ». *Notions en questions en didactique des langues*, http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.

Castellotti, V. (2009). « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? ». *Le français aujourd'hui*, n°164, p.109-114.

Castellotti, V. & Moore, D. (2008). « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », In : Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. (coord.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p.181-201.

Castellotti, V. & Nishiyama, J. (2011). « Contextualiser le CECR ? », In : Castellotti V., Nishiyama J. (coord.). « Contextualisations du CECR – Le cas de l'Asie de l'Est ». *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°50, p.11-18.

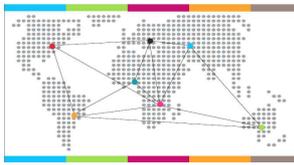
Chardenet, P. & Cuq, J.-P. (2012). « CECA, un projet fédérateur au service de la connaissance et de la formation ». In : Carette, E., Cartin, F. & Vlad, M. (dir.). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*. Grenoble : PUG, p.11-19.

Chaudenson R. (2008). « Pour et vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie. Des Seychelles (décembre 2006) à Haïti (novembre 2008) ». In : Chaudenson R. (coord.). *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Coste, D. (2011). « En 10 ans, le Cadre a fait le tour du monde mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre ? ». Conférence enregistrée au salon Expolangues le 2 février 2011 à Paris pour les 10 ans du Cadre européen commun de référence pour les langues, <http://www.editionsdidier.com/news/view/les-10-ans-du-cecrl/>.

Coste, D. (2007). « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », *Le Cadre européen, une référence mondiale ? Colloque international de la FIPF*. Sèvres, juin 2007, http://www.franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference.



Debono, M., Huver, E. & Peigné, C. (2013). « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactique des langues ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l’Acedle*, n°10/3, p. 135-152, http://acedle.org/IMG/pdf/08_Debono_Huver_Peigne_RDLC_v10n3.pdf.

Feldman, J. (2002). « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus ». *Revue européenne des sciences sociales*, XL-124, <http://ress.revues.org/577>.

Goï, C. & Huver, E. (2012). « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? ». *Le français aujourd’hui*, n°176, p. 25-35.

Goï, C., Huver, E. & Razafimandimbimananana, E. (coord.). (2014). « Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation ». *Glottopol*, n°23. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html.

Gruzinski, S. (2008). *Quelle heure est-il là-bas ? Amérique et islam à l’orée des temps modernes*. Paris : Seuil.

Huver, E. (2014). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Habilitation à diriger des recherches. Université F. Rabelais (Tours).

Huver, E. (2013). « Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation ». *Cahiers de linguistique*, n°39/2, p. 19-30.

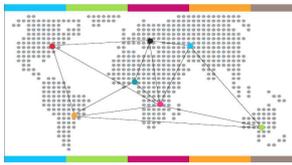
IFADEM. (2010). *Guide méthodologique pour la rédaction des contenus de formation IFADEM*, http://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Guide_methodologique_contenus_IFADEM_1.pdf.

Jucquois, G. (2000). « Le comparatisme, éléments pour une théorie ». In : Jucquois G. & Vialle C. (dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l’homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles : De Boeck, p. 17-46.

Jucquois, G. (1999). « La diversité... de la diversité. Quand la langue se conjugue avec la science ». *DiversCité Langues*, Vol. IV, <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>.

Jullien, F. (2008). *De l’universel, de l’uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.

Loiret, J.-P. et al. (2010). « Co-construction, contextualisation et appropriation, trois thèmes clés pour caractériser l’approche mise en œuvre par l’Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) ». *Distances et Savoirs*, n°8/3, p. 489-503.



Puren, C. (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée*, n° 140, http://www.christianpuren.com/app/download/3897926251/PUREN_2005c_colloque_interdidacticite_ELA+140.pdf?t=1268691680.

Renaut, A. (1989). *L'ère de l'individu. Contribution à une histoire de la subjectivité*. Paris : Gallimard.

Robillard, D. de. (2013). « Réflexivités, qualitativités, ou humanités ? ». Texte présenté lors de *Tours Qualitatifs 2013*, Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics-DYNADIV, 27 juin 2013.

Savatovsky, D. (2010). « Contact de langues et enseignement du grec ancien : revisiter le colinguisme ». *Langue française*, n°167, p. 31-47.

Schneider, A. (rap.). (2007). *La situation de la langue française dans le monde*. Rapport d'information déposé à l'assemblée nationale par la commission des affaires étrangères, en conclusion des travaux d'une mission d'information constituée le 11 avril 2006, <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i3693.asp>.

Spaëth, V. (2010). « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^{ème} siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française ». *Langue française*, n°167, p.49-72, <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-49.htm>.

Spaëth, V. (2007). *Théories, politiques et pratiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIX^{ème} – XX^{ème} siècle)*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

Spaëth, V. (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère, l'enjeu africain*. Paris : CIRELFA – Didier Érudition.

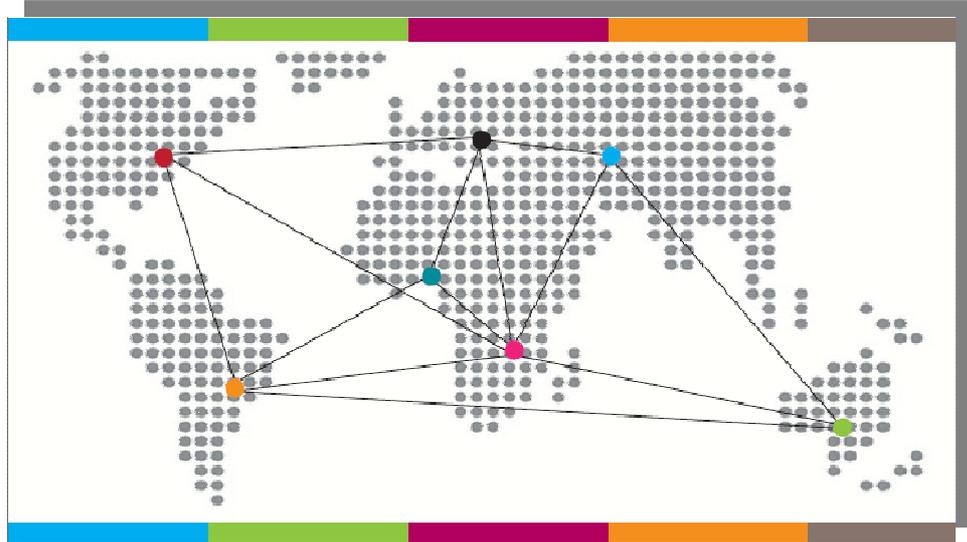
Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte.

Vilpoux, C. (2013). *La rénovation de l'enseignement du français dans les universités en Ukraine : une analyse didactique contextualisée*. Thèse de doctorat, Rennes 2.

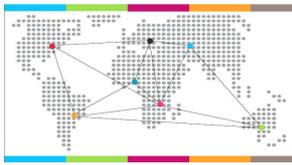
Wallerstein, I. (2008). *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*. Paris : Demopolis.

Woolf, D. (2011). *A global history of history*. Cambridge : Cambridge University Press.

Zarate, G. & Liddicoat, A. (coord.). (2009). « La circulation internationale des idées en DDL ». *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°46.



CULTURES ÉDUCATIVES EN CONTACT



Lin XUE,
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France
xuelinshirley@hotmail.com

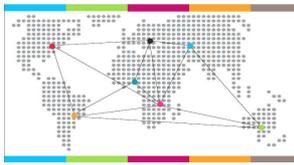
Quelles traces de cultures éducatives dans l’agir professoral : approche longitudinale d’une enseignante de français langue étrangère (FLE) à un public sinophone et d’un enseignant de chinois langue étrangère à un public francophone (CLE).

Résumé

Cet article s’attache à repérer et analyser l’impact de cultures éducatives sur l’action et la pensée enseignantes. Dans un cadre d’enseignement/apprentissage déterminé, la culture éducative se présente rarement au singulier. Les cultures éducatives locales de l’institution ou du pays cadrent le comportement de ses membres, enseignants comme apprenants, chacun des participants agit en fonction des modèles et des valeurs éducatifs intériorisés dans ses contacts avec d’autres cultures éducatives. Par l’analyse des entretiens réalisés avec deux enseignants, de chinois langue étrangère et de français langue étrangère, nous regarderons de près leur gestion de la présence de différentes cultures éducatives ainsi que l’influence de ces dernières sur leur *agir professoral*.

Mots-clés

Culture éducative, pensée enseignante, agir professoral, didactique du français langue étrangère, didactique du chinois langue étrangère



Introduction

Dans un contexte d'apprentissage homoglotte ou alloglotte où les apprenants se trouvent en face d'un enseignant natif, se présentent en principe différentes cultures éducatives assimilées par l'enseignant et les apprenants. De quelles manières ces variations culturelles se présentent, interagissent et influencent l'enseignant ? Dans le présent article, après un bref résumé sur la *culture éducative* et sur l'*agir professoral*, nous mènerons une discussion hypothétique sur leur mode d'interaction pour ensuite regarder de près le cas de deux enseignants débutants : une enseignante de français langue étrangère à un public sinophone dans un établissement parisien et un enseignant de chinois langue étrangère dans une université française. L'analyse des entretiens de différentes natures réalisés avec eux sera également l'occasion de voir les difficultés de ces enseignants, difficultés liées à l'interculturel franco-chinois au niveau éducatif.

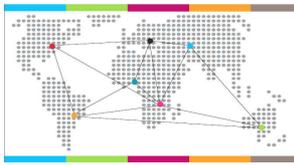
1 Culture éducative et agir professoral

Sans doute en raison de la complexité du contexte didactique, beaucoup de didacticiens, au lieu de donner une description panoramique de cette notion, s'intéressent à l'analyse de ses composantes, parmi lesquelles on trouve la culture éducative. Il s'agit des traditions et des activités d'enseignement/apprentissage propres à une culture donnée, intériorisées au niveau comportemental et cognitif par ses membres (Beacco, Chiss, Cicurel, Véronique, 2005 : 5). C'est-à-dire que tout individu scolarisé dans un ou plusieurs cadre(s) socioculturellement et géographiquement déterminé(s), possède dans son bagage culturel des représentations des cultures éducatives dans lesquelles il a vécu. Cependant, selon différents points de vue, la culture éducative, tout comme le contexte, peut se présenter sur plusieurs niveaux, allant de la situation de communication propre à une classe aux politiques linguistiques d'un pays.

La culture éducative peut également être définie par d'autres entrées. En révisant quatre définitions classiques de la notion de culture, Lucile Cadet fait remarquer leur convergence sur l'importance du discours dans la transmission culturelle et propose ainsi de définir la culture éducative comme suit :

« la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation - famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (2005 : 46).

Si les cultures éducatives d'une communauté sont incarnées dans le discours de ses membres, l'analyse du discours de ceux-ci permet de relever leurs représentations sur ces cultures éducatives. C'est ce que nous allons essayer de faire dans la partie analyse (cf. *infra*).



Parlons maintenant de la culture éducative et de sa relation avec l'agir professoral. En se situant sur le continuum des courants de *teacher thinking* et *teacher cognition*, Cicurel parle de l'agir professoral qu'elle définit comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. » (2011 : 119). Il faut signaler qu'il s'agit non seulement des pratiques enseignantes réellement produites, mais également des motifs cachés, y compris ceux qui conduisent à l'annulation d'un acte planifié. On s'intéresse aussi, dans ce domaine, aux connaissances, aux représentations et aux convictions que l'enseignant possède vis-à-vis de tout ce qui se trouve dans son métier.

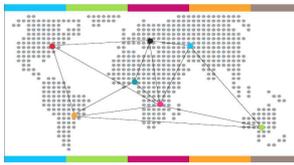
En définissant la culture éducative comme « l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage », Cicurel souligne l'effet de la culture éducative sur l'agir professoral (2011: 188). Notons que chez un enseignant donné, ses actes et ses attitudes relevant de la culture éducative ne se limitent pas au contexte institutionnel et socioculturel de l'« ici maintenant » : il a lui-même été apprenant. Des recherches anglo-saxonnes démontrent le poids des expériences et des valeurs acquises par l'enseignant tout au long de sa scolarisation (Johnson, 1994 : 450, Borg, 2003 : 86).

Tout comme pour l'enseignant, les cultures éducatives que les apprenants possèdent dans leur bagage cognitif et culturel transparaissent dans leurs comportements et représentations. Les deux enseignants participants, ayant effectué la plupart de leurs études dans un pays autre que celui de leurs étudiants, ne partagent pas la même langue maternelle, ni probablement les mêmes cultures éducatives que leur public. L'enseignant, notamment au moment de « conflits culturels », va-t-il « adapter » ses pratiques pour ne pas dépayser ou heurter les étudiants ou reste-t-il attaché aux cultures éducatives qu'il a intériorisées ? La culture éducative de l'institution, avec ses réglementations explicites ou implicites, agit également sur les pratiques des enseignants. Dans les cas où la culture éducative locale va à l'encontre des cultures éducatives assimilées par les enseignants, comment font-ils le choix entre leurs idées formées par *apprenticeship of observation*¹ ou par les formations d'enseignant et les principes préconisés par l'institution ? Ici, sans avoir l'ambition d'établir de façon complète l'ensemble de modes d'interaction entre l'agir professoral et la culture éducative, nous nous concentrons sur la confrontation entre les cultures éducatives assimilées par les deux enseignants durant leur scolarité et celles de l'« ici maintenant » - les cultures éducatives intériorisées par les étudiants et la culture éducative locale de l'institution.

2 Construction du corpus : une démarche longitudinale

Pour y parvenir, nous avons suivi ces deux enseignants pendant un semestre avec des moyens d'observation et d'entretien de différentes sortes. Le cours de l'enseignant sinophone observé,

¹ Terme créé par Lortie (1975) qui désigne l'expérience acquise par l'enseignant en tant qu'apprenant.



intitulé cours de conversation, s'inscrit dans un programme de diplôme universitaire (D.U.). Quant à l'enseignante française, elle a été suivie par le biais d'un cours nommé atelier culture, adressé à un public du niveau A2. Il faut d'ailleurs signaler que pour chacun des deux enseignants, le cours par lequel on essaie de découvrir son agir professoral n'est qu'une partie de ses tâches d'enseignement. L'enseignant sinophone, comme par exemple, intervient également dans le programme de Licence 2 à l'université en question.

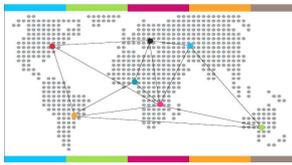
Concernant les entretiens, se sont mis en place d'abord des entretiens semi-directifs dont l'un, présemestriel et plutôt narratif, vise à reconstruire de façon biographique le parcours d'apprentissage et d'enseignement de l'enseignant pour relever ses représentations sur divers points concernant son métier. D'autres entretiens, semi-directifs, relèvent de ce qu'on appelle l'entretien post-séance. Il s'agit de courtes interviews réalisées avec l'enseignant après chaque séance, ce qui lui permet de donner une réaction à chaud sur le cours qui vient de se dérouler. Ensuite, des entretiens d'auto-confrontation² ont été mis en place avec chacun des enseignants participants. En revenant sur ses propres actions lors du visionnage des séances filmées au début, au milieu et à la fin du semestre, l'enseignant est invité à donner du sens à ses actes. Différents éléments participant à la conception et à la réalisation de son cours sont ainsi révélés. Tous les entretiens ont été menés dans la langue maternelle des interviewés et le corpus est constitué de plus de deux cents pages de transcriptions.

3 Interaction entre les cultures éducatives locales et les cultures éducatives intériorisées

Le modèle IMARERT proposé par Cicurel (2011 : 201), visant à aider à la description d'une culture éducative, comprend sept points : interaction, modèles de transmission du savoir, activités didactiques et leurs formes d'organisation, valeurs éducatives, systèmes d'évaluation, de notation ou de sanction, répertoire didactique et textes de référence. Dans le corpus, c'est en fonction de ces éléments que les séquences relatives à la culture éducative ont été sélectionnées pour constituer notre corpus de travail.

Pour en faciliter la compréhension, le discours de l'enseignant sinophone cité ici est traduit en français. Dans cette partie d'analyse, nous aborderons d'abord l'influence des cultures éducatives vécues par l'enseignant sur ses pratiques pour ensuite, dans un deuxième temps, voir si les cultures éducatives des apprenants, notamment leurs habitudes d'apprentissage, seraient des éléments participants à la construction de l'action enseignante. La dernière partie sera consacrée au rôle des cultures éducatives de l'institution qui cadrent en principe la réalisation du projet didactique de ses enseignants.

² Méthode d'entretien que Clot et Faïta appliquent de façon constante dans le domaine de la psychologie du travail.



3.1 Vécu des cultures éducatives : sources d'une culture éducative personnelle ou personnalisée ?

Commençons avec les cultures éducatives que l'enseignant a assimilées. Pendant l'entretien, les deux enseignants mentionnent sans arrêt leurs expériences d'apprentissage, on peut d'ailleurs constater que ce qui a fonctionné avec l'enseignant et qui a été apprécié par lui va sans doute être mis en place si les circonstances le permettent.

{00:08:55} **0098 Enseignant** Je fais l'examen assez tard [...] d'ailleurs en effet je note très généreusement + [...]

{00:52:38} **0255 Enseignant** [...] c'est-à-dire quand tu te rappelles + QUAND TU ENSEIGNES tu vas te rappeler de l'impression des professeurs que tu as eus + par exemple le professeur-là il m'a donné une idée c'est-à-dire+ moi-même je pense que + y compris moi-même qui apprends le français par intermittence comme ça+ je pense vraiment que l'apprentissage d'une langue est une affaire pour toute la vie+ parfois un étudiant apprend une langue+ pas tous les étudiants : après+ vont vivre de cette langue+ certains étudiants apprennent juste pour le plaisir [...] parce que + moi + il nous a notés très généreusement+ c'est-à-dire+ c'est-à-dire pour encourager+ donc moi+ ça influence mon enseignement actuel je pense +[...] j'espère qu'on n'abîme pas sa passion pour l'apprentissage d'une langue à cause de certaines choses + j'espère que ça va se maintenir pour toute sa vie [...] donc je note+ en général+ je note + le plus généreusement possible [...]

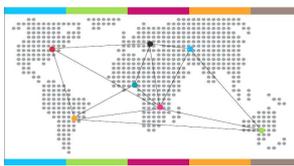
qui n'a pas hésité à mettre en place des méthodes qu'elle qualifie d'américaines, méthodes qui lui convenaient pendant son propre apprentissage des langues étrangères.

{00:52:03} **0150 Enseignante** encore une fois c'est très américain cette méthode + fin je m'inspire de de voilà les présentations↑+ euh euh euh parler en public↑+ parler en face d'une classe↑+ apprendre à parler un peu fort ↑+ à utiliser les gestes↑+ à utiliser la voix euh : **je je m'inspire beaucoup parce que j'ai euh + moi-même + euh appris les langues comme ça + avec ces méthodes-là+ donc bon + ça me plaisait PLUS** + quand j'étais euh étu fin élève quand on faisait des jeux et quand on faisait semblant et que il y a de vraies situations de communication qui peuvent exister+ je je je me prenais au jeu et je cherchais plus que si c'était un exercice de grammaire euh bon même si c'est nécessaire hein je dis pas que c'est pas nécessaire[...]

(2° entretien d'auto-confrontation, sur la séance 7, enseignante francophone)

Avec ces deux exemples, et beaucoup d'autres du même genre dans les entretiens, nous pouvons constater que les deux enseignants sélectionnent des outils didactiques dans leurs expériences en fonction de leurs préférences personnelles. Cependant, ces éléments sont-ils significatifs sur le plan de la culture éducative ? Relèvent-ils des cultures éducatives dont les enseignants sont imprégnés, que ce soit au sens large, c'est-à-dire de la culture éducative d'un pays, d'une institution, ou, au sens restreint, donc du contrat didactique d'une classe donnée ?

L'enseignante française apprécie, aussi bien dans sa mémoire que dans ses pratiques, les méthodes « américaines », c'est-à-dire des « jeux » par lesquels on met les apprenants dans « de vraies situations de communication ». On ne sait cependant pas si ces méthodes sont composantes d'une ou plusieurs culture(s) éducative(s) de l'enseignante. Cette incertitude tient au trait rituel et consolidé de la notion de culture : le fait qu'on puisse qualifier quelque



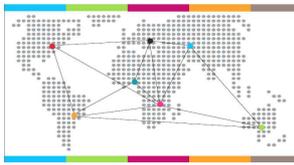
choses de culturel n'est pas fondé sur des apparitions aléatoires. Qu'une culture puisse être transmise et partagée dans une communauté signifie qu'elle est déjà historiquement, comportementalement et mentalement ancrée chez ses membres. Il s'agit d'un produit historique qui évolue mais dans lequel des traditions se déposent. Ainsi, un élément, afin de passer pour composant d'une culture éducative, doit être plus ou moins stabilisé dans le contexte d'enseignement en question.

Cependant, la méthode « américaine » que l'enseignante française a appréciée, a-t-elle été appliquée une fois par hasard par un enseignant qu'elle a eu ou faisait-elle vraiment partie de la méthodologie privilégiée d'une ou plusieurs institutions qu'elle a fréquenté ? Et l'enseignant de français, dont le principe d'évaluation a inspiré l'enseignant sinophone, appliquait-il ce principe à la demande du programme, était-il toujours généreux dans la notation, ou le faisait-il exceptionnellement pour la classe de langue dont l'enseignant sinophone a fait partie ?

Chacune des hypothèses est possible et il serait difficile, voire même impossible dans la plupart des cas, de définir si un élément issu des expériences d'un enseignant est significatif sur le plan de la culture éducative. Non seulement il n'y a aucun moyen de le vérifier dans la mémoire de l'enseignant, mais lui-même ne connaît probablement pas non plus la réponse. Cela révèle sans doute une faiblesse épistémologique des recherches qualitatives sur la pensée enseignante qui, relevant souvent des études de cas, et principalement basées sur la verbalisation des enseignants interviewés, comptent largement sur les représentations et la mémoire de ces derniers. Quéré, en commentant l'analyse phénoménologique de la relation entre l'agent et l'action, signale également que ce courant philosophique « a le plus grand mal à assurer la fiabilité de ses découvertes sur le seul témoignage d'une méthode de réduction qui demeure largement introspective. » (1993 :16)

Ce problème peut être abordé d'un autre point de vue. Dans un contexte d'enseignement/apprentissage donné, l'image que se fait l'un des participants de ses cultures éducatives a sans doute des points communs avec celle qui se trouve dans les représentations d'un de ses collègues. Cependant, il est peu probable que ces images soient identiques chez l'un et l'autre. Qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'apprenant, il serait exceptionnel que l'un des deux puisse avoir une vision complète de l'ensemble de l'institution. En effet, les représentations qu'un apprenant se fait sur cette dernière se basent en principe sur ses interactions avec un groupe restreint, les apprenants avec lesquels il a un contact réel et les enseignants qui interviennent dans le programme qu'il suit. Dans l'échange avec son entourage, et à partir de l'observation de ce dernier, l'apprenant se construit des représentations sur l'institution, partielles par rapport à l'ensemble des variétés institutionnelles.

Ainsi, quand un enseignant sinophone indique qu'il emploie actuellement une technique d'enseignement appliquée par un enseignant qu'il a eu au lycée en Chine, il serait certainement arbitraire de la définir comme une composante des cultures éducatives chinoises



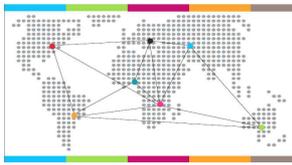
ou du lycée en question. À partir de ce genre de discours, on ne peut que supposer, si un peu plus d'informations sur le sujet nous étaient fournies, que cette stratégie d'enseignement faisait sans doute partie de la culture éducative de la classe ou, de la culture éducative de l'enseignant.

Cette idée de culture éducative personnelle peut d'ailleurs être attestée par le discours des enseignants interviewés. Les deux enseignants participants, en parlant des ressources didactiques issues de leurs expériences d'apprentissage, mentionnent rarement l'institution. C'est-à-dire que se trouvent dans leurs discours des combinaisons « enseignant - stratégie d'enseignement » plutôt que des occurrences « institution - stratégie d'enseignement ». Certes, l'influence des cultures éducatives vécues au cours de la scolarisation ne se limite pas à ce point, des comportements et des valeurs intériorisés par l'enseignant peuvent se présenter dans ses pratiques sans qu'il en soit conscient. Mais, à partir de la verbalisation de ces deux enseignants, il semble que dans leurs représentations, les différentes facettes des contextes vécus - des institutions ou des classes, se construisent principalement dans leurs échanges avec les autres membres, notamment les enseignants qu'ils ont eus.

Si l'enseignant s'enrichit méthodologiquement de ses expériences d'apprentissage, il mobilise, fait intervenir et intègre, tout au long de sa carrière, des éléments de sources différentes dans son répertoire didactique. La singularité de l'itinéraire de chacun des enseignants ainsi que leur personnalité relie tous ces éléments en une seule entité, une culture éducative à soi. Parler d'une culture éducative personnelle relève ainsi d'un choix prudent, décidé par la complexité du parcours de chacun des enseignants et par la diversité des ressources qui peuvent les inspirer sur le plan didactique. La nature de ces ressources, comme ce qui a été révélé plus haut, restant souvent indéfinissable sur le plan des cultures éducatives, il se présente ainsi tout un intérêt de situer la notion de culture éducative et de l'analyser sur un autre plan, en-deçà des cultures éducatives collectives au niveau national, communautaire ou institutionnel, c'est-à-dire individuel et personnel.

3.2 Entre les convictions des enseignants et les habitudes des apprenants : une culture éducative co-construite

Regardons maintenant l'impact des cultures éducatives des apprenants sur les pratiques de ces deux enseignants. Dans le premier entretien d'auto-confrontation, l'enseignante, en commentant son cours, et surtout les scènes où elle se trouve face à des obstacles, se demande si le fonctionnement insatisfaisant de sa méthodologie est dû au choc culturel que cette dernière provoque chez le public.

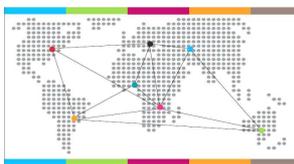


- {00:27:26} **0230 Enseignante** pas assez claires+ les consignes + **peut-être** qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler comme ça **je sais pas**
- {00:33:16} **0246 Enseignante** **peut-être** ils sont pas habitués à ce qu'on les touche+ chais pas + je suis très tactile+ je me rapproche des étudiants et je suis comme ça **bon peut-être je sais pas** hein + culturellement euh + **je sais pas**[...]
- {00:42:42} **0302 Enseignante** **peut-être** ils sont pas + fin + **je sais pas** hein mais + ils sont **peut-être pas habitués à** être assis en groupe+ ils sont **peut-être pas habitués à** à avoir le professeur qui n'est pas devant+ devant eux+ qui bouge comme ça tout le temps dans la classe [...]
- {00:43:18} **0304 Enseignante** **peut-être** que je suis trop souple+ **je ne sais pas**
- {00:43:20} **0305 Enquêtrice** euh pourquoi↑ + parce qu'ils ont fait trop de bruit↑
- {00:43:25} **0306 Enseignante** non mais mais **peut-être ils sont pas habitués à** travailler + à étudier comme ça+
- {00:52:59} **0370 Enseignante** [...] **peut-être** ils ne saisissent pas bien la consigne parce que c'est déroutant+ c'est étonnant↑+ ils **ont pas l'habitude de** faire ça + **peut-être** voilà ils ont l'habitude d'avoir des cours très académiques+[...]

(1^{er} entretien d'auto-confrontation, sur la séance 3, enseignante francophone)

Comme nous pouvons le remarquer, dans ces extraits, et presque tout au long de l'entretien, l'enseignante emploie une phrase qu'on peut qualifier de type : « peut-être ils sont pas habitués, je sais pas. ». Des éléments modaux tels que « peut-être » et la négation assez récurrents, prouvent que l'enseignante n'est pas du tout sûre de ses avis, des hypothèses qu'elle fait par rapport à la culture éducative de ses étudiants. Certes, il s'agit d'une enseignante débutante qui peut logiquement adopter une attitude moins affirmative envers ses choix méthodologiques. Mais n'oublions pas un autre élément assez significatif : il s'agit d'une enseignante qui n'a pas eu de réel contact avec la culture chinoise, information qu'elle mentionne avec inquiétude à plusieurs reprises tout au long du semestre.

Quand on étudie de près le deuxième entretien d'auto-confrontation, on constate que les inquiétudes de l'enseignante apparaissent beaucoup moins fréquemment. N'ayant toujours pas de référence sur la culture éducative du public pour vérifier ses hypothèses, l'enseignante procède plutôt à des adaptations didactiques et pédagogiques, tout en s'efforçant de créer un lien de confiance et d'affection avec les apprenants, ce qui peut être confirmé par une autre phrase type, également transversale dans ses entretiens : « ça ne marche pas » et « ça marche »



{01:22:27} **0508 Enseignante** pour qu'ils parlent et et peut-être que je ferai la grammaire de cette façon là aussi + **si ça marche pas je change**+ mais j'essayerai cette façon là d'abord

{01:22:49} **0514 Enseignante** au moins une fois+ mais bon on on a honte parfois **parce que ça marche pas et il faut penser à autre chose**+ mais là je vois que j'essaie plein de techniques par exemple+ au début+ pour la consigne++ plein++ euh j'explique↑+ le papier↑+ la formulation↑ + euh passer par un élève↑+ je tâtonne

(1^{er} entretien d'auto-confrontation, sur la séance 3, enseignante francophone)

{01:19:59} **0225 Enseignante** [...]j'ai envie de parler↑+ j'ai je peux pas le décevoir↑+ **ça marche+ l'affect ça marche**+ donc c'est ça que j'essaie de faire avec les étudiants+ même s'il y a des choses à reprendre + c'est bien [...]

(2^e entretien d'auto-confrontation, sur la séance 7, enseignante francophone)

Ainsi, dans l'impossibilité de baser son choix méthodologique sur ses représentations des cultures éducatives du public, l'enseignante fait plutôt l'itinéraire inverse, elle tâtonne méthodologiquement tout en découvrant son public. On peut d'ailleurs noter dans l'entretien son intention de réutiliser avec un futur public sinophone les stratégies d'enseignement qui auront fonctionné.

Tout comme l'enseignante francophone, l'enseignant sinophone, en tant qu'enseignant débutant, fait des essais méthodologiques. Mais, à la différence de l'enseignante française, au moment où il participait à cette recherche, l'enseignant sinophone était en France depuis huit ans et il y a effectué ses études de DEA et de doctorat.

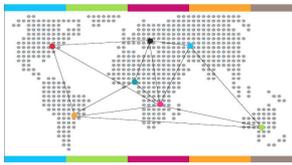
{00:23:13} **0100 Enseignant** [...] je t'ai peut-être mentionné + je pense **vraiment** que les étudiants français sont très + très influencés par + c'est-à-dire+ les étudiants français sont **très** habitués + à trouver une traduction correspondante+ ils + **forcément** ça c'est pour ça et ça c'est pour ça+ [...]

(1^{er} entretien d'auto-confrontation, sur la séance 3, enseignant sinophone)

{00:36:11} **0124 Enseignant** [...] et puis il y a encore une autre chose c'est-à-dire + :+ euh :++ ou i+ c'est-à-dire + en fait **c'est exactement un grand** obstacle pour les étudiants français+ mais non seulement pour leur classe+ c'est+ je pense+ je suis en train de critiquer je vais peut-être ne pas en parler (rire)

{00:37:31} **0125 Enquêtrice** Non non allez-y

{00:37:32} **0126 Enseignant** Mais de toute façon ce problème c'est non plus moi la première personne qui l'ait dit + **en fait** je veux dire+ euh :+ les étudiants français quand ils apprennent le chinois+ **ils ne sont**



pas habitués à apprendre le chinois en chinois

{00:37:44} **0127 Enquêtrice** C'est-à-dire+c'est-à-dire vous trouvez que quand ils apprennent une langue+ **ils veulent** l'apprendre en français

{00:37:51} **0128 Enseignant** oui+ils essaient de trouver une relation correspondante+ **c'est un point très particulier** des étudiants français

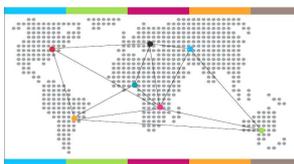
(2^e entretien d'auto-confrontation, sur la séance 7, enseignant sinophone)

{00:09:02} **0056 Enseignant** **Regarde ça c'est un Français typique**+ ce qu'on dit sur l'estrade il veut tout noter + ah + en effet + beaucoup de choses ne sont pas importantes + ils notent notent notent et notent (rire)+ je pense que **c'est justement** l'habitude de beaucoup de Français+ c'est-à-dire+ vouloir **juste** tout noter

(3^e entretien d'auto-confrontation, sur la séance 10, enseignant sinophone)

Nous pouvons remarquer, dans ses commentaires, que les discours concernant la culture éducative française sont assez affirmatifs, ce qui peut être confirmé par des indices lexicaux et syntaxiques soulignés en gras et aussi par la récurrence de ce genre d'éléments dans les entretiens. Cependant, il faut dire qu'il ne sera pas du tout pertinent de dire que le niveau des connaissances de la culture des apprenants est le facteur qui joue sur les attitudes de ces deux enseignants, l'une hésitante et l'autre affirmative. Sans parler du fait qu'il ne s'agit ici en aucun cas d'une démarche comparative, on peut imaginer l'existence d'autres éléments comme la personnalité et leur éventuelle participation dans ce processus de formation des représentations.

Ainsi, concentrons-nous plutôt sur ce qui peut être commun à ces deux cas. Ce qui est intéressant, c'est que l'enseignant de chinois désapprouve la prise de notes dans un cours de conversation, préfère le chinois au français comme langue d'enseignement, laisse à chaque fois un tableau tout rempli à la demande des étudiants et adopte comme langue d'enseignement le français. L'enseignante francophone, bien qu'elle se sente démunie sur le plan des cultures éducatives, adapte sans arrêt sa façon de faire pour qu'elle convienne au public en question. Un trait commun peut être relevé dans les pratiques de ces deux enseignants, même si l'un avoue son ignorance vis-à-vis des cultures éducatives chinoises et que l'autre se considère plus ou moins connaisseur de celles de son public : en cas de conflits culturels, hypothétiques ou attestés, ils s'adaptent aux habitudes des apprenants, de façon consciente ou inconsciente. La « faiblesse » ou le « manque d'insistance » de ces enseignants peut sans doute être expliqué par une bienveillante vigilance face à un public de culture différente de la leur. Si dans toute communication il existe des risques et des menaces, ces dernières auront la possibilité d'être plus fréquentes et accentuées dans une communication exolingue, tel est le cas de l'interaction entre un enseignant natif et son public. Il faut souligner que cette vigilance peut également être remarquée chez les étudiants : on peut choisir d'être silencieux quand l'enseignant parle trop vite, surtout pour ne pas gêner un



enseignant étranger. Comme vous pouvez sans doute l'imaginer, la vigilance et la réserve de part et d'autre peuvent créer une interaction à l'apparence paisible tout en impliquant la possibilité de malentendus entraînant parfois des émotions négatives.

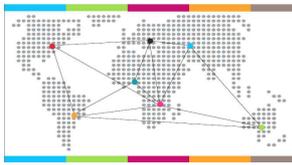
En ce qui concerne la typification des apprenants, les deux enseignants, notamment l'enseignant sinophone, possèdent chacun une attitude contradictoire qui évolue : d'un côté, ils commentent les caractéristiques de chacun des étudiants en mettant en avant la singularité individuelle ; de l'autre, ils n'hésitent pas non plus à décrire les traits propres à l'ensemble du groupe en employant des pronoms ou des lexiques désignationnels tels que *les étudiants français*, *les apprenants chinois* et *ils*. Sans entrer dans les détails, un phénomène particulièrement intéressant nécessite qu'on y réfléchisse : à travers les discours des deux enseignants, on peut avoir l'impression que les Chinois et les Français sont timides, que ces publics ne veulent pas et n'osent pas parler. Pour l'enseignant sinophone ce sont les Anglais et les Américains qui parlent tandis que pour l'enseignante française, on aura toujours des paroles auto-sélectionnées avec un public portugais. S'agit-il d'un trait commun aux publics sino-français, relève-t-il d'un effet psychologique des enseignants de langue qui ont envie de faire parler le plus possible toute la classe ou bien est-ce une simple coïncidence ?

{00:40:09} **0293 Enseignante** [...] je pense que : ça dépend des publics là + peut-être + cet été j'ai enseigné à des Portugais↑+ et eux ils prenaient la parole même sans lever les doigts + ils parlent ils racontent leur vie (rire) + même si c'est pas intéressant + enfin bon + euh + que j'avais pas forcément besoin de désigner + là pour cette classe ↑ comme ils sont peut-être beaucoup↑+ ils veulent pas trop parler↑+ je suis obligée de désigner pour obtenir un peu de réponse + (rire)

{01:05:35} **0219 Enseignant** Les étudiants américains et anglais + oui je pense qu'eux ils aiment vraiment parler+ ils aiment beaucoup parler + peut-être en raison de la caractéristique nationale + [...] + mais les étudiants français n'aiment vraiment pas trop parler + ils aiment lire + ensuite il préfère que tu lui donnes un texte+ et puis il le lit seul là+ et le traduit+ (rire) ils aiment ça

3.3 La culture éducative de l'institution : le rôle des collègues

En ce qui concerne l'effet des cultures éducatives de l'institution, pour résumer, en cas de conflit, c'est-à-dire, lorsque l'enseignant et l'institution divergent au niveau méthodologique, dans la plupart des cas c'est l'enseignant qui abandonne ses choix pour rejoindre les critères institutionnels. L'enseignante française désapprouve le mode d'évaluation imposé par l'institution, mais elle finit par l'appliquer. Il faut signaler que les traditions sont transmises non seulement par les responsables de l'institution ou du programme, mais également se transmettent entre collègues. Ayant reçu à plusieurs reprises « le mail de rappel » de



l'enseignante du cours de grammaire, l'enseignant de chinois qui trouve tout à fait logique de déphaser un peu les rythmes des deux cours, a choisi d'attendre.

{00:30:11} **0092 Enseignante** finalement le problème de de de la compréhension qu'on a eue c'est pas du tout sur euh + la création du cours ni sur l'animation mais c'est **VRAIMENT** sur l'évaluation qu'on était pas d'accord quoi + je lui ai dit Nathalie vous savez **très bien** vous avez été professeur + la simulation globale ben ne va pas s'évaluer de la même façon qu'une méthode communicative↓+ ainsi de suite donc: pourquoi euh **OBLIGER** alors qu'il y a pas d'obligation de de de progression tout cela et de manuels et de cours ↑+ **POURQUOI OBLIGER forcément l'examen final**↑+

(2^e entretien d'auto-confrontation, sur la séance 7, enseignante francophone)

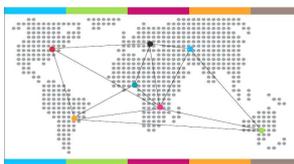
{11:51} **0054 Enseignant** L'autre enseignante elle voudrait plutôt que la semaine prochaine je + c'est-à-dire : fais une séance de plus pour la leçon 18+ mais j'estime qu'avec la situation actuelle ce n'est pas vraiment possible+ parce que tu en fait ce qui doit être fait est presque fini+ tu+dans la plupart du temps+ tu fais toujours les mêmes exercices+ il même s'il n'a pas maîtrisé mais tu fais toujours les mêmes exercices il va s'ennuyer+[...] donc la prochaine fois au maximum+ je passe+ au maximum+ au maximum une heure sur la leçon 18 mais ce sera juste pour que le décalage entre l'avancement de deux cours+ réduise+ et puis+peut-être je commence de toute façon avec la leçon 19

(Entretien post-séance, séance 4, enseignant sinophone)

{02:07} **0006 Enseignant** En plus elle est dans tous les cas elle est une collègue très expérimentée+ [...]+ la collègue expérimentée elle t'a déjà dit qu'elle espérait qu'au niveau de rythme+ on se collabore un peu plus alors tu collabores

(Entretien post-séance, séance 6, enseignant sinophone)

Pour développer un peu le cas de l'enseignant sinophone, dans les entretiens, on peut remarquer que le rôle des collègues ne se limite pas aux rappels sur le fonctionnement implicite du programme de la part de l'enseignante collaboratrice expérimentée. Pour l'enseignant participant qui n'a pas eu de formation enseignante, le début de sa carrière relève d'une formation sur le tas car l'organisation de son cours, le mode d'évaluation ainsi que beaucoup de techniques d'enseignement proviennent des enseignants avec qui il collabore pour le programme de Licence 2. D'ailleurs, on voit encore l'émergence d'une culture éducative personnalisée : l'influence de l'institution se réalise à travers une petite communauté enseignante dont certains outils d'enseignement sont devenus ceux de l'enseignant sinophone (cf. *supra*).



{01:09:46} **0265 Enquêtrice** Ce+cette organisation à trilogie est+ est vous-même qui l'avez créée ou+ avant il y a des enseignants qui vous ont dit que cette méthode fonctionnait bien

{01:09:55} **0266 Enseignant** Hum : ++(silence long) en principe :+ je me réfère à l'enseignement en Licence [...]

{01:10:18} **0268 Enseignant** [...]j'en profite pour leur demander euh : + comment on enseigne pour le cours de conversation en Licence+ ils ont dit + on enseignait à peu près comme ça+ je me suis dit + c'est pas mal et je l'ai pris

(Entretien général pré-semestriel, enseignant sinophone)

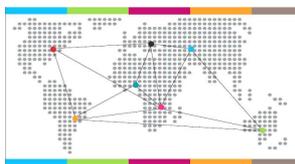
{00:13:52} **0063 Enseignant** [...] je ai demandé comment ils évaluaient les étudiants de Licence+oui oui oui+ je me suis dit comme ça+ je vais évaluer de la même manière qu'eux

(2° entretien d'auto-confrontation, sur la séance 7, enseignant sinophone)

Conclusion

Pour conclure, à partir des analyses ci-dessus nous pouvons constater que l'aspect humain importe dans l'interaction entre l'agir professoral et les cultures éducatives. En laissant de côté toutes les réflexions méthodologiques, on doit avouer que le métier d'enseignant est en premier lieu ordinaire, comme les autres, dans le sens où l'enseignant, avec sa personnalité et ses expériences, interagit avec l'ensemble de l'institution et l'équipe dont il fait partie. Les apprenants occupent une place importante dans l'univers de l'enseignant, mais l'univers de l'enseignant ne se limite pas à la classe. Il peut être plus proche d'un collègue que d'un autre et en désaccord avec l'idée de son responsable. Ces éléments peuvent être significatifs de façon à influencer la composition de son répertoire didactique et ses émotions. Le fait que l'enseignant sinophone se renseigne toujours auprès de ses collègues de Licence 2 et pas des autres est significatif, il se sent très à l'aise avec ce groupe de collègues avec lesquels, à son avis, ils forment « une vraie équipe ». Au fil des 139 pages de transcription, la quasi totalité de son discours sur ce qui concerne l'enseignement en Licence 2 relève de commentaires positifs, ce qui n'est pas vraiment le cas avec le DU dont on a suivi son cours de conversation. Il serait forcément imprudent et arbitraire de dire que cette bonne relation collégiale en est la raison déterminante, mais la longueur du discours sur cette équipe, tous les adjectifs épithètes de valorisation positive ainsi que le fait qu'il s'adresse systématiquement et volontairement à ce groupe de collègues pour s'inspirer méthodologiquement sont tout de même significatifs.

L'aspect humain s'explique également par la relation entre enseignant et apprenants. Quand l'enseignant s'aperçoit que ses convictions vont à l'encontre des cultures éducatives du public, c'est lui qui, dans la plupart des cas, procède aux essais méthodologiques pour s'adapter. Comme l'a dit Goffman, « garder la face et préserver celle de l'autre est une



condition de l'interaction et non son but » (1974 : 9). L'interaction enseignant et apprenants, communication toujours exolingue, implique une prudence plus importante chez les deux. Ainsi, à plusieurs reprises, l'enseignant peut abandonner un choix didactique jugé comme propice au profit d'un objectif pédagogique et moral. Demander aux étudiants de façon directe de ne pas noter peut relever d'une critique sur leur culture éducative, démarche qui risque d'être perçue comme menaçante. D'ailleurs, finalement, ce n'est sans doute pas en fonction des cultures éducatives du public que l'enseignant modifie ses pratiques, en laissant de côté les discussions sur l'existence des cultures éducatives du public, on voit bien que l'enseignant agit et réagit à partir de ses propres représentations sur les habitudes d'apprentissage de ses apprenants. Par conséquent, l'action enseignante est un résultat de co-fabrication et la culture de chaque classe est co-construite avec les cultures éducatives et les expériences de chacun.

Pour terminer, il faut également signaler qu'il s'agit d'un travail incomplet dans le sens où les entretiens d'auto-confrontation croisés, les questionnaires faits auprès des apprenants et les interactions en classe ne sont pas pris en compte. Il serait intéressant, par la suite, de confronter les entretiens des enseignants à ces données pour voir l'interprétation et la perception des étudiants sur la rencontre de ces cultures éducatives. D'ailleurs, l'identité de l'enquêtrice peut également poser un biais dans cette recherche : on parle probablement différemment face à une personne d'une culture qu'on juge être la sienne ou pas.

Bibliographie

Beacco, J.C., Chiss, J.L., Cicurel, F., Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF.

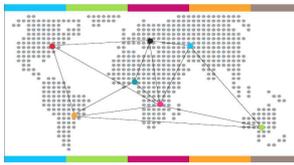
Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do." *Language teaching*, 36(2), pp.81–109..

Cadet, (2006). L. « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°2, Paris : Acedle.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Clot, Y., Faïta, D. et al. (2001). « Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité ». *Education permanente*, 146, pp.17–25.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international

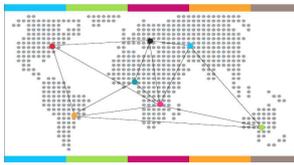


Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

Johnson, K. E. (1994). "The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers." *Teaching and Teacher Education*, 10(4), pp. 439–452.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Quéré, L. (1993). *La théorie de l'action: le sujet pratique en débat*. Paris : CNRS éd.



Jean-Marc Defays, Université de Liège, Belgique
jmdéfays@ulg.ac.be

Deborah Meunier, Université de Liège, Belgique
dmeunier@ulg.ac.be

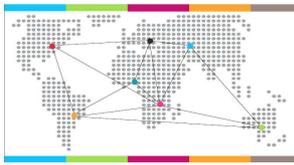
Images et rôles du professeur de langues dans le cadre de la mondialisation. Le cas de la mobilité étudiante européenne

Résumé

Cet article poursuit deux objectifs : d'une part, interroger la façon dont la didactique des langues et des cultures s'inscrit dans et par rapport aux phénomènes actuels de *mondialisation*, de *globalisation* et de valorisation de *l'universalité* ; et, d'autre part, définir le statut et le rôle du professeur de langues dont la fonction est aujourd'hui déterminée par des principes antagonistes – liés aux phénomènes précédemment décrits –, tels que ceux, par exemple, de *diversité* et de *pluralité* d'un côté, et d'*uniformité* et de *standard* d'un autre côté. Ces problématiques sont éclairées de façon empirique par une étude portant sur la construction de la figure sociotypée du professeur de langues chez des étudiants Erasmus, acteurs premiers des nouvelles configurations décrites en amont. Entre la valorisation de l'apprentissage naturel et la légitimation du professeur garant de la norme, les postures des étudiants sont de précieux indicateurs des défis contemporains du professeur de langues.

Mots-clés

Enseignement des langues, mondialisation, universalité, diversité, professeur de langues



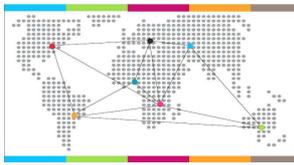
1 Mondialisation, globalisation, universalité... et langues

Comme nous avons souvent eu l'occasion de le souligner, il est urgent de réévaluer l'enseignement et l'apprentissage des langues, leurs principes et leurs objectifs, tant sur le plan individuel que sociétal. Nous proposons donc de questionner ici de manière critique le statut et la fonction des enseignants qui en sont chargés dans le cadre et la dynamique de la *mondialisation*, de la *globalisation* et de l'*universalité*. Il nous paraît important de rappeler aux professeurs de langues leurs responsabilités à cet égard, au double titre d'experts et de médiateurs intergénérationnels et interculturels. Non seulement ils enseignent les langues et les cultures étrangères, mais ils transmettent inévitablement à leur public une vision des usages de ces langues et de ces cultures dans le monde ; reste à savoir si cette vision est bien la leur ou celle des programmes, des politiques, des médias...

Dans un premier temps, nous définirons de façon circonstanciée les phénomènes de *mondialisation*, *globalisation*, *universalité* dont il est question. Ensuite, nous exposerons les principes antagonistes dans lesquels s'inscrit aujourd'hui le rôle du professeur de langues, entre *pluralité* et *uniformité*, *humanisme* et *utilitarisme*. En troisième lieu, nous présenterons les résultats d'une étude de cas portant sur les représentations d'étudiants Erasmus et nous établirons différents constats et remarques à partir des images et figures du professeur de langues construites spontanément par ces étudiants.

La *mondialisation*, qui désigne l'extension planétaire des échanges culturels, politiques, économiques ou autres, concerne les enseignants de langues dès lors que les échanges se multiplient, se diversifient et s'intensifient tous azimuts, que les besoins en formations en langues suivent le même rythme et que les enseignants sont de plus en plus sollicités pour y répondre. Les sources et les ressources d'apprentissage des langues étrangères, ainsi que les occasions de rencontrer des étrangers, aident les apprenants et les enseignants à mieux travailler, pourvu qu'on en fasse bon usage. Le métier d'enseignant de langues s'en trouve, d'une part, renforcé puisqu'il est indispensable au développement de cette mondialisation, mais, d'autre part, dévalorisé – nous y reviendrons – dans la mesure où il est surtout conçu en termes de contribution à telle autre activité ou à telle autre profession.

La *globalisation*, qui désigne quant à elle l'extension de la logique économique à toutes les activités humaines, concerne tout autant ces enseignants : la langue et la culture sont devenues des biens commerciaux avant d'être des moyens d'épanouissement, d'expression, et de communication. Les langues sont entrées en concurrence les unes avec les autres en fonction de leur utilité économique et elles sont enseignées, apprises et évaluées dans une perspective prioritairement utilitariste. De plus, les personnes qui les apprennent, qui les enseignent, de même que les institutions ou les organismes qui initient et contrôlent cet enseignement, doivent adopter les règles du marché, se montrer rentables et compétitifs. Aussi peut-on constater que cet enseignement et les évaluations auxquelles il est censé préparer sont en train



de s'uniformiser et de se standardiser pour faciliter le libre jeu de ce marché. Comme dans d'autres domaines, la question est de savoir si le sens des enseignements en langues ne serait pas confisqué au profit d'autres fins, que personne ne peut expliquer et dont personne n'est, semblerait-il, responsable.

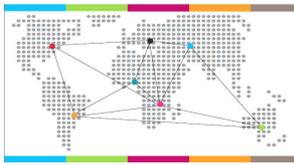
Enfin, le principe d'*universalité* se voit régulièrement concurrencé par un certain « différentialisme ». En effet, il faut autant craindre les démarches assimilationnistes que les replis identitaires, l'arrogance occidentale autant que les protectionnismes culturels, le centralisme unificateur autant que le retour du tribalisme (cf Maffesoli, 1988), l'utopie internationaliste autant que le ressentiment agressif. Le marché et sa globalisation ne peuvent pas bénéficier qu'à certains privilégiés. Dans ces conditions, l'éducation à la diversité, au dialogue, à l'interculturalité serait le seul moyen de transformer l'opposition paralysante et mortifère entre l'universalisme et les particularismes en une dynamique vivifiante et une dialectique créatrice.

2 Enseigner les langues aujourd'hui : entre pluralité et uniformité, humanisme et utilitarisme

Il va de soi qu'il ne suffit pas de prêcher *urbi et orbi* le *plurilinguisme* et l'*interculturalité*¹ (si tant est que l'on puisse s'entendre sur ce que ces concepts désignent comme objet et comme démarche) pour répondre – que ce soit pour s'y conformer ou pour s'y confronter – aux nouvelles conditions décrites supra, ni pour préserver la diversité sous toutes ses formes sans contrarier une certaine conception du progrès.

Sans en contester le principe, on relèvera ici quelques paradoxes dans les politiques éducatives actuellement en cours ou en projet en faveur du plurilinguisme et de l'interculturalité. Premièrement, n'y a-t-il pas contradiction entre le fait que c'est dans une perspective humaniste, sinon écologique que l'on défend ces deux idéaux, alors que les programmes et référentiels qui s'en réclament ont au contraire tendance à réduire l'apprentissage, et partant l'usage des langues, à leurs aspects instrumentaux, à les décliner en termes de « savoir-faire », de « compétences », de « méthodes actionnelles », « par tâches », « par projets », d'« objectifs spécifiques », etc. ? Semble révolue l'époque où l'on enseignait et apprenait les langues pour elles-mêmes, pour le plaisir et l'épanouissement personnels qu'elles procurent, pour la connaissance de l'autre personne et culture dans leur diversité constitutive. On l'a dit, les langues doivent concrètement et rapidement être utiles à quelque chose, et par ordre de priorité, à la carrière de celui qui se donne la peine de les apprendre et aux institutions qui se donnent la peine de les enseigner.

¹ Au sens que lui donnent les études menées pour le Conseil de l'Europe telle que l'étude Compétence plurilingue et pluriculturelle rédigée par Coste, Moore et Zarate, 1997 et sa version révisée de 2009.



Deuxièmement, aussi favorable peut-on être au concept de l'interculturalité, on peut toutefois s'interroger sur les tenants et aboutissants idéologiques, déclarés et réels, des grands projets éducatifs qui se chargent de la promulguer. Il y a quelque chose de paradoxal dans le principe d'interculturalité programmée, officialisée, généralisée... qui suscite une forme de méfiance, voire de résistance, comme y encourage Lévi-Strauss :

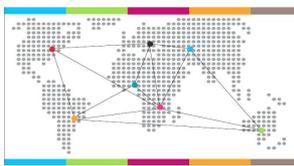
« Chaque culture se développe grâce à des échanges avec d'autres cultures. Mais il faut que chacune y mette une certaine résistance, sinon, très vite, elle n'aurait plus rien qui lui appartienne en propre à échanger. L'absence et l'excès de communication ont l'un et l'autre leur danger. » (Lévi-Strauss, 1988 : 207)

À notre avis, l'interculturalité doit naître librement sur le terrain local des interactions spontanées et créatives entre les différentes cultures ; elle ne peut être imposée d'en haut à tous, partout et une fois pour toutes, au nom d'un projet politique et économique, et encore moins servir les seuls intérêts (matériels) d'un groupe ou d'un système ; dans ce cas, il s'agirait seulement d'une nouvelle forme d'impérialisme, d'autant plus pernicieuse qu'elle est sournoise, et la médiation ne serait alors qu'un prête-nom pour la propagande et la manipulation.

Enfin, à ceux qui rétorqueront que c'est seulement grâce à ces programmes éducatifs en faveur du plurilinguisme et de l'interculturalité que l'on pourra faire barrage à la « mort des langues » (Hagège) et à la standardisation du monde, il suffira de faire remarquer, premièrement, le paradoxe de ces programmes qui sont développés en même temps que – comme pour le compenser ou le camoufler – le processus de Bologne qui, pour créer un *Espace européen de l'enseignement supérieur* et y faciliter les échanges et les collaborations, le restructure, le rationalise, le normalise depuis 1999, en y éliminant progressivement toutes les caractéristiques nationales et locales qui gênaient la mobilité des personnes, des idées et des services, mais surtout la libre concurrence entre les institutions académiques qui fonctionnent dorénavant sur le mode de la gestion privée. Deuxièmement, il est facile de montrer que ces ambitieux et coûteux programmes plurilingues et interculturels n'ont guère empêché, précisément dans ces institutions universitaires qui devaient en profiter les premières, l'irrésistible envahissement de l'anglais et des modèles anglo-saxons dans la recherche, puis maintenant, de plus en plus, dans l'enseignement, notamment pour pouvoir vendre à la communauté universitaire internationale des Masters « *full English* » ou des « *Massive Open Online Course* », et figurer au plus haut dans les classements mondiaux des universités.

3 Étude de cas : l'image du professeur de langues chez les étudiants Erasmus

Les différentes problématiques présentées ci-dessus peuvent être éclairées de façon empirique par une étude menée sur les représentations et les postures qu'adoptent des étudiants Erasmus lors de leur séjour à Liège vis-à-vis des langues et de leur enseignement-apprentissage



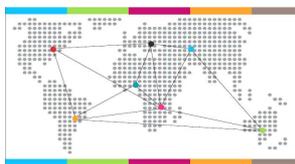
(Meunier, 2013). En effet, ces étudiants mobiles appartiennent à ce que certaines institutions ont choisi d'appeler la « génération Erasmus »², laquelle renvoie à la construction d'une figure d'étudiant humaniste, cosmopolite et citoyen européen. Un étudiant *acteur social*, dont les apprentissages linguistiques et culturels en situation d'immersion se réalisent au sein des nouvelles configurations vues précédemment. Dans le cadre de cet article, nous nous focaliserons sur la construction de la figure du professeur de langue chez ces étudiants. Nous verrons comment les postures des étudiants (valorisation de l'apprentissage naturel, du locuteur ordinaire ou légitimation du professeur garant de la norme) constituent un indicateur précis et pertinent des défis contemporains du professeur de langue.

3.1 Le contexte « Erasmus »

L'apprentissage linguistique des étudiants Erasmus se caractérise par sa diversité et sa pluralité. En effet, les étudiants sont immergés dans un contexte d'apprentissage à la fois *naturel* – les interactions quotidiennes avec des locuteurs « natifs » et dans diverses langues véhiculaires entre étudiants Erasmus, parfois alternées dans un même échange – et *scolaire* – les cours de langue et les cours de spécialité qui leur demandent d'articuler des pratiques et des genres variés. Les étudiants Erasmus sont donc supposés articuler des *savoirs*, des *savoir-faire*, des *savoir-être* et des *savoir-apprendre* variés, au service du développement de *compétences langagières de communication* et de *compétences interculturelles* (d'après le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECRL désormais), finalement peu définies en ce qui concerne le public spécifique des étudiants mobiles (Robert, 2011 ; Meunier, 2014). Comme l'expliquent M. Anquetil et M. Molinié (2008), l'enjeu du séjour à l'étranger pour un étudiant Erasmus se situerait précisément dans l'expérience de cette variation et de la dimension communicative de la langue qui contraint l'étudiant à construire un « *nouveau rapport à "ses langues"* » (Anquetil & Molinié, 2008 : 83) : les savoirs linguistiques scolaires doivent se transformer en « *agir communicationnel lui permettant d'accéder à de nouveaux savoirs : sociaux, linguistiques, existentiels, interculturels. L'apprentissage expérientiel prélude à la construction d'une nouvelle identité plurilingue/pluriculturelle* » (ibid.). Les nouvelles configurations sociales, linguistiques, identitaires de la mobilité étudiante impliqueraient donc des changements identitaires et le développement d'une compétence de communication plurilingue.

Cependant, la tension (exemplifiée au point 2) entre *diversité, pluralité* d'une part, et *uniformité, standardisation* d'autre part, est en quelque sorte exacerbée dans/par le contexte de mobilité et rend les réalités plus complexes qu'il n'y paraît. Sur le plan socioculturel par exemple, l'expérience (formative) de la diversité serait plus une façade qu'une réalité. Plusieurs recherches (Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; Dervin, 2008 ; Ballatore, 2010) ont montré que certaines conditions de résidence entraînaient un « effet ghetto » et l'émergence d'une communauté isolée, peu en contact avec les autochtones. M. Ballatore a

² Site de l'Agence Europe-Éducation-Formation France (2E2F). En ligne : <http://www.generation-erasmus.fr/programmes/erasmus/erasmus-etude-et-stage/> (consulté le 3/04/2014).



souligné les divergences de modalités d'hospitalité d'un pays à l'autre (plus institutionnalisée en Angleterre, synonyme d'adaptabilité en Italie où les infrastructures sont plus rares, ou encore plus « cosmopolite » en France). La sociologue explique que le degré de fréquentation d'autres étudiants dépend du logement (résidence universitaire, colocation) et des cours de langue qui sont une occasion de tisser des liens avec les pairs Erasmus. Et c'est principalement avec ces derniers que les échanges sont les plus fréquents, voire avec les « conationaux »³ (Ballatore, 2010 : 117-120). Des « cercles », des « cocons » ou encore une « communauté-crochet »⁴ Erasmus se créent autour de préoccupations communes, d'un statut commun, dans un espace-temps partagé.

Quant à la compétence plurilingue, telle qu'elle est définie actuellement et diffusée par le Conseil de l'Europe, on a montré que son développement chez les étudiants ne va pas de soi, et ce malgré la pratique plurilingue qu'ils développent (voir Meunier, 2014). La bienveillance linguistique, l'acceptation et la valorisation du caractère partiel et déséquilibré des compétences développées sont, entre autres, concurrencés par un souci accru de la correction linguistique, le recours constant à des figures de locuteurs prototypiques et une hiérarchisation classante des langues et de ceux qui les parlent en fonction de leur degré de maîtrise. Deux *hyperpostures*, tantôt « corrective », tantôt « communicative », sont observables et révèlent le paradoxe auquel les étudiants Erasmus sont confrontés : pour répondre aux exigences normatives, notamment celles des discours universitaires, les étudiants doivent notamment se soucier de la correction de la langue, maîtriser la grammaire normative ; alors que pour être un « bon mobile », l'étudiant Erasmus doit aujourd'hui envisager ses compétences en langues sous l'angle de la tolérance, de la fonctionnalité et de la perfectibilité.

3.2 Questionnement et méthode

Nous avons choisi de nous focaliser sur l'image du professeur de langue et de son rôle (ou son absence) construite par des étudiants Erasmus séjournant à Liège. Quel est le statut de l'enseignant de langue dans ce contexte ? Quel rôle les étudiants lui assignent-ils ? Le locuteur natif non spécialiste (l'étudiant belge francophone par exemple) acquiert-il la même légitimité que l'enseignant-expert ?

Le corpus étudié est hybride, c'est-à-dire qu'il provient, d'une part, d'une enquête par questionnaires à caractère quantitatif (tableau 1) et, d'autre part, de trente entretiens individuels menés avec quinze étudiants, au début et à la fin de leur séjour à Liège durant l'année académique 2010-2011.



Type d'étudiants et période d'enquête ³	Nombre de participants	Taux de participation
étudiants non appariés t0 (septembre 2010)	119	24%
étudiants non appariés t1 + t1' (janvier et juin 2011)	128	26%
étudiants appariés t0 et t1 + t1'	42	9%

Tableau 1 : Descriptif des échantillons d'étudiants participant à l'enquête

Les résultats obtenus via l'enquête ont fait l'objet d'une analyse statistique. Quant aux discours issus des entretiens, ils ont été transcrits dans leur intégralité et ont fait l'objet d'une analyse des stratégies discursives et linguistiques à fonction représentationnelle (phénomènes énonciatifs, organisateurs textuels-cognitifs, activités de dénomination, catégorisation...)³.

3.3 Le sociotype du professeur de langue

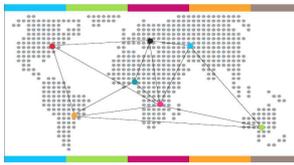
Les étudiants construisent une typologie de figures prototypiques du *bien vs mal parler*, à partir de différentes catégories d'ordre ethnique (ethnotypes) et/ou social (sociotypes). Les locuteurs sont par exemple ethnotypifiés selon l'axe natif vs non-natif et/ou selon une localisation géographique plus précise (le Belge, le Français, mais aussi l'Erasmus locuteur d'une langue romane). Les différents interlocuteurs sont définis selon leur prétendue maîtrise de la langue. Plus précisément, le statut social et/ou l'origine ethnique des locuteurs, ainsi que le degré de maîtrise de la langue qui l'accompagne, leur attribuent une certaine (il)légitimité.

Dans le cas qui nous occupe, le sociotype du professeur de langue correspond aux postures suivantes : d'un côté, la valorisation de l'apprentissage dit « naturel » où le professeur et la classe de langue auraient un rôle minoré au profit d'une légitimation du locuteur ordinaire et de son parler authentique ; de l'autre côté, la légitimation de l'apprentissage dit « guidé » où le professeur serait indispensable dans son rôle de garant de la norme et de la correction linguistique.

3.3.1 Pour un apprentissage « naturel » et un professeur « discret »

La valorisation d'un apprentissage « naturel », qui se déroulerait plutôt en-dehors de la classe de langue, et donc sans enseignant, n'est pas une idée ni une méthode neuve. En effet, les premières méthodes d'enseignement des langues à caractère communicatif, telle que la méthode *naturelle* (Krashen & Terrell, 1983), accordait une place réduite à l'enseignant qui tenait plutôt un rôle d'animateur discret au profit de la spontanéité des productions des apprenants. Cette posture déjà ancienne donc, fait par ailleurs écho à un discours plus institué

³ t0 correspond au début du séjour de l'étudiant (septembre 2010), t1 et t1' à la fin de son séjour (respectivement janvier et juin 2011). L'échantillon d'étudiants dits « appariés » est constitué des participants qui ont répondu au début ET à la fin du séjour. Les effectifs sont donc identiques aux deux moments de l'enquête. Alors que la majorité des étudiants dits « non appariés » n'ont répondu qu'à l'un des deux moments de l'enquête et forment donc deux cohortes bien distinctes.



cette fois qui fait la part belle à la facilité et à l'autonomie, selon le principe qu'on acquiert une langue spontanément. C'est en effet ce que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) nous explique :

« La maîtrise des langues est d'abord le produit (pour les compétences orales ou de compréhension, en particulier) d'apprentissages individuels et autonomes effectués en dehors d'enseignements organisés par une institution éducative : c'est une caractéristique humaine que de pouvoir s'approprier des variétés linguistiques. Cette acquisition, fondée sur la capacité de langage, peut s'effectuer en dehors de toute forme d'enseignement explicite, par contact prolongé et interactions avec des locuteurs de cette variété linguistique non connue. L'enseignement est une institutionnalisation de l'acquisition dite souvent naturelle. [...] L'autonomisation des apprenants devrait donc constituer une composante de l'éducation plurilingue présente dans tout enseignement de langues, quelles que soient la variété, les compétences, les finalités... » (Beacco & Byram, 2007 : 97)

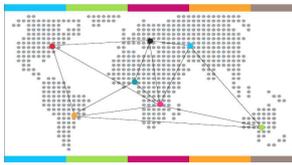
Cette posture se retrouve chez les étudiants que nous avons interrogés. Ils apprécient particulièrement les échanges quotidiens avec les natifs francophones. Au-delà de la maîtrise des savoirs, ces derniers produiraient un *input* de qualité et poseraient des actes didactiques via la *pratique corrective* :

1. *B1 : les francophones peuvent te corriger et si tu parles avec des non francophones les deux peuvent être en train de faire des erreurs et ils ne savent pas corriger [...] (ER10GrB1t0)*
2. *J1 : il y a le risque aussi d'apprendre des erreurs et de les utiliser quand on parle entre non francophones ça c'est pas [...] (ER10GrJ1t0)*

Le locuteur francophone est perçu comme un expert et devient un moteur de l'apprentissage linguistique pour les étudiants. Ceux-ci lui attribuent les fonctions d'un enseignant de langue intervenant sur l'apprentissage via le geste correctif. Les motifs d'ordre qualitatif rejoignent donc ici des préoccupations d'ordre pragmatique sur l'utilité des échanges exolingues pour l'apprentissage. Marie, par exemple, dit réactiver son savoir dans les interactions avec des francophones (un interlocuteur bilingue roumain-français et des interlocuteurs belges) :

3. *8M- [...] il y a un garçon qui est grandi un bilingue [...] et sa mère elle est française et il parle très bien français alors j'ai appris un peu de lui et il corrige et j'ai des amis belges qui me corrigent quand je fais des fautes et tout ça (ER10M2t0)*

De la même façon, l'enquête par questionnaires a montré qu'au début du séjour (figure 1), 32 % pensent que l'apprentissage non guidé dans les échanges quotidiens avec les francophones leur sera plus profitable, presque autant que les cours de FLE qui sont considérés comme le lieu privilégié de l'apprentissage linguistique par 40 % des étudiants. Par contre, seulement 8 % des répondants voient des occasions d'améliorer leurs compétences en langue cible dans les échanges entre étudiants Erasmus non francophones, et 13 % voient dans les cours en faculté des espaces profitables à leur apprentissage du français. Cette



posture est stable puisqu'on observe les mêmes tendances à la fin du séjour (figure 2), si ce n'est pour les échanges entre pairs Erasmus qui sont davantage appréciés.

Le professeur et la classe restent donc les vecteurs d'apprentissage privilégiés, mais sont concurrencés par les échanges *extra muros* :

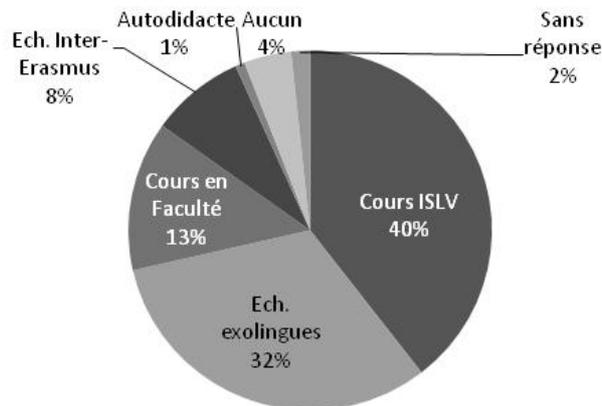


Figure 1 : Meilleur cadre d'apprentissage du français. Début du séjour (non-appariés)

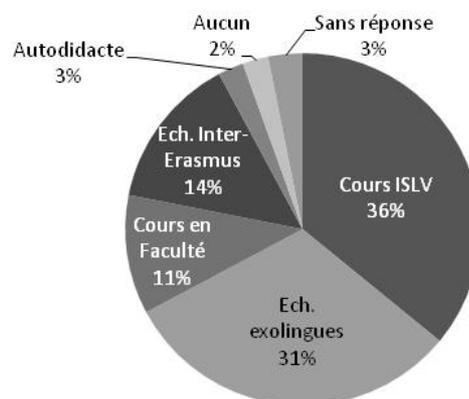
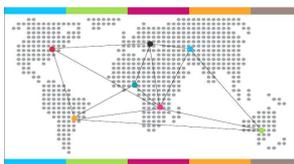


Figure 2 : Meilleur cadre d'apprentissage du français. Fin du séjour (non-appariés)

Par ailleurs, la qualité de l'*input* du locuteur ordinaire francophone tiendrait également à l'authenticité de la langue parlée, par opposition à la langue scolaire, décontextualisée et inadéquate en situation de communication réelle. Cette distance entre la classe de langue et les échanges quotidiens vaut aussi pour la dimension culturelle :

4. *30K- ben ça m'a aidé pour la prononciation mais pour comprendre vraiment la langue le cours du soir était parfait et mais aussi avec les francophones c'est bien*



parce que / comme ça tu peux apprendre le langage de tous les jours habituel ça tu le parles pas dans le cours. et dans le cours tu peux apprendre la langue de la manière plus correcte et il faut avoir tous les deux je pense que vraiment il faut avoir tous les deux. seulement comme ça tu peux comprendre la culture la mentalité la langue et comprendre aussi toi-même dans ce contexte. [...] (ER10K1t1)

La posture et les représentations construites par Klaudia interrogent le rôle de l'enseignant chargé d'enseigner des savoir-être en vue, par exemple, de préparer les apprenants à leur rôle de médiateur

dans les échanges. Le rôle de médiateur dans le CECRL implique de « jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques » (CECRL, 2005 : 95). De la même façon, le CECRL insiste sur le lien entre savoir-être et culture :

« Comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité. » (CECRL, 2005 : 17)

Or, on connaît la difficulté d'amener des éléments culturels en classe sans tomber dans une grammaire des cultures décontextualisée et stéréotypée⁷. Le discours spontané de Klaudia fait écho à cette problématique de didactisation d'un certain savoir-vivre qui serait culturellement différencié.

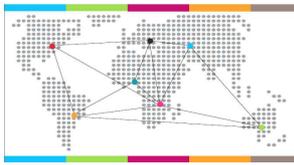
Nous revenons sur cette question en conclusion de cet article.

3.3.2 La figure traditionnelle : le garant de la norme

Malgré l'importance accordée à la naturalité de l'apprentissage, certains étudiants estiment que le professeur reste un garant de la norme linguistique et que son intervention est nécessaire. L'utilité des cours de français langue étrangère est d'ailleurs saillante dans les graphiques présentés précédemment. Cette deuxième posture se veut donc plus normative, voire puriste à certains égards dans la condamnation des pratiques ordinaires au profit d'un usage scolaire de la langue :

5. 41E- *est-ce que tu parles de la même façon avec tout le monde ? [...]*

42V- ah non [...] mais non parce que j'ai appris aussi un peu de vulgaire (...) et ça je parle seulement dans la rue avec les amis avec les Belges surtout parce que l'Erasmus pas tous comprend le dialecte je crois. non avec les professeurs je parle un français bien français français propre [rires] pas français // c'est clair je peux pas parler



45E- et donc t'as appris plusieurs français ?

46V- oui [rires] le formel et l'informel je crois ouais. (ER10Vt1)

Défini comme une « *activité métalinguistique à tendance prescriptive et proscriptive* » (Rosier, 2012 : 167), le discours puriste peut être considéré comme une manifestation du discours normatif. Il se doublerait dès lors d'un discours de réglementation de la langue et se fonderait sur des échelles de valeurs à caractère tantôt esthétique (c'est beau, c'est laid), politique (c'est la langue de la liberté), pseudo-linguistique (la clarté de la langue), métaphorique (une langue malade), etc. Dans l'extrait (5), l'adjectif « propre » véhicule un jugement de valeur esthétique et axiologique, et renvoie au motif de la *pureté* qui fonde le discours puriste sur la langue, française notamment. Cette image de langue pure se construit de façon antithétique selon un jeu d'opposition entre ce qui se fait/dit et ce qui ne se fait/dit pas. La langue « sale » est associée ici à la langue « vulgaire » et au « dialecte », voire plus généralement au parler « informel ».

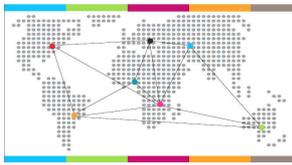
Le rôle de l'enseignant de langue serait donc en quelque sorte celui de « garde des sceaux ». Cette figure de maître du savoir semble circuler dans sa forme la plus traditionnelle dans l'imaginaire de nos étudiants Erasmus.

4 Conclusions : quelles responsabilités pour le professeur de langues aujourd'hui ?

Nos analyses ont montré que la figure du professeur de langue est déterminée par le contexte mouvant dans lequel l'enseignement-apprentissage des langues se trouve aujourd'hui. Concurrencé par le modèle idéalisé du natif et de sa compétence « parfaite » et « authentique », ainsi que par un discours institutionnel en faveur d'un apprentissage facile et autonome des langues, l'enseignant voit son rôle changer : il n'est plus seulement un *passer de savoir*, mais il devient plutôt un intermédiaire (nécessaire ?), un *médiateur* entre l'information extérieure (les savoirs « naturels »), l'apprenant (et son imaginaire) et les *savoirs, savoir-faire, savoir-être*, etc. (les objets didactiques).

Les discours des étudiants interrogent de façon spontanée la pertinence de certaines prérogatives en vigueur actuellement en didactique des langues étrangères, de même qu'ils nous incitent à réfléchir à la légitimité de certaines pratiques, recommandations ou arguments, et aux enjeux qu'ils supposent.

Par exemple, l'image de locuteur très normé du professeur de langues est susceptible de desservir l'enseignement à partir du moment où la langue scolaire est perçue comme étant trop éloignée des pratiques communicatives et de la langue dont les étudiants ont besoin, dans un souci d'instrumentalisation des savoirs en compétences. Cette représentation fait écho à la



problématique des variétés de langues enseignées, de l'authenticité des supports exploités en classe, ou encore des savoirs décontextualisés.

Il importe également de questionner la volonté de charger officiellement le professeur de langues d'inculquer à ses apprenants un *savoir-être* et un *savoir-vivre* conformes à des directives, des curriculums, des évaluations, quand bien même cette éducation, dit-on, bénéficierait à cet apprenant comme à la planète entière. Au-delà des déclarations d'intention, on constate que le bien-être de l'apprenant relève surtout de son employabilité, et le bien de la planète, de son développement économique. À croire que le pouvoir politique, qui n'a de pouvoir que celui que lui laissent la finance et l'économie, et dont la responsabilité se limite maintenant surtout à veiller à ce que le profil et les ambitions des citoyens répondent aux exigences du marché, demande aux professeurs de faire ce que lui n'a pas encore réussi par ses actions : donner à ces citoyens un sentiment de cohérence et d'appartenance européenne ou mondiale, et les convaincre que c'est dans leur intérêt non seulement d'accepter la croissance économique comme seul avenir possible et la globalisation culturelle comme seul univers souhaitable, mais d'y participer, si cela lui est possible, et de ne pas les contrarier, dans le cas contraire.

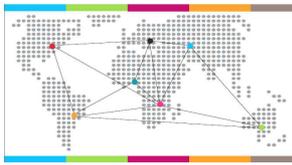
C'est au contraire au professeur de langues de rappeler que l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères est avant tout une expérience individuelle unique qui engage toute la personnalité, qui permet de se renouveler, de se multiplier en découvrant d'autres personnes, d'autres manières de voir le monde, d'y vivre, en jouant avec les mots qui le disent et le façonnent, et en se libérant des limites de sa propre langue et de sa propre culture. Normaliser les conditions d'apprentissage des langues risque de normaliser l'usage que chacun en fera : le souci d'efficacité et d'utilité didactiques, professionnelles, sociales – tout à fait légitime quand il ne devient pas obsessionnel – ne peut mettre en péril l'émancipation, le dialogue, l'humanité qui sont à la fois l'origine et la finalité des langues, de leur utilisation, de leur apprentissage.

Bibliographie

Anquetil, M. & Molinié, M. (2008). « L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux ». In *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, p.83-86.

Ballatore, M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*. Paris : PUF.

Beacco, J.-C. & Byram, M. [2003] (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp (consulté le 4/04/2014).



Cadre européen commun de référence pour les langues [2001] 2005. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (consulté le 4/04/2014).

Defays, J.-M. & Meunier, D. (coord.), (2012). « La mobilité académique : discours, apprentissages, identités ». *Le discours et la langue*, tome 3.2.

Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku : Presses universitaires de Turku, en ligne : www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36411/B307.pdf?sequence=1 (consulté le 4/04/2014).

Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. L'Harmattan, Logiques Sociales.

Krashen, S. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Lévi-Strauss, C. (1988). *De près et de loin*. Odile Jacob.

Maffesoli, M. (1988). *Le Temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Meunier, D. & Rosier, L. (2009). « Les "dessous" du discours universitaire ou existe-t-il un "discours étudiant" ? » In *Actes du Colloque international « Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations »*. L'Harmattan, p.49-62.

Meunier, D. (2013). *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat. Cotutelle Université de Liège et Université libre de Bruxelles.

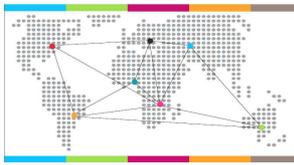
Meunier, D. (2014) (à paraître). *La pluralité linguistique des étudiants Erasmus : discours, représentations et postures*. Éditions Academia.Thélème.

Meunier, D. (2014) (à paraître). « Postures d'apprenants et images stéréotypées du professeur de français langue étrangère dans le contexte de mobilité Erasmus ». *Le Langage et l'Homme*. E.M.E.

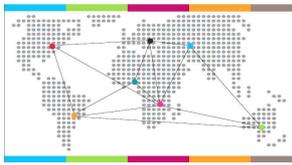
Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Peter Lang.

Robert, J.-M. (dir.) (2011). « Le public Erasmus. Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil ». *Études de Linguistique Appliquée*, n°162, avril-juin.



Rosier, L. (2012). « Le Purisme peut-il servir la didactique du FLE ? Quand les représentations se mêlent d'apprentissage... ». *Le discours et la langue*, tome 3.2., p.167-178.



Marie Rivière
Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France
marie.riviere@univ-paris3.fr

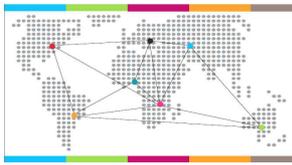
« Culture globale » *versus* « culture nationale » ? Analyse de pratiques de lecture d'adultes plurilingues

Résumé

L'éventuelle existence d'une « culture globale » a fait l'objet de nombreux débats en sciences humaines, qui ont notamment porté sur la prépondérance américaine dans les échanges culturels. Certains en déduisent que les répertoires individuels sont aujourd'hui partagés entre références étasuniennes et références à des biens culturels produits dans leur pays d'origine. En didactique des langues et des cultures, l'alternative entre « culture propre » et « culture de l'autre » (au singulier) est couramment utilisée. Cette étude confronte ces deux oppositions aux origines géoculturelles de livres lus par 114 adultes plurilingues vivant en Europe de l'Ouest. Les pratiques de lecture ainsi déclarées font apparaître des répertoires non pas biculturels mais pluriculturels, qui reflètent l'hétérogénéité des consommations de biens culturels dans un contexte mondialisé.

Mots-clés

Pluriculturalisme, mondialisation, culture globale, pratiques culturelles, livres



Introduction

Alfred versus Nestor

Ce dialogue, reconstitué de mémoire, a eu lieu en mars 2013, au début d'un cours de français langue étrangère à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, entre un étudiant brésilien et une enseignante française (l'auteure de ces lignes), tous deux nés dans les années 1980.

Étudiant : *Comment on dit le, vous savez, l'homme qui travaille dans un château, qui ouvre la porte, là, qui fait tout...*

Enseignante : *Euh... Dans un château... un intendant ? Non, euh... un majordome ?*

Étudiant : *Un majordome, oui je crois que c'est ça.*

Enseignante : *Un majordome, comme dans Tintin ?*

Étudiant : *Comme dans Tintin oui, bon surtout comme dans Batman.*

Enseignante : *Ah, y'a un majordome dans Batman ?*

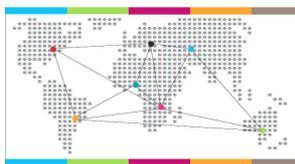
Étudiant [abasourdi] : *Vous connaissez pas Batman !?!?*

Cet échange montre un des usages spontanés qui peuvent être faits de références culturelles dans un cours de langue. L'enseignante fait allusion à une bande dessinée belge, en espérant que l'étudiant pourra ainsi vérifier la validité du terme qu'elle lui a proposé. L'étudiant comprend l'allusion, mais indique que l'image qu'il se fait d'un majordome est surtout influencée par une série de comics américaine. En admettant son ignorance, l'enseignante provoque la stupéfaction – voire la pitié – de l'étudiant et d'une bonne partie de l'auditoire. Ne pas connaître Alfred, le majordome de *Batman*, semble être la preuve d'une grande lacune dans ce qu'on appelle, en France, la « culture générale ». D'aucuns pourraient l'interpréter comme un défaut de « culture globale », équivalent au fait de n'avoir jamais entendu une chanson de Bob Marley ou de n'avoir pas vu le film *Titanic*.

Quand on travaille avec des apprenants venus des cinq continents, l'existence avérée d'une « culture globale » aurait bien des avantages, puisqu'on pourrait y puiser les yeux fermés des exemples, des allusions, des personnages de jeux de rôles, etc. ou s'appuyer sur cet ensemble de références censément partagé pour orienter les apprenants vers d'autres produits culturels soit similaires, soit différents de ceux qu'ils connaîtraient déjà. Elle soulève, en outre, des interrogations sur la composition des répertoires culturels.

1 Une définition restreinte du terme « culture »

Avant toute chose, signalons qu'on utilisera ici une définition très réductrice du mot « culture », qui se focalise sur les objets produits par les industries culturelles (disques, films, livres, etc.). C'est regarder les cultures par le petit bout de la lorgnette, en écartant les conceptions anthropologiques du terme qui la présentent comme « une nébuleuse en perpétuel mouvement » de « pratiques et de croyances » (Grunzinski, 1999 : 45-46), qui serait partagée par un groupe, à des degrés divers selon les membres et sans exclusivité (Subirats, 2008 : 62).



Mais quand des chercheurs évoquent la « mondialisation de la culture », comme l'a écrit Jean-Pierre Warnier, il est généralement question de « la globalisation de certains marchés de biens dits "culturels" (cinéma, audiovisuel, disque, presse, en particulier les magazines) » (Warnier, 1999 : 108). C'est ce phénomène restreint qui nous intéresse ici. Quand on parlera de « culture globale » ou de « culture nationale », on fera seulement référence à la production et surtout à la consommation de produits culturels – de livres en l'occurrence –, en sachant qu'ils ne représentent qu'une infime partie de ce qu'on peut nommer une culture.

Le principal avantage de cette restriction, c'est qu'il est plus facile d'attribuer une origine géographique à des objets (matérialisés ou numériques) qu'à des comportements ou des croyances. En général, les œuvres des auteurs – écrivains, dessinateurs, mais aussi cuisiniers, scientifiques, humoristes, etc. – sont associées aux entités géographiques (région ou pays, natal ou d'adoption) où ces gens vivent ou ont vécu¹. Même lorsqu'il s'agit de productions plus anciennes que les États contemporains – l'Angleterre de Shakespeare n'était pas encore le Royaume-Uni –, elles sont susceptibles d'être intégrées dans le répertoire culturel local, souvent baptisé « la culture nationale ».

1.1 Une « culture globale » américaine ?

Nombre de chercheurs estiment que ces cultures nationales sont aujourd'hui concurrencées par l'omniprésence de produits culturels « globaux »². En tenant compte du fait que même les produits mondialement diffusés proviennent d'endroits bien précis, certains assimilent mondialisation culturelle et américanisation des cultures. Selon eux, le marché mondial des biens culturels serait largement dominé par des produits originaires des États-Unis (Latouche, 2005 : 21 ; Lipovetsky & Serroy, 2008 : 134) ; l'expression « culture globale » serait alors quasi-synonyme de « culture américaine ». Cette hégémonie ne laisserait aux récepteurs qu'un choix entre les fruits des industries nationales et les importations américaines (Cohen & Verdier, 2008 : 9-10 ; Martel, 2010 : 394).

En didactique des langues et des cultures, ces questions semblent surtout évoquées dans les publications anglophones ou liées à l'enseignement de l'anglais (Block, 2008 ; Kubota, 2002, Sturge Moore, 1997). Dans les recherches en didactique du français, on trouve parfois des allusions à « la mondialisation uniformisante » (Demougin, 2008 : 412), mais plus fréquemment des interrogations sur la ou les cultures à enseigner, la place à accorder aux productions francophones autres que françaises (voir entre autres Gohard-Radenkovic, 2005 ; Rosset, 2007). Or, si la question des cultures à enseigner est primordiale, il n'est pas inutile de se demander de quelle-s culture-s les apprenants peuvent être familiers. L'hypothétique

¹ Sur les rapports historiques complexes entre productions éditoriales et identités nationales, voir Thiesse (1999 : 281-282) ; pour un tour d'horizon récent montrant l'actualité de la question, voir Fraisse (2012b).

² Concernant les livres, notamment les ouvrages littéraires et les bandes dessinées, certains se préoccupent de l'existence hypothétique d'œuvres « mondialisées », où les références « locales » seraient gommées pour mieux toucher un public international (voir entre autres Chan, 2009 ; Iwabuchi, 2008 : 41 ; Parks, 2010). Ce débat, centré sur les contenus plus que sur les pratiques des récepteurs, n'est pas celui qui nous occupera ici.



existence d'une culture globale et son degré d'américanisation concernent la didactique de toutes les langues, car si le choix des consommateurs se résume à un duel entre culture étasunienne et culture nationale, cela devrait avoir une incidence sur les références (cadres, histoires, personnages, univers fictionnels et théoriques, etc.) qui alimentent les répertoires « culturels » – au sens restreint énoncé plus haut – des apprenants.

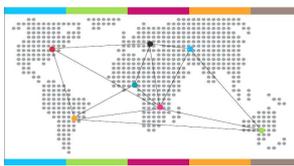
Par ailleurs, nombre de didacticiens partent du principe que les apprenants connaissent leur « culture propre » ou « culture d'appartenance » et qu'ils s'initient, en cours de langue, à la « culture de l'Autre » ou « culture étrangère » – expressions généralement utilisées au singulier. Dans un monde caractérisé par l'accroissement des migrations et la circulation accélérée des biens culturels, est-il pertinent de présenter implicitement les répertoires culturels des individus comme seulement biculturels ?

Personnages de films et de dessins animés, les majordomes Nestor et Alfred sont d'abord des personnages de bandes dessinées. C'est justement à travers la consommation de livres (tous genres éditoriaux confondus), par des individus plurilingues, qu'on se penchera sur ces questions.

2 Présentation des données

Les données sur lesquelles s'appuie cette étude ont été récoltées dans le cadre d'une recherche de doctorat portant sur les pratiques plurilingues de lecture de livres. 24 entretiens ont été menés avec des adultes ayant lu des livres en au moins 3 langues au cours de leur vie. Ces 12 hommes et 12 femmes, âgés de 20 à 83 ans, exerçaient des professions variées et étaient, pour la plupart, dotés d'un important capital scolaire. Ils résidaient en Europe de l'Ouest, dans 4 régions différentes : la Catalogne, l'Île-de-France, le Pays Basque français et la Suisse romande. Les trois quarts de ces lecteurs étaient des migrants et nombreux étaient ceux ayant séjourné durablement dans plus de deux pays. Au cours des entretiens, spontanément ou à l'invitation de l'enquêtrice, ces personnes ont cité des titres de livres ou des noms d'auteurs, en quantités variables selon les personnes. 585 références ont ainsi été recueillies.

90 étudiants étrangers suivant des cours intensifs de français langue étrangère à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 ont accepté de remplir un questionnaire sur leurs pratiques de lecture dans leurs différentes langues. Leurs niveaux en français étaient globalement équivalents aux niveaux B1 à C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Il est apparu que les étudiants interrogés avaient lu, en moyenne, des livres en 3 langues jusqu'au moment de remplir le questionnaire. Les répondants étaient surtout des répondantes (72 femmes et 18 hommes), âgées de 18 à 47 ans et de quelque 32 nationalités différentes. Environ un tiers de ces étudiants étaient originaires d'Amérique latine ou des Caraïbes (Mexique, Colombie, Brésil, etc.), un autre tiers d'Asie orientale (Chine, Japon, Corée), un cinquième d'Europe et les autres du reste du monde. Une question était explicitement destinée à recueillir des références précises, en leur demandant de citer 3 titres



de livres qu'ils avaient aimés et 3 titres qu'ils n'avaient pas aimés³. Les références ainsi obtenues – sauf 12 qui n'ont pas été retrouvées, car trop vagues ou difficilement lisibles – étaient au nombre de 388.

On a complété les deux listes de références en recherchant les noms des auteurs quand ils n'étaient pas précisés, ainsi que d'autres informations (genres éditoriaux des titres cités, langues des versions originales, etc.). On a également tâché de déterminer par quel-s pays les auteurs des ouvrages étaient revendiqués, afin de déterminer l'« origine géoculturelle » des livres déclarés comme lus par les interrogés⁴. Ce n'était pas toujours facile car, d'une part, des livres peuvent avoir été écrits par plusieurs auteurs rattachables à différents pays et, d'autre part, les auteurs, comme beaucoup d'autres gens, ne passent pas tous leur vie entière dans un seul pays. On a donc prévu une catégorie d'auteurs associables à « plusieurs pays » (Nancy Huston, Joe Sacco, etc.). Même en prenant cette précaution, l'assimilation maintenue des « cultures » aux « cultures nationales » est un héritage du modèle très contesté de l'État-Nation. Si on utilise malgré tout cette convention, c'est parce que les échanges culturels mondiaux sont encore largement structurés par les découpages étatiques (Iwabuchi, 2008 ; Sapiro, 2009), qui servent d'ailleurs de base aux débats sur l'américanisation culturelle.

Les analyses qui vont suivre ont une dimension quantitative, puisqu'il s'agit de traiter 973 références. Mais il faut garder à l'esprit qu'elles ont été récoltées auprès de groupes réduits, qui n'ont pas été choisis en fonction d'une quelconque représentativité statistique. En outre, la citation d'ouvrages n'est qu'un reflet des lectures réellement effectuées – reflet souvent en miniature, toujours brouillé par la mémoire de l'individu, la situation d'enquête et sans doute bien d'autres facteurs. Les chiffres qui vont être présentés sont donc à prendre comme des indices plutôt que des preuves.

3 Analyses

3.1 Origines des auteurs des ouvrages cités

Lorsqu'on prend comme indicateur les États auxquels sont rattachés les auteurs, les 585 références indiquées lors des 24 entretiens se répartissent comme suit :

³ L'idée de poser cette question a été empruntée à Chiara Bemporad (Bemporad, 2007).

⁴ Étant donné l'importance quantitative des données à chercher, la mention d'auteurs contemporains absents des dictionnaires des noms propres et le caractère non universel de ces dictionnaires, souvent centrés sur des cultures particulières, la plupart de ces recherches ont été faites sur l'encyclopédie collaborative en ligne Wikipédia, en français, en anglais et en espagnol.

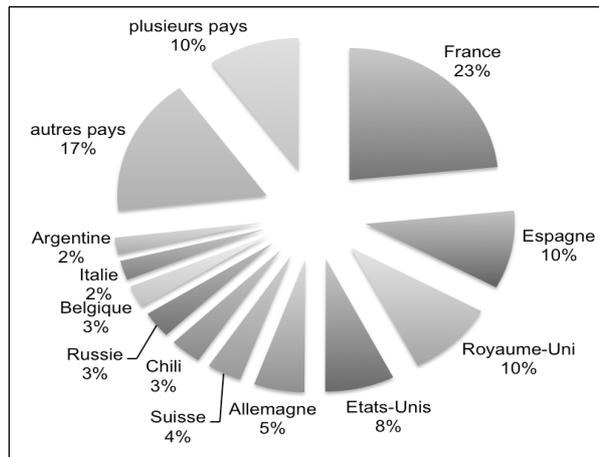
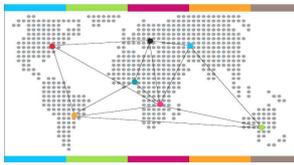


Figure 1 : origine des livres cités lors des entretiens, part des principaux pays

La prédominance d’auteurs français apparaît nettement, suivis d’auteurs espagnols, puis britanniques, étasuniens, allemands, suisses, chiliens, etc. La prééminence française s’explique aisément par le fait que 12 des lecteurs interrogés vivent en France – souvent depuis longtemps – et que 6 autres habitent en Suisse romande où les productions éditoriales françaises sont largement représentées, pour ne pas dire dominantes. Les parts de l’Espagne et de la Suisse peuvent être, entre autres, liées au fait qu’un quart des lecteurs vivent respectivement dans chacun de ces États. Pour l’Espagne, l’influence culturelle ancienne de ce pays joue certainement aussi un rôle dans son « bon » résultat. Ce serait également le cas de l’Allemagne, de la Russie et du Royaume-Uni. Notons d’ailleurs que les livres britanniques apparaissent ici plus nombreux que les livres américains. La répartition des 388 références données par les étudiants est un peu différente.

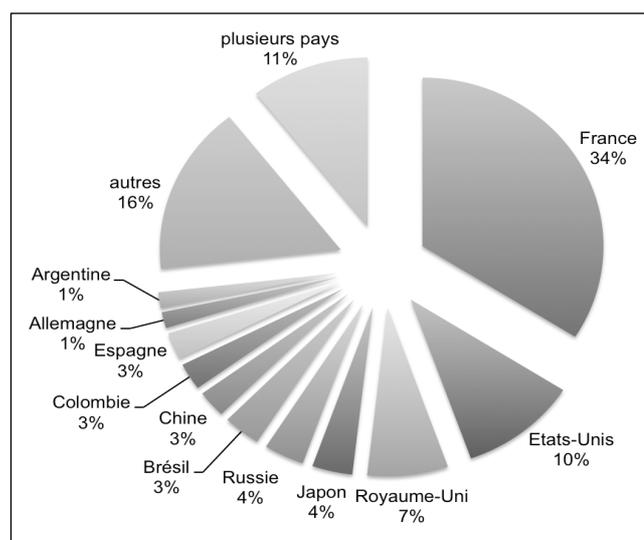


Figure 2 : origines des livres cités dans les questionnaires, part des principaux pays



La prééminence française est encore plus marquée ici ; il faut dire que la totalité des étudiants interrogés résidaient en France au moment de l'enquête. Les États-Unis et le Royaume-Uni sont toujours présents mais ont échangé leurs places. Si la Russie et l'Argentine gardent le même rang, la Suisse n'apparaît plus. L'Espagne et l'Allemagne sont beaucoup moins bien placées ; elles arrivent derrière des pays d'Asie (Chine, Japon) ou d'Amérique latine (Brésil, Colombie) absents du premier graphique. La plus forte présence de livres de ces pays dans la liste des citations d'étudiants pourrait s'expliquer par le fait qu'il y a proportionnellement plus d'étudiants dont ce sont les pays natals.

Toutefois, les origines géographiques des lecteurs pourraient n'être qu'un facteur parmi d'autres, puisque les pays les plus présents dans les deux figures comptent parmi les plus gros producteurs de livres dans le monde – qui sont souvent aussi les premiers exportateurs⁵. Les citations des personnes interrogées réfléchiraient donc, avec des nuances, les rapports de force culturels à l'échelle mondiale. Dans les deux listes de références, les ouvrages en provenance du Royaume-Uni et des États-Unis, additionnés, avoisinent 20 % de l'ensemble des citations. C'est une proportion importante mais pas écrasante, qui laisse une grande place aux productions d'autres origines. Les figures 1 et 2 semblent refléter une situation complexe où l'influence d'un État est à la fois liée au poids de son industrie éditoriale sur le marché mondial, mais aussi au fait que les personnes interrogées liraient des livres issus de territoires qu'ils connaissent.

3.2. Croisement des pays des auteurs et des lecteurs

Afin d'avoir une idée des parts des cultures « locales », correspondant à des pays où les lecteurs ont durablement séjourné, on a croisé les données concernant les pays où ont vécu les enquêtés (natals, de résidence actuelle et autres pays) et les pays (natals et d'adoption) des auteurs qu'ils citent.

5 En 2002, les premiers pays exportateurs de livres étaient les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne, l'Espagne, la France, l'Italie, la Chine, le Canada, la Belgique, Singapour, etc. La Russie arrivait en 13^e position, la Suisse était 14^e et le Japon 17^e (UNESCO, 2005 : 77). En 2012, les États-Unis étaient le premier producteur de livres dans le monde, suivi de la Chine, l'Allemagne, le Japon, la France, le Royaume-Uni, l'Italie, l'Espagne, le Brésil, etc. ; la Russie arrivait en 13^e position et la Suisse était 20^e (Wischenbart, 2012 : 4).

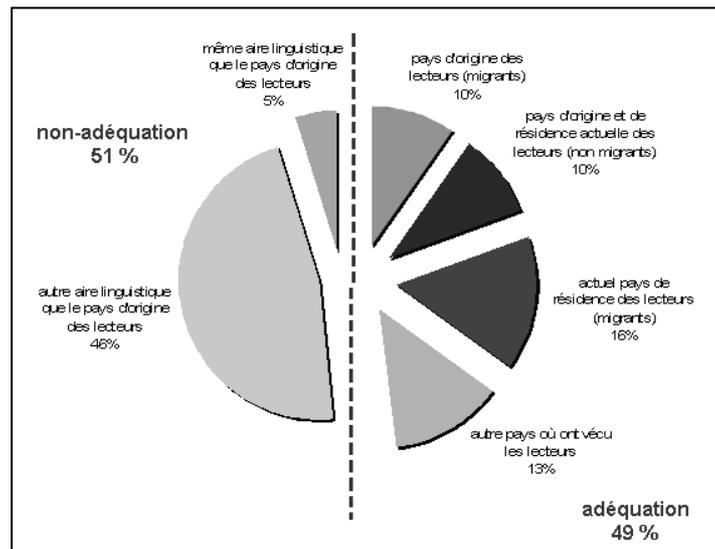
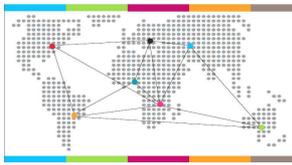


Figure 3 : adéquation ou non entre les pays des lecteurs et ceux des auteurs cités lors des entretiens

Il apparaît un équilibre presque parfait entre les lectures de livres écrits par des auteurs ayant au moins un pays en commun avec les interviewés et celles de livres écrits par des auteurs sans pays commun avec ces lecteurs. Autant dire que ces personnes ont, dans l'ensemble, lu autant de livres originaires de pays où elles ont vécu que de pays où elles n'ont pas durablement séjourné. Lorsque auteurs et lecteurs n'ont pas de pays en commun, on note qu'il ne s'agit pas majoritairement de lectures d'ouvrages issus de la même aire linguistique (hispanophone, arabophone, anglophone, francophone, etc.) que le pays d'origine des lecteurs. Ces individus semblent donc également attirés par des ouvrages provenant de lieux dans lesquels ils n'ont pas vécu et qui n'ont pas une langue commune avec leur pays natal, que par des ouvrages issus de cultures à priori plus familières. Lorsque auteurs et lecteurs ont au moins un pays en commun, il s'agit plus souvent du pays actuel de résidence des lecteurs que du pays natal (26 % contre 20 %, en comptant à chaque fois les lecteurs non migrants) ou de pays de résidence passés.

Chez les répondants au questionnaire, la part des livres mentionnés qui n'appartiennent pas aux pays qu'ils connaissent est moindre et, dans ce cas, la proportion d'ouvrages provenant de la même aire linguistique s'avère légèrement supérieure. La majorité des références citées ont été produites dans des pays où ces étudiants ont vécu, à commencer par leur pays d'accueil⁶, puis leur pays d'origine et, en dernier lieu, d'autres pays où ils ont habité par le passé.

⁶ Le score du pays d'accueil, c'est-à-dire la France, dans ce graphique est supérieur à celui qu'il obtient dans la figure 2 (34 %), car des auteurs issus de « plusieurs pays » y ont été incorporés. En effet, ce n'est pas tant « l'origine » géographique qui importe ici que le fait qu'auteurs et lecteurs soient familiers des mêmes territoires.

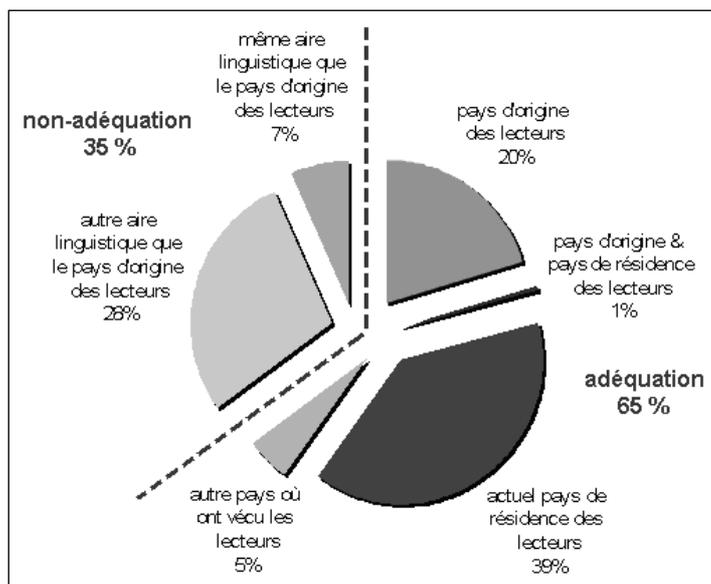
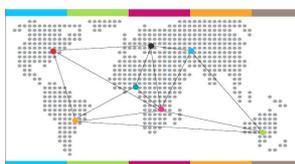


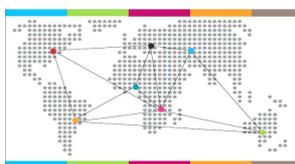
Figure 4 : adéquation ou non entre les pays des lecteurs et ceux ces auteurs cités dans les questionnaires

L'importance des lectures locales, liées à des territoires connus, est donc moyennement notable dans l'analyse des références recueillies par entretiens et très marquée dans celles des questionnaires. On pourrait y voir un effet de la scolarisation, puisque des lectures obligatoires ont été mentionnées par les étudiants, mais leur faible proportion (5 % du total des références) invite à la prudence. Étant donné que, dans l'ensemble, les répondants au questionnaire vivent dans leur pays d'accueil depuis moins longtemps que les interviewés, on peut aussi attribuer cette prédominance des livres locaux au fait que la lecture de livres est un moyen – parmi d'autres – de familiarisation avec la culture locale. Si les 24 interviewés semblent préférer « l'évasion » culturelle, les 90 étudiants privilégieraient plutôt l'adaptation.

Toujours est-il que les liens qui apparaissent ici entre livres lus et pays de résidence, ainsi que la part relativement réduite des lectures liées au pays d'origine (20 % dans les 2 graphiques, soit un livre cité sur cinq) mettent à mal l'hypothèse d'un face-à-face entre une culture « globale », qui serait détachée de tout ancrage territorial (pour les enquêtés) et la culture de leur pays natal.

En outre, si on regarde de plus près les références des 24 interviewés, on s'aperçoit que, sur les 56 références rattachables à l'Espagne, 33 renvoient à des auteurs de Catalogne, qu'ils écrivent en castillan ou en catalan. Lorsqu'une culture locale minoritaire est soutenue à la fois par un marché du livre viable et par des institutions éducatives, le « local » – au sens de « régional » ou « provincial » – peut donc prendre une place non négligeable dans les pratiques culturelles.

Le pluriculturalisme général qui apparaît dans les figures 3 et 4 est conforté par une analyse au cas par cas des citations fournies par chacun des enquêtés. Les lecteurs interviewés



évoquent tous des lectures de livres produits dans au moins 3 pays différents. Seuls 2 répondants au questionnaire n'ont cité que des ouvrages venant de leur pays d'origine et 8 uniquement des livres produits dans leur pays d'origine et la France. Vu qu'on ignore tout des lectures qu'ils n'ont pas mentionnées et de leurs autres pratiques culturelles, les déclarer seulement « biculturels » serait quelque peu hâtif. Dans l'ensemble, c'est le pluriculturalisme qui caractérise les répertoires culturels des personnes interrogées.

3.3 Auteurs les plus fréquemment cités

En regardant les listes de références plus en détail, on voit aussi qu'un certain nombre de noms d'auteurs sont récurrents, tant dans les entretiens que dans les questionnaires. On a donc constitué un « top » des auteurs les plus cités par chacun des groupes étudiés⁷.

rang	auteurs cités dans les questionnaires par au moins 3 personnes	pays des auteurs	nombre de personnes les ayant cités
1	Albert Camus	France (né en Algérie coloniale)	12
2	Paolo Coelho	Brésil	9
3	Gabriel García Márquez	Colombie	8
4	Nancy Huston & Leïla Sebbar*	Canada France / Algérie France	8
5	Abbé Prévost*	France	8
6	Victor Hugo*	France	6
7	Honoré de Balzac*	France	5
8	Fiodor Dostoïevski	Russie	5
9	Alexandre Dumas	France	5
10	Marguerite Duras	France	5
11	René Goscinny & Jean-Jacques Sempé	France / France	5
12	Haruki Murakami	Japon	5
13	Frédéric Beigbeder	France	4
14	Antoine de Saint-Exupéry	France	4
15	Dan Brown	États-Unis	3
16	Arthur Conan Doyle	Royaume-Uni	3

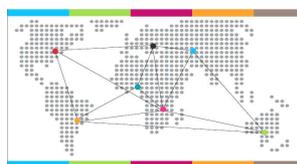
⁷ Rappelons que les « tops » représentent, par définition, la partie émergée de l'iceberg et qu'il ne faut en aucun cas les confondre avec l'ensemble des données. Les références qui apparaissent dans ces tops ne constituent respectivement que 19 % de l'ensemble des références citées lors des entretiens (113 sur 585) et 32 % de celles citées par les répondants au questionnaire (125 sur 388). Comme il n'était pas possible d'harmoniser les deux listes sur un nombre précis, on a choisi de ne retenir que ceux ayant été cités par au moins 3 personnes. Quand une personne évoquait plusieurs ouvrages d'un même auteur, on n'a compté qu'une seule mention, puisque c'est la dimension *partagée* des références qui nous intéresse ici.



17	Ken Follet	Royaume-Uni	3
18	Jostein Gaarder	Norvège	3
19	Anna Gavalda	France	3
20	Marc Lévy	France	3
21	Karl Marx	Allemagne	3
22	Georges Orwell	Royaume-Uni (né en Inde coloniale)	3
23	Raymond Queneau	France	3
24	William Shakespeare	Angleterre (actuel Royaume-Uni)	3
25	Stendhal	France	3
26	Léon Tolstoï	Russie	3

Figure 5 : "top" des auteurs cités lors des entretiens

rang	auteurs cités dans les entretiens par au moins 3 personnes	pays des auteurs	nombre de personnes les ayant cités
1	William Shakespeare	Angleterre (actuel Royaume-Uni)	8
2	Gabriel García Márquez	Colombie	7
3	Albert Camus	France (né en Algérie coloniale)	6
4	Fiodor Dostoïevski	Russie	6
5	Honoré de Balzac	France	4
6	Agatha Christie	Royaume-Uni	4
7	Hergé	Belgique	4
8	Georges Orwell	Royaume-Uni (né en Inde coloniale)	4
9	Quino	Argentine	4
10	Jean-Paul Sartre	France	4
11	Stendhal	France	4
12	Léon Tolstoï	Russie	4
13	Isabel Allende	Chili	3
14	Friedrich Dürrenmatt	Suisse	3
15	Gustave Flaubert	France	3
16	Michel Foucault	France	3
17	René Goscinny & Albert Uderzo	France /France	3
18	Michel Houellebecq	France	3
19	Victor Hugo	France	3
20	Naguib Mahfouz	Égypte	3
21	Eduardo Mendoza	Espagne (Catalogne)	3
22	Haruki Murakami	Japon	3



23	Friedrich Nietzsche	Allemagne	3
24	Orhan Pamuk	Turquie	3
25	Georges Perec	France	3
26	Fernando Pessoa	Portugal Afrique du Sud	3
27	Marcel Proust	France	3
28	Georges Simenon	Belgique	3
29	Patrick Süskind	Allemagne	3
30	Stefan Zweig	Empire austro-hongrois (Autriche)	3

Figure 6 : "top" des auteurs cités dans les questionnaires

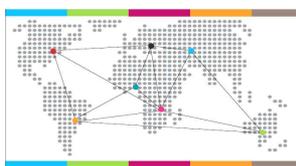
Sur les 30 auteurs de la figure 5, une dizaine se retrouvent également dans la figure 6 (en gras). Les noms sur fond gris (9 dans chaque tableau) comptent parmi les 50 auteurs les plus traduits dans le monde selon l'*Index Translationum* (UNESCO, dep. 1979). Les 4 auteurs dont le nom est marqué d'un astérisque ont été lus dans le cadre de la formation universitaire des étudiants interrogés.

À la vue des deux tableaux, on remarque une prédominance des auteurs masculins, des auteurs de littérature et notamment de romans, ainsi qu'un partage entre « les grands classiques » (Balzac, Dostoïevski, Shakespeare, etc.), ceux qu'on pourrait appeler les « classiques du XX^e siècle » (Orwell, Camus, Gosciny, García Márquez, etc.) et des auteurs de best-sellers récents (Murakami, Coelho, Allende, etc.)⁸

On note surtout la prééminence d'auteurs européens, notamment de quatre États qui sont aussi très bien placés dans les « tops » de l'*Index translationum* (UNESCO, dep. 1979) : le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne et la Russie. Les pays dits « développés » dominent largement ; les pays dits « émergents » apparaissent ; quant aux pays dits « en développement », ils sont très peu présents dans ces palmarès. Étonnamment, c'est aussi le cas des États-Unis, puisque un seul auteur, Dan Brown, apparaît dans le « top » des auteurs cités par les étudiants. En l'occurrence, on peut difficilement parler d'américanisation des pratiques de lecture⁹

⁸ La prééminence des auteurs classiques est bien entendu liée à la plus grande « déclarabilité » de leurs ouvrages (voir notamment Lahire, 2002). Cependant, à long terme, la diffusion des classiques – au sens de livres qui sont encore lus plusieurs décennies après leur parution initiale – n'est pas moins grande que celle des best-sellers récents et cela leur donne des possibilités accrues de constituer des « références communes ». Les personnages de Nestor, dans *Les Aventures de Tintin*, et d'Alfred, dans la série *Batman*, ont tous deux été créés en 1943.

⁹ Ces résultats ne sont pas si surprenants pour une étude basée sur les pratiques de lecture et pas sur des chiffres officiels de vente – car les biens culturels circulent aussi de façon informelle (emprunts) ou illégale (piratage). Il faut aussi tenir compte du fait que les « tops » régulièrement publiés ne montrent qu'une partie des achats et que les livres lus ne le sont pas toujours dès leur sortie. Même une étude qui ne tiendrait compte que des ventes de livres dans le monde, mais sur le long terme, pourrait obtenir des résultats nuancés quant à leurs origines géoculturelles. Dans les estimations sur les livres les plus vendus dans l'histoire, outre la Bible et le Coran qui arrivent en tête, ce sont des auteurs chinois (Mao Tse Tong, Jiang Zemin, Cao Xueqin, etc.) et britanniques (Charles Dickens, J. R. R. Tolkien, J.K. Rowling, Agatha Christie, etc.) qui occupent les meilleures places.



Si les références communes aux deux tableaux témoignent de l'existence de produits culturels mondialisés, ils sont issus d'origines géographiques diverses. Ils émanent principalement de pays culturellement influents à l'échelle mondiale, et ce, de longue date, mais les pays « émergents » sur la scène culturelle (Colombie, Japon, Brésil) depuis la seconde moitié du XX^e siècle n'en seraient pas exclus. Ils semblent, en outre, varier en fonction des différents lieux dont les consommateurs sont familiers.

Enfin, dans la figure 6, la part des lectures effectuées dans un cadre universitaire induit que les références communes à un groupe d'apprenants sont partiellement dues à des prescriptions enseignantes. Ceci implique une certaine responsabilité des institutions éducatives dans la composition des répertoires culturels, qui ne sont pas uniquement influencés par les industries de la culture. En prescrivant la lecture de certains ouvrages plutôt que d'autres, les enseignants aussi luttent contre ou participent au maintien des inégalités entre les aires de production culturelle.

Conclusion

Rappelons que les résultats trouvés ne valent que pour les groupes étudiés – avec leurs caractéristiques sociales (âges, niveaux d'études, parcours géographiques, etc.) – et les références qu'ils ont citées *au moment de l'enquête*. De plus, cette analyse ne concerne qu'un seul type de biens culturels : une étude portant sur l'écoute de chansons ou le visionnage de séries télévisées, avec les mêmes informateurs, aurait peut-être donné d'autres résultats.¹⁰

C'est moins l'existence d'« une culture mondiale » qui apparaît ici que le fait que certains ouvrages, anciens ou récents, ont été lus par des personnes originaires d'endroits très différents et qui n'ont pas forcément vécu dans des territoires où ces livres sont considérés comme « locaux ». Si certains biens culturels bénéficient d'une très large diffusion, au-delà des frontières des États susceptibles de les revendiquer, ils ne constituent cependant pas un ensemble fixe et clos de produits qui seraient assurément connus de tous et dont on pourrait faire une liste. Plutôt que de parler de « culture globale », il vaudrait sans doute mieux évoquer des produits culturels mondialisés – parce que mondialement diffusés –, plus ou moins familiers selon les contextes et les individus.

Les données recueillies contredisent en tout cas l'idée que les biens culturels à diffusion transnationale seraient essentiellement des produits américains. Cela ne veut pas dire qu'à l'échelle mondiale la culture étasunienne n'est pas en position de force, mais qu'elle est, chez ces enquêtés, fortement concurrencée par d'autres cultures. Ces cultures émanant pour la

Notons que *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry et *The Da Vinci Code* de Dan Brown seraient au coude à coude, avec environ 80 millions d'exemplaires vendus depuis leurs parutions respectives (Griese, 2010).

¹⁰ Une personne ne consomme pas forcément dans les mêmes proportions des biens culturels issus des mêmes territoires. Ainsi, on peut goûter les séries étasuniennes mais préférer les *anime* japonais et les films indiens, écouter de la musique malienne et brésilienne, tout en ayant une prédilection pour la littérature suédoise, etc.



plupart d'un nombre réduit de pays influents, qui sont souvent les berceaux de grandes langues véhiculaires, les réponses recueillies reflètent, dans une certaine mesure, les inégalités qui président aux échanges transnationaux de biens culturels. On se rallie donc aux considérations de chercheurs qui insistent sur la dimension multidirectionnelle des flux culturels, dans un monde qui n'en devient pas pour autant plus égalitaire (Abélès, 2008 : 46-47 ; Appadurai, 2001 : 67 ; Iwabuchi, 2008 : 47 ; Pennycook, 2010 : 593).

Ni l'opposition binaire entre culture nationale et culture américaine, ni celle entre culture d'origine et culture étrangère n'apparaissent comme telles. On voit plutôt se dessiner des « répertoires pluriels » (Castellotti & Moore, 2005), composites, constitués de références aux origines multiples. Car la compétence pluriculturelle, comme la compétence plurilingue, est « individuelle et singulière, et intimement liée aux parcours de vie et aux biographies personnelles et, à ce titre, soumise à l'évolution et au changement, que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci » (Coste, Moore & Zarate, 2009 : V). Il n'y a là rien d'étonnant concernant des adultes majoritairement migrants, mais il ne faut pas oublier que les adultes et les migrants n'ont pas le monopole de la pluralité (Dervin, 2011 : 109). À l'heure où la mondialisation met en relief la « pluri-appartenance culturelle et identitaire des individus » (Fraisie, 2012a : 108), on ne peut partir du principe que les références familiales des personnes proviennent seulement d'une ou deux « cultures ». S'il y a des chances pour que des étudiants internationaux à Paris, par exemple, sachent qui sont Albert et Nestor, il n'est pas exclu qu'ils connaissent également Son Goku, Astérix et Mafalda.

Bibliographie

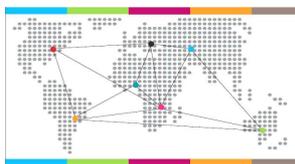
Abélès, M. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Paris : Payot & Rivages.

Appadurai, A., [1996] (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, traduit de l'anglais par Françoise Bouillot. Paris : Payot & Rivages.

Bemporad, C. (2007). « Attitudes et représentations face à la lecture littéraire en italien langue étrangère ». *Études de lettres*, n° 278, p. 105-127.

Block, D. (2008). "Language Education and Globalization". In: Hornberger, N. H. & May, S. (eds). *Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer US. pp. 31-43.

Castellotti, V. & Moore, D. (2005). « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». In : Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dirs.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF. p. 107-132.



Chan, L. T.-H. (2009). "Reading the Global: The Reader-Consumer and the Murakami Translation Phenomenon". *Translation Quarterly*, n° 53-54. pp. 1-46. Available at: <http://web.ebscohost.com>.

Cohen, D. & Verdier, T. (dir.) (2008). *La Mondialisation immatérielle*. Paris : La Documentation française. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000484/index.shtml>.

Conseil de l'Europe, [2000] (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, traduit de l'anglais par Simone Lieutaud. Strasbourg /Paris : Conseil de l'Europe /Éditions Didier. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/CADRE_FR.asp.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. [1997] (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../CompetencePlurilingue09web_fr.doc.

Demougin, F. (2008). « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 152. p. 411-428. En ligne sur le site : www.cairn.info.

Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Fraisse, E. (2012a). *Littérature et mondialisation*. Paris : Honoré Champion.

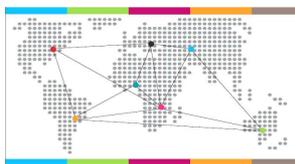
Fraisse, E., (coord.) (2012b). *Revue internationale d'éducation : « Enseignement et littérature dans le monde »*, n° 61.

Gohard-Radenkovic, A. (2005). « Des représentations de la littérature romande en Suisse à la conception d'une didactique ». In Gohard-Radenkovic, A. (dir.). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*. Berne : Peter Lang. p. 159-176.

Griese, N. L. (2010). "The Bible vs. Mao: A 'Best Guess' of the Top 25 Bestselling Books of All Time". *Publishing Perspectives*, September 7, 2010. Available online: <http://publishingperspectives.com/2010/09/top-25-bestselling-books-of-all-time/>.

Gruzinski, S. (1999). *La Pensée métisse*. Paris : Fayard.

Iwabuchi, K. (2008). « Au-delà du "cool Japan", la globalisation culturelle... », traduit de l'anglais par J.-M. Bouissou. *Critique internationale*, n° 38. p. 37-53. En ligne sur le site : www.cairn.info.



Kubota, R. (2002). "The impact of globalization on language teaching in Japan". In Block, D. & Cameron, D. (eds). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge. pp. 13-28.

Lahire, B. (2002). « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral ». *Sociétés contemporaines*, n° 48. p. 87-107. En ligne sur le site : www.cairn.info.

Latouche, S. (2005). *L'Occidentalisation du monde*. Paris : La Découverte.

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2008). *La Culture-monde. Réponse à une société désorientée*. Paris : Odile Jacob.

Lüdi, G., Münch, B. & Gauthier, C. (1994). « Vers un enseignement pluriel de la civilisation dans le cadre du français langue étrangère ». In Coste, D. (dir.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Didier. p. 100-114.

Martel, F. (2010). *Mainstream. Enquête sur cette culture qui plaît à tout le monde*. Paris : Flammarion.

Parks, T. (2010). "The Dull New Global Novel". *New York Review of Books: Blog*, February 9, 2010.

Rosset, F. (2007). « Littérature et langue étrangère en monde francophone : au-delà des poncifs et des alibis », *Études de lettres*, n° 278. p. 87-102.

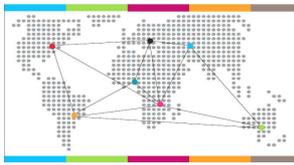
Sapiro, G. (dir.) (2009). *Les Contradictions de la globalisation éditoriale*. Paris : Nouveau Monde.

Sturge Moore, O. (1997). « La mondialisation de l'économie : de nouveaux enjeux, de nouveaux contextes culturels », *ASp*, n° 15-18. p. 325-338.

Subirats, J. (2008). « Globalisation et identités. Le rôle de la politique dans l'élaboration des politiques culturelles actuelles ». In Bonet, L. & Négrier, E. (dir.). *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*. Paris : La Découverte. p. 53-67.

Thiesse, A.-M. (1999). *La Création des identités nationales. Europe, XVIII^e-XX^e siècle* : Paris, Éditions du Seuil.

UNESCO, (2005). *Échanges internationaux d'une sélection de biens et services culturels : 1994-2003. Définir et évaluer le flux du commerce culturel mondial*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.

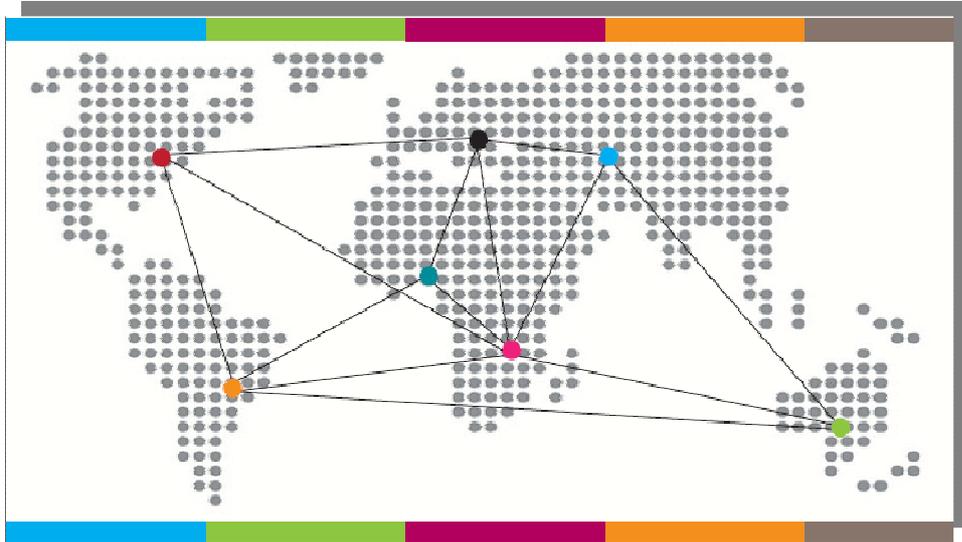


UNESCO, dep. (1979). *Index Translationum. Bibliographie mondiale de la traduction*. Consulté le 30/07/2013. En ligne : <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatlist.aspx?!g=0>.

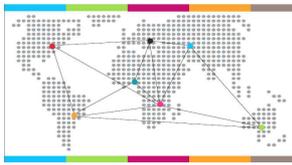
Warnier, J.-P., (1999). *La Mondialisation de la culture*. Paris : La Découverte.

Wikipédia, site consulté à plusieurs reprises entre 2010 et 2013. URL : <http://www.wikipedia.org/>

Wischenbart, R. (dir.) (2012). *Drawing the Global Map of Publishing Markets 2012: An experimental introduction*. Geneva: International Publishers Association (IPA). Available online: http://www.internationalpublishers.org/images/stories/PR/2012/global_statistics.pdf



**PARTENARIATS
INTERNATIONAUX ET
POLITIQUES LINGUISTIQUES
ET ÉDUCATIVES**



Comlan Fantognon
DILTEC – EA2288, Sorbonne nouvelle, France – Bénin
fcomlan@gmail.com

De la conceptualisation à la contextualisation dans l'appropriation d'IFADEM¹ au Bénin

Résumé

Conçu comme un dispositif de formation hybride en vue d'ajuster les pratiques pédagogiques des enseignants du primaire dans l'enseignement-apprentissage du et en français, le projet IFADEM tente de relever un défi : réduire l'écart entre les phases de conceptualisation et de contextualisation en didactique en mettant l'accent sur l'importance des relations dynamiques entre ces deux processus au cours de leur réalisation. L'exemple du contexte béninois reflète explicitement les tensions qui peuvent apparaître dans la construction d'une connexion entre l'ordre macroscopique et les interactions au plan microscopique, entre les sujet-acteurs, appelés à un ajustement dans leur culture éducative qui devrait se traduire par des changements de comportements dans les pratiques pédagogiques. Cet article tente de montrer, dans une approche émergentiste, en quoi les processus de subjectivation et d'individuation interviennent dans la construction des pratiques réflexives et de la responsabilité épistémologique elles-mêmes indispensables à la construction du processus d'appropriation du dispositif ; l'objectif étant d'examiner à travers l'analyse des pratiques pédagogiques les modalités selon lesquelles les enseignants évoluent des savoirs déclaratifs vers les savoirs procéduraux.

Mots-clés

Conceptualisation, contextualisation, appropriation, émergentisme, cultures, éducatives

¹ IFADEM : Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres.

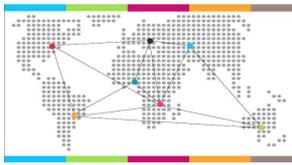


Introduction

Aborder la problématique de la conceptualisation d'un dispositif d'enseignement-apprentissage du et en français à sa contextualisation sur un terrain quel qu'il soit conduit à explorer la question de la langue et des langues en contact. Il s'agit plus précisément pour la didactique des langues et cultures d'analyser les pratiques discursives et les usages langagiers des apprenants dans un contexte de plurilinguisme dynamique. Pour F. de Saussure (1916), la langue est un « produit social de la faculté du langage et ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus ». Ainsi définie, la langue est donc un fait social lié à des groupes socioculturels, ce qui traduit l'idée que c'est au sein des communautés humaines que se construisent les langues et les discours en tant qu'instrument d'organisation des interactions sociales. Pour autant, l'auteur évoque également le rôle et la place des locuteurs en indiquant que les conventions linguistiques adoptées par le corps social permettent aux locuteurs de façonner les langues. Il semble donc exister une relation privilégiée entre langues et locuteurs. Ces derniers, à en croire E. Bates et B. MacWhinney (1988 : 147), « ne se limitent pas au seul apprentissage des langues, ils les façonnent également »². Il apparaît donc que les locuteurs sont investis de dispositions cognitives facilitatrices du processus d'apprentissage en vue d'une appropriation des langues où l'apprentissage ne sera plus perçu de façon linéaire, mais vécu comme un processus déterminé par la dimension sociale et les facteurs (neuro) psychologiques des individus. En privilégiant le cognitivisme à la suite de G. Jordan (2004) dans une approche émergentiste définie comme un ensemble de processus, de connexions et d'interactions, nous souscrivons à l'idée que l'apprenant ne soit plus envisagé comme le point focal ou le centre d'un dispositif d'enseignement-apprentissage, mais comme une entité d'un faisceau de connexions, d'interactions et où les attributions, les places et les fonctions sont interchangeables (Narcy-Combes & Miras, 2012).

Le projet IFADEM a voulu renforcer les compétences des enseignants du et en français dans un contexte béninois mû par une pluralité de langues de statuts variés et où les langues de scolarisation et d'enseignement soulèvent l'épineuse question de l'introduction des langues dites nationales dans le système éducatif : « les vraies questions [...] : quels français enseigner ? Quelle norme appliquer ? Quelles compétences viser ? Quelle répartition des langues adopter dans le cadre éducatif ? » (Spaëth, 2005). Dans la continuité, U. Jessner (2006) postule que les apprenants plurilingues disposent d'une conscience métalangagière ou épilangagière et langagière. Cette conscience n'est autre que la capacité à intégrer des analyses du processus d'appropriation langagière et des pratiques discursives sur les stratégies d'apprentissage. Les performances métacognitives peuvent soulever une réflexion autour de l'identité multiple qui se traduit par l'activation d'une série de processus au cours desquels la

² « Humans don't just learn language: they **shape it**. »



mémoire autobiographique (biographie langagière) de l'individu s'identifie et se reconnaît à part entière dans un ensemble de comportements. C'est à ce niveau de réflexion que s'introduit la question de la variable « individu » ou « sujet », en tant facteur déterminant dans l'apparition des comportements réflexifs et de responsabilité épistémologique susceptibles de favoriser l'appropriation d'un dispositif qui fait l'objet de notre analyse. En souscrivant aux propos de P. Legendre (2014 :18) – « la diversité des langues traduit l'intériorité des sociétés, comme elle témoigne des modes de construction du sujet » –, nous voulons indiquer que le processus de subjectivation, donc de construction du sujet en tant qu'individu autonome face à l'étendue de la globalisation ou à la « diversité des langues » (Wieviorka, 2012), peut aider le sujet à accéder au stade de l'appropriation dans le cadre d'un processus d'apprentissage. Cependant l'interrogation qui demeure est celle de la modélisation du processus d'appropriation face aux normes établies. Il s'agit alors de se questionner d'une part sur les représentations langues-cultures partagées dans le système-monde (Wallerstein, 2009) et d'autre part sur les reterritorialisations successives à travers les relations langues et cultures en fonction des enjeux politiques ou idéologiques (Spaëth, 2010). En définitive, nous nous attachons à comprendre la relation qui peut exister entre le processus de contextualisation et le processus de subjectivation en vue de l'appropriation du dispositif IFADEM.

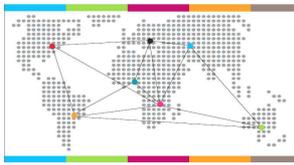
1 Contexte

Notre analyse porte sur la formation des enseignants du cycle primaire au Bénin dans le cadre d'un dispositif visant le renforcement des compétences des maîtres du et en français en vue d'affermir l'efficacité de leur pédagogie. Le dispositif en question est l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). Il a été conçu en réponse aux OMD (Objectif du Millénaire pour le Développement), de l'EPT (Education Primaire pour Tous) et des textes francophones de références³ portant sur la corrélation existante entre l'échec scolaire et les questions de développement dans les pays confrontés à des difficultés de croissance économique, et dans l'optique de relever le défi de l'échec scolaire et de la pénurie d'enseignants.

Le Bénin est un territoire où les pratiques langagières attestent, à peu près, de 52 langues dites nationales (Alphabet des langues nationales 2008 ; Atlas et études sociolinguistiques du Bénin, 1980, 2003), ainsi que du français qui bénéficie d'un statut de langue officielle⁴. Il convient alors de relever la complexité de la situation du français dans ce contexte multilingue à travers lequel les usages plurilingues des populations font face à l'enclos de l'école où règne un monolinguisme consacré par la constitution du Bénin, où le français est le seul médium d'enseignement. Pourtant, la problématique de l'introduction des langues dites nationales à l'école et de l'enseignement en langues nationales, comme nous le rappelle V. Spaëth (2005),

³ Déclarations de Bukarest 2006, Québec 2008, Montreux 2010.

⁴ L'article premier de la constitution du Bénin du 10 décembre 1990 stipule que le Bénin a pour langue officielle le français.



n'est pas une question récente⁵ et a fait l'objet de plusieurs tentatives sans attaquer le monolinguisme de l'école en Afrique.

C'est dans cet environnement socioéducatif qu'intervient l'IFADEM depuis 2008, avec l'appui des acteurs et des opérateurs de diverses catégories et de cultures institutionnelles variées qui se recoupent en deux niveaux :

- a) international, que nous qualifions de « contexte global ou macro » ;
- b) national ou « contexte local ou micro » pour lequel nous distinguons deux sous-échelles : le « stade méso » et le « stade micro ».

Devant l'étendue de cette structure organisationnelle, nous allons voir que les acteurs se retrouvent à faire état d'une grande souplesse en réponse au « grand écart » interactionnel (Wieviorka, 2014), d'où peuvent émerger des conflits de rôles organisationnels (Katz & Kahn, 1966)⁶ quant à la nature des implications entre les différents acteurs que sont les institutions internationales, l'État béninois, le groupe de chercheurs et les enseignants.

1.1 Structure organisationnelle, concepts et conceptualisation

Dès la conceptualisation du projet IFADEM, il semble qu'une place importante ait été accordée à la recherche en didactique, traduisant ainsi la distinction faite par Bailly (1997) entre didactique institutionnelle et didactique des chercheurs. Le défi de la qualité de l'éducation étant le cœur du projet IFADEM, un dialogue continu et soutenu s'installe entre les acteurs du projet : l'OIF, l'AUF⁷, les chercheurs et universitaires en didactique et plus particulièrement en didactique des langues.

Plusieurs notions vont dès lors émerger, telles que la co-construction indiquant que :

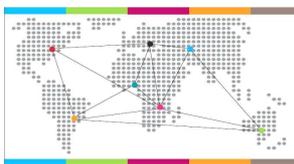
La gouvernance mise en place par IFADEM cherche à garantir la concertation entre les acteurs, la prise en compte des spécificités de chaque pays et l'intégration de l'Initiative aux programmes nationaux de formation continue des instituteurs⁸

⁵ Entre 1940 et 1950, l'UNESCO ouvre le débat sur le choix des langues d'enseignement pour l'éducation de base avec pour option l'enseignement en langue vernaculaire. Ce débat est précédé dès 1931 par la présentation de la méthode Mamadou et Bineta au Congrès international de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer. Il faut ajouter à partir de 1960 les manuels de l'Institut pédagogique africain et malgache (IPAM).

⁶ Défini selon le modèle de transmission de rôle de D. Katz et R. L. Kahn (1966). Les auteurs distinguent dans le modèle les attentes de rôles, le rôle transmis, le rôle perçu et le rôle joué. La transmission de rôle est alors un processus continu et permanent d'ajustement d'un individu à son rôle organisationnel. Les auteurs suggèrent que les interrelations entre les attentes de rôles, le rôle transmis, le rôle reçu et le rôle joué sont susceptibles de créer des transmissions de rôles incohérentes appelées conflits de rôles.

⁷ L'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence Universitaire de la Francophonie

⁸ www.ifadem.org



Cette co-construction élargit le champ organisationnel des intervenants introduisant le Comité de pilotage international qui est l'organe d'orientation stratégique, appuyé par le Comité de coordination d'IFADEM qui assure l'animation et le suivi de l'initiative. Chaque pays participant au projet se voit doté d'un Comité national et d'un Secrétariat exécutif dont les membres appartiennent au système éducatif national et travaillent en étroite collaboration avec le Comité de coordination d'IFADEM. Ont également intégré cette co-construction un groupe d'experts internationaux dont le rôle est de procéder au suivi scientifique d'IFADEM, et des experts techniques : linguistes, didacticiens, spécialistes de la formation à distance ou des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Ces derniers interviennent localement en étroite collaboration avec les équipes nationales dans l'élaboration des contenus pédagogiques ainsi que dans la formation des formateurs, et contribuent sur le plan international à la conception d'outils transversaux.

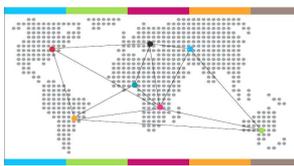
La conception d'outils transversaux a nécessité la manipulation de notions et de concepts dont les interprétations varient en fonction des territoires et des acteurs. Qu'il s'agisse des concepts en vogue en didactique des langues : « langue étrangère » (français langue étrangère, FLE désormais) ; « langue seconde » (français langue seconde, FLS désormais) ; « langues nationales », « langues locales » ou encore « langue première ou L1 » ; « langue deuxième ou L2 » et « langue troisième ou L3 », leur interprétation soulèvent des tensions dont les explications oscillent souvent entre des enjeux politiques, idéologiques et des choix fondés sur la recherche scientifique en didactique. Ce constat témoigne de conflits que l'on peut qualifier de « conflits éthiques et épistémologiques » (Narcy-Combes, 2014) rejoignant la définition de J. LeDoux (2003) qui agite l'idée que :

Si nous partageons à la base les mêmes processus mentaux assurés par des structures cérébrales identiques, la façon dont ces processus et ces mécanismes se déroulent est déterminée par notre fond génétique propre et notre expérience de la vie.

Les auteurs adhèrent au principe selon lequel les pratiques discursives et les usages langagiers sont socialement, historiquement et territorialement situés, rappelant alors la nécessité de souplesse face au « grand écart » (Wieviorka, 2014) auquel sont confrontés les différents acteurs dans la construction et la négociation de leurs interactions entre l'échelle globale, institutionnelle (AUF-OIF-AFD-États) et le contexte local tourné davantage vers le système éducatif national.

1.2 Contextualisation, enjeux organisationnels et conflits de rôles

C'est donc dans le cadre d'un partenariat entre institutions internationales que le projet IFADEM a été conçu pour être déployé au sein des pays bénéficiaires. La gouvernance mise en place par l'IFADEM est perçue localement par certains acteurs comme une organisation hiérarchique à tendance descendante en dépit des efforts engagés pour une « co-construction » entre partenaires. Si les entretiens que nous avons conduits auprès des enseignants et du



personnel d'encadrement (cf. plus bas cadre et outils méthodologiques) font état de réunions régulières entre les acteurs locaux béninois et les partenaires institutionnels, comme en atteste également le planning de déroulement du projet, il n'est pas inutile de mentionner le sentiment de certains acteurs locaux à propos du caractère unidirectionnel des instructions données par les représentants des institutions. Aux dires des bénéficiaires de la formation, la concertation entre les acteurs ne semble pas toujours avérée dans les interactions, bien qu'il s'agisse d'une garantie fondamentale à l'initiation du projet.

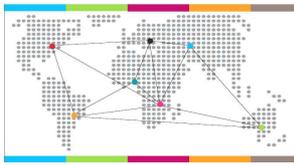
Afin de comprendre les éléments interactionnels qui viennent d'être exposés, nous nous attachons à décrire la structure organisationnelle des principaux acteurs du projet IFADEM au Bénin :

A) Au niveau macroscopique, on observe la construction d'un feedback soutenu entre les institutions et l'État béninois d'une part, et entre l'équipe locale IFADEM et l'instance internationale IFADEM d'autre part. Pour comprendre ce premier point, rappelons que c'est suite au sommet des chefs d'État membres de l'OIF à Bucarest en 2006 que fut décidée la mise place d'un dispositif visant à l'amélioration de la formation des enseignants en français en vue de réduire le taux élevé d'échec scolaire. Ainsi, l'attention particulière que portent les plus hautes autorités de l'État au Bénin à l'IFADEM va de pair avec l'entrain et les décisions de mise en œuvre du projet prises par ces dernières.

B) Au niveau microscopique : l'État béninois est représenté par la Direction de l'inspection pédagogique (DIP). L'arrêté⁹ portant création de la DIP indique qu'elle est l'organe chargé de l'organisation, du suivi et de l'évaluation de la formation continue des enseignants. La DIP, en tant que direction répondant de l'État, est donc le gardien du bon fonctionnement du cadre règlementaire et curriculaire du système éducatif béninois, mais aussi un acteur incontournable sinon stratégique pour la réussite du projet IFADEM sur le terrain puisqu'elle constitue l'autorité de référence pour les enseignants béninois en matière de qualité, de validation et d'ajustement des concepts et des pratiques pédagogiques. Pourtant, a contrario de ce qui vient d'être noté au niveau macroscopique, elle ne semble pas être activement impliquée dans le processus de réalisation de l'IFADEM. En effet, les seules relations relevées sont des relations de subordination entretenues avec le corps enseignant. Il n'existe aucune interaction significative de la DIP avec l'ensemble des intervenants internationaux dans le cadre du déroulement du projet IFADEM.

C) Au niveau microscopique – stade méso : on constate que le sens de l'interaction équipe IFADEM locale/comité des rédacteurs et formateurs des tuteurs (comité qui a pour fonction de corédiger les livrets pédagogiques mis à la disposition des enseignants, en partenariat avec le groupe d'experts internationaux) est strictement unidirectionnel. On observe des interactions bidirectionnelles entre le groupe des tuteurs et le comité des rédacteurs, mais qui ont tendance à être discontinues bien qu'elles s'inscrivent dans le cadre du programme

⁹ Arrêté N°081 du 11 juillet 2008



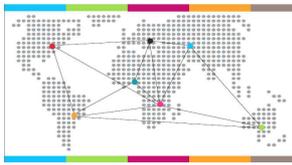
préalablement établi par l'IFADEM. Cette irrégularité interactionnelle relève, selon nos observations de terrain (réunions mensuelles tuteurs/formateurs des tuteurs et enquête par entretien auprès de ces acteurs), de l'absence de réponse face aux préoccupations et aux interrogations d'ordre théorique soulevées par le terrain (exemple : demande de précisions notionnelles et définition de concepts tels que plurilinguisme et multilinguisme, langue étrangère et langue seconde, langue maternelle et langues nationales).

D) À l'échelle microscopique – stade local : une relation pédagogique interactive entre les enseignants et les tuteurs (qui regroupent conseillers pédagogiques, directeurs d'école et inspecteurs pédagogiques) existe. Cette observation est d'autant plus pertinente qu'il est important de mentionner l'exposition de ces acteurs au phénomène de conflit de rôle puisqu'ils sont confrontés à des attentes de rôle, à des rôles perçus, transmis et joués (Katz & Khan, 1966) divergents voire contradictoires en matière de pratiques pédagogiques, selon que le point de référence est la DIP ou le dispositif IFADEM. En effet, dans leur rôle initial de conseillers et d'inspecteurs, ces derniers se réfèrent à l'autorité de la DIP qui, comme nous l'avons souligné plus haut, n'entretient pas de liens significatifs avec les intervenants internationaux ; de plus, cette relation, développée par les tuteurs IFADEM, se démarque de la culture éducative autoritaire liée à l'encadrement pédagogique et entretenue dans le cadre de leur mission de conseiller et d'inspection.

La mise en pratique des techniques de l'IFADEM dans les écoles et les rencontres bimensuelles des séances de tutorat ont donc semblé redynamiser le travail de formation continue et de suivi des enseignants. Le tout semble indiquer pour les inspecteurs un changement effectif de posture (tuteur vs. conseiller-inspecteur pédagogique) dans leur rôle d'accompagnement pédagogique des suites de l'initiation aux pratiques de tutorat.

De façon générale, il ressort de cette organisation la présence d'une structure hiérarchique où les institutions internationales construisent avec l'État une concertation qui, bien que paraissant assez soutenue, ne trouve pas toujours écho dans l'implication des acteurs sur le terrain. Ainsi, la DIP, organe national en relation avec le corps enseignant, n'est pas impliquée dans le processus de décision et de mise en œuvre du projet (illustration : au cours des examens du certificat d'aptitudes pédagogiques – CAP –, les techniques pédagogiques IFADEM ne sont pas prises en compte dans l'évaluation des pratiques et sont même parfois sanctionnées par les inspecteurs de la DIP car elles ne leur semblent pas correspondre au cadre curriculaire basé sur l'approche par compétences).

La non-implication directe d'un organe comme la DIP pourrait expliquer en partie certaines contraintes ou tensions qui limitent une évaluation des acquis avant l'amorçage d'une phase de généralisation. De plus, des tensions liées à des interprétations divergentes entre le groupe d'experts internationaux et le comité des rédacteurs de notions et de concepts, voire de méthodologies et d'outils de mise en œuvre relatifs à la didactique des langues ainsi qu'aux questions d'interactions pédagogiques, peuvent faire surface.



Notre choix d'analyse du contexte d'intervention d'IFADEM selon l'approche globale/locale nous permet donc d'aborder les jeux de rôle des institutions et des acteurs nationaux ainsi que leurs cultures institutionnelles respectives.

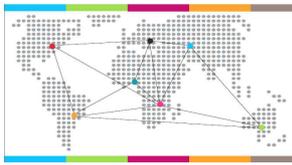
Cela dit, l'interaction accrue entre les tuteurs et les enseignants constitue un élément essentiel parmi ceux susceptibles d'être retenus dans les acquis du projet et nous conduit à nous intéresser aux représentations socioprofessionnelles des enseignants "ifadémiens". Suite à l'introduction du projet IFADEM qui induit des changements dans les pratiques pédagogiques des instituteurs (comportements), l'étude des représentations nous permet de savoir s'il existe un impact sur le positionnement général (attitude) que les sujets concernés ont par rapport à leur métier.

Le projet IFADEM, en s'introduisant au Bénin, avait pour objectif le renforcement des compétences et l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du et en français par les enseignants. Après avoir observé et analysé les pratiques pédagogiques des enseignants "ifadémiens", lors d'une enquête de terrain basée sur des films de classe et cherchant à évaluer les effets des techniques pédagogiques IFADEM, nous avons constaté la présence d'indicateurs de changements des pratiques pédagogiques. Face à cette évolution comportementale, nous nous sommes alors interrogé sur l'impact cognitif et attitudinal de l'IFADEM ; c'est-à-dire le retentissement de l'introduction de l'IFADEM sur le contenu des représentations que les enseignants se font de leur profession. Cette volonté de s'intéresser aux représentations réside dans le fait qu'une appropriation d'un dispositif ne peut avoir lieu que s'il y a une réelle transformation du contenu de l'idée que se font les sujets de l'objet de représentation (dans notre cas, il s'agit des pratiques pédagogiques et du métier d'enseignant puisque c'est sur ces deux éléments que l'IFADEM intervient). Cette étude s'est faite sur la base du modèle du noyau central¹⁰, développé par J.C. Abric (1994), et a porté sur la comparaison des représentations de deux groupes : enseignants "ifadémiens" et enseignants "non-ifadémiens".

2 Cadre et outils méthodologiques

Nous avons abordé notre question de recherche qui, rappelons-le, consiste à examiner les facteurs et les conditions nécessaires à l'appropriation (Blanc, Le Douaron & Véronique, 1987 ; Giordan, 2007) d'un dispositif de formation des enseignants, à travers une première phase d'enquête structurée par un questionnaire autour des « perceptions et des pratiques pédagogiques », des entretiens semi-directifs, des enregistrements filmés de séquences de classes et des entretiens d'autoconfrontation.

¹⁰ Thèse en cours Comlan Fantognon, analyse des représentations selon la méthode de tâche d'association verbales



Ici, nous nous attachons essentiellement à décrire et expliciter les éléments de cette première étape de l'enquête au cours de laquelle notre préoccupation a été de travailler sur :

- 1) les représentations socio-professionnelles (Abric, 1994) des enseignants "ifadémiens" ;
- 2) l'observation des pratiques pédagogiques effectives des sujets que nous avons faites en nous appuyant sur la notion de culture éducative (Beacco, Chiss, Circurel, Spaëth & Véronique, 2005).

Pour ce faire, nous avons recouru à « l'approche par méthodes multiples » ou triangulation (Pourtois & Desmet, 1988) :

a) Un questionnaire à échelle de mesure de tâches d'associations verbales portant sur les perceptions et les pratiques pédagogiques des enseignants diffusé auprès d'un échantillon de 150 participants répartis en deux groupes, "ifadémiens" et "non-ifadémiens". Il s'agit d'observer et d'analyser l'existence ou non d'une représentation professionnelle (Piaser & Ratinaud, 2010) des maîtres d'école quant à leur propre métier et de voir si celle-ci est différente selon que l'enseignant a bénéficié ou non de la formation IFADEM.

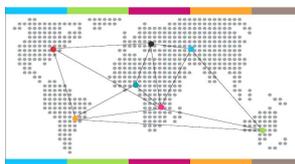
b) Des entretiens semi-directifs portant plus particulièrement sur la formation IFADEM. Il est essentiellement question lors de ces entretiens d'aborder les techniques pédagogiques introduites dans le système éducatif béninois par l'IFADEM et les changements qu'elles peuvent entraîner dans l'ajustement des pratiques pédagogiques des enseignants.

c) Des enregistrements des séquences de cours (français, mathématiques, séances d'intégration-réintégration¹¹) qui permettent d'avoir des données in vivo avec des situations pédagogiques variées et de mettre les enseignants à la pratique expérimentale des entretiens d'autoconfrontation. L'intérêt de cette activité est de confronter les enseignants à leurs pratiques pédagogiques et d'apprécier leurs réflexions sur leurs propres actions. L'objectif de cette expérience réside dans l'observation des situations de dissonance cognitive (Festinger, 1957).

d) L'élaboration d'une grille d'évaluation : toujours dans l'idée d'observer les pratiques effectives, une grille d'évaluation des pratiques attendues suite à la formation IFADEM est remplie par des évaluateurs « témoins »¹² afin de garantir la neutralité de l'évaluation et donc l'effectivité des comportements observés.

¹¹ Selon l'Approche Par Compétence (APC), les séances d'intégration, de réintégration sont l'occasion d'évaluation des macros compétences qui regroupent l'ensemble des compétences d'un cycle. Elles permettent de relever le profil détaillé de l'élève au terme de son apprentissage, un profil évaluable au sein d'un champ disciplinaire. : Cf : Beacco, J. C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris: Didier.

¹² Les évaluateurs témoins sont des sujets n'ayant aucune connaissance spécifique dans le domaine de la didactique des langues.



Au stade actuel d'analyse des résultats on constate :

1) qu'aucune différence statistiquement significative concernant les représentations entre les deux groupes expérimentaux n'est avérée, à laquelle s'ajoute l'absence totale de représentation professionnelle, la pratique pédagogique étant un concept relevant essentiellement d'une représentation individuelle¹³. Face à cela, nous avons choisi de pousser l'étude des productions des sujets expérimentaux vers une analyse de similitude (Moliner, 1994 : 212-213), dont il ressort l'apparition de schèmes cognitifs distincts selon qu'il s'agisse du groupe d'enseignants "ifadémiens" ou du groupe "non-ifadémien".

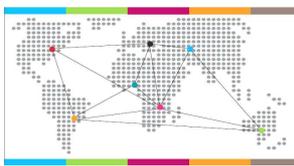
2) à l'examen des entretiens et des séquences de classes, selon la démarche d'analyse de contenu de L. Bardin (2013), et l'évaluation des éléments comptables de situations de dissonance et d'exercice de réduction de cette dissonance (Festinger, 1957), il ressort que l'IFADEM a contribué: à introduire de nouveaux concepts et de nouvelles notions dans l'enseignement apprentissage du français au Bénin; à démontrer qu'un accompagnement pédagogique axé sur la médiation peut favoriser l'apprentissage; à faire en sorte que l'enseignement du français puisse s'appuyer ou s'accommoder des langues dites nationales; à soulever l'idée que l'enseignement des sciences et surtout des notions en sciences peut avoir recours à l'usage des langues dites nationales.

Cependant, l'ensemble de ces observations restent encore au niveau de savoirs déclaratifs (Anderson, 1982) chez les enseignants, car la traduction en comportements, en l'occurrence en pratiques pédagogiques effectives, semble peu perceptible (analyse des grilles d'évaluations en cours).

2.1 Modèle d'appropriation et enjeux en didactique des langues

En sociologie des usages, l'appropriation est perçue comme un détournement d'usage, c'est-à-dire une sorte de subversion de l'usage prévu et qui met en exergue l'écart possible entre l'usage attendu et la pratique des utilisateurs dans un contexte donné (Proulx, 2002 ; Milleran, 2003 ; Bernoux, 2002 ; De Vaujany, 2003). Avec P. Bourdieu (1979), l'appropriation renvoie à la possibilité ou à la capacité à se saisir d'un bien et ceci en prenant en compte la probabilité que certains peuvent avoir davantage de capacités que d'autres en fonction de leur capital culturel :

¹³ Une première description permettant de définir s'il existe une différence entre les groupes a porté sur la fréquence d'occurrence (nombre total de mots cités), la fréquence de citation (nombre de mots différents cités) et la moyenne de citation (rang moyen général), obtenus sur la base d'un tri croisé, et dont l'analyse comparative selon le groupe d'appartenance s'est faite à travers le test du Chi2 (comparaison des fréquences) et le test t de Student (comparaison des moyennes). Une seconde description a consisté à déterminer si le mot inducteur indique une représentation consensuelle ou individuelle grâce au pourcentage de mot candidats à la centralité (Verges, 2001) et le pourcentage hapax.



Du fait que leur appropriation suppose des dispositions et des compétences qui ne sont pas universellement distribuées, [...] les œuvres culturelles font l'objet d'une appropriation exclusive, matérielle ou symbolique... (Bourdieu, 1979)

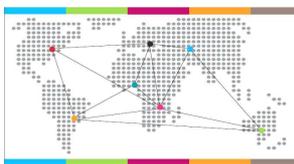
Les conditions, l'histoire et les situations sociales jouent donc un rôle fondamental dans la capacité d'appropriation. Il est donc souhaitable d'établir une distinction entre « maîtrise et appropriation » (Wertsch, 1998). Si la « maîtrise » renvoie plus à un contrôle de la technicité, l'« appropriation » suppose quant à elle un processus d'internalisation faisant appel à l'inventivité et à la créativité de l'apprenant. Mais l'« appropriation » est aussi un couplage entre le sujet-apprenant et son environnement (Varela, 1989) en vue de construire une autonomisation dans l'action ; c'est-à-dire que pour agir, l'apprenant devra être capable de mesurer les conséquences de son acte (Goffman, 1960), ce qui suppose une capacité à construire un recul ou une responsabilité épistémologique (Bachelard, 1934 ; Kelly, 1955) et qui pose le problème de la modélisation de l'appropriation.

En se référant à P. Bourdieu, nous pouvons nous arrêter sur une fonction descriptive du modèle :

Pour décrire, vérifier ou expliquer, prévoir, on peut construire un modèle qui est toujours une simplification de la réalité réduite à des descripteurs, plus précisément, un système de relations entre propriétés [...] construit à des fins de description, d'explication ou de prévision. (Bourdieu et al, 1968 : 250)

Il s'agit pour nous de rester dans une démarche compréhensive qui peut cependant nous permettre d'éviter une hyper-simplification et recourir à la « simplexité » si chère à A. Berthoz (2009) qui suppose une construction complexe avant l'engagement et la prise de décision pour l'action. Dans une approche complexe voire simplexe, les propriétés des entités ne sont jamais isolées et dissociées. La didactique des langues travaille avec des actes langagiers et des interactions dans un environnement complexe (Narcy-Combes, 2005 ; Morin & Lemoigne, 1999) faisant intervenir par conséquent plusieurs disciplines scientifiques. Ce qui fait dire à B. Claverie (2010) qu'il est question de pluri, inter ou transdisciplinarité.

Nous tentons alors de proposer un modèle théorique du processus d'appropriation dans le cadre du dispositif IFADEM à partir des résultats issus de l'analyse des pratiques et des représentations socioprofessionnelles des enseignants. Selon notre modèle, le parcours de l'acclimatement vers l'appropriation d'un projet ne peut avoir lieu sans l'acquisition, par les sujets, de deux aptitudes cognitives : la subjectivation d'une part, qui définit l'individu en tant que sujet responsable avec un souci de la vie collective. Le sujet se constitue comme une entité qui admet que tout être humain dispose du même droit, de la même possibilité que lui (Wieviorka, 2012) ; l'individuation d'autre part, qui implique « un processus psychologique qui fait d'un être humain, un individu, une personnalité unique, indivisible, un homme total » (Jung, 1939). G. Simondon (1969), tout en mettant l'accent sur l'individu et sa genèse physiobiologique, avance une conception du social très originale exposant les caractéristiques



de l'individuation psychiques et collectives. Ces dernières confèrent alors au sujet les dispositions de mise en pratique réflexive et de recul épistémologique qui sont les facteurs indispensables à la construction d'une appropriation. À l'instar d'un continuum, subjectivation et individuation, puis pratique réflexive et recul épistémologique, occupent le rôle de facteur médiateur dans le processus. Autrement dit, c'est parce que les individus développent des aptitudes de subjectivation et individuation qu'ils peuvent devenir des sujets réflexifs et doués de recul épistémologique et parvenir à l'appropriation.

D'autres facteurs interviennent dans le mécanisme d'appropriation : il s'agit de facteurs dont l'effet est de nature modératrice, c'est-à-dire que ces facteurs n'ont pas un rôle indispensable à l'émergence de l'appropriation mais peuvent influencer positivement ou négativement l'évolution de cette dernière. Parmi ces facteurs nous pouvons citer la culture éducative initiale du pays et plus particulièrement la relation à l'autorité, la pluralité des partenaires sur le terrain (complexité de la structure organisationnelle) ou encore l'hétérogénéité des niveaux de formation. Ces trois variables freinent la marche vers l'appropriation en ralentissant l'acquisition de la subjectivation/individuation et donc de la réflexivité du fait de l'illusion ontologique (Narcy-Combes, 2010). Le plurilinguisme, comme usage langagier à plusieurs variétés doublé d'alternance codique (Gumperz, 1989 ; Py, 2007; Blanchet et al. 2008) joue également, dans notre contexte, un rôle de double nature : il peut à la fois atténuer les fonctions de subjectivation/individuation, réflexivité compte tenu du poids des représentations sociolinguistiques voire idéologiques, et favoriser ces mêmes fonctions grâce aux dispositions métacognitives et épilinguistiques qu'il confère aux sujets.

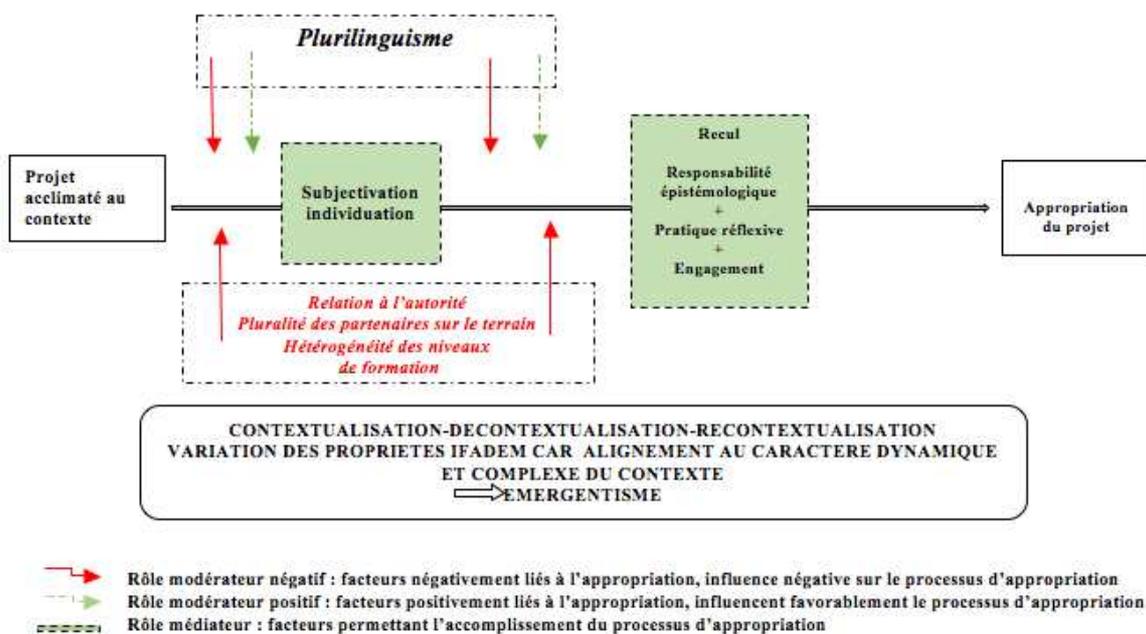
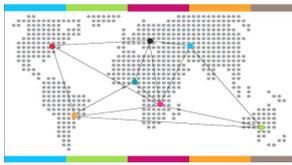


Figure 1 : Vers un modèle théorique de l'appropriation



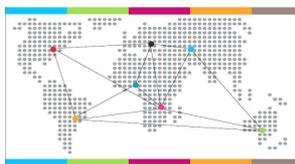
L'ensemble de ce parcours et de ses interactions s'inscrit dans une démarche de contextualisation-décontextualisations-recontextualisation rejoignant ainsi l'approche de J. Derrida (1967) de la déconstruction vue comme une invention de l'impossible, c'est-à-dire une critique non pas négative, mais productive.

L'enjeu contextuel ou situationnel en didactique des langues a toujours agité les débats. L. Dabène et al. (1990), y voient « bonnet blanc et blanc bonnet » en attirant l'attention sur la diversité des paramètres constitutifs des contextes d'enseignement-apprentissage.

C'est ce que L. Mondada et L. Gajo (2000) traduisent quand ils voient que le contexte est défini, d'une part, par une série de paramètres dont la validité a été démontrée au sein d'un modèle indépendant de particularités situationnelles. Ils insistent sur le fait que le contexte n'est pas défini par l'analyste, mais par les activités, les perspectives, les interprétations situées des participants. R. Porquier et B. Py (2004) voient en la situation une notion primitive et dans le contexte une notion technique avec la possibilité de procurer des critères et des outils d'analyse. C'est dire que :

En s'intéressant au contexte, on fait entrer dans le champs de la didactique la pluralité des conditions de transmissions des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le point des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs [...] il faut donc apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels [...] la notion de culture éducative porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. (Chiss & Cicurel, 2005 : 6)

On voit bien à la lumière de cette citation, que la contextualisation évoque la relation entre contexte et terrain en mettant l'accent sur les usages effectifs dans des situations de communication (Rispaïl & Blanchet, 2011). De là, on comprend que la complexité du trinôme contextualisation-décontextualisation-recontextualisation exige une analyse ou un cadre d'interprétation qui puisse anticiper les éventuelles variabilités susceptibles d'émerger dans les interactions, ce qui suppose pour nous de recourir à une analyse émergentiste (O'Grady, 2010) qui conçoit l'apprenant comme un sujet capable d'activer des jeux de processus et de construire une disposition à réagir dans des situations données en fonction des processus mémoriels. Ces processus sont complémentaires, de telle manière que le tout est supérieur à la somme des parties, ce qui concourt à la suite de O'Grady à nous sortir de la dimension symbolique de la langue vue comme un ensemble de règles et de symboles et d'entrer dans des phénomènes de réponse à des situations de terrain par processus de connexions établissant des liens qui deviennent stables ou équilibrés permettant ainsi l'émergence de nouvelles entités et propriétés. L'émergentisme traduit donc l'idée que l'apprentissage n'est pas un processus linéaire et qu'il se caractérise par une polarité multiple et non structurée.



En clair, il s'agit d'examiner comment mettre en place des jeux de processus complémentaires conduisant à l'émergence de la performance. Parler donc d'émergentisme, tout particulièrement dans un contexte d'enseignement-apprentissage, c'est admettre son lien étroit avec l'imprévisibilité et l'incertitude (Morin, 2000) souvent présentes dès lors qu'il s'agit d'aborder les questions de la nature humaine et de ses interactions sociétales. Les besoins et les réactions des apprenants peuvent donc être imprévisibles, insaisissables dans un environnement où l'incertitude gouverne. Finalement, s'appropriier un dispositif, c'est accepter de faire face à l'imprévisible et à l'incertitude, c'est faire preuve d'inventivité en détournant, contournant ou en faisant évoluer les objectifs initiaux ce qui suppose une capacité de subjectivation et d'individuation déclenchant des états de réflexivité et de responsabilité épistémologique : cela appelle à une forme de catachrèse.

Conclusion

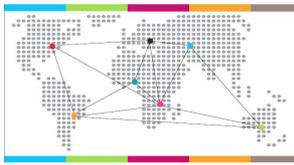
Notre objectif, à travers cet article, est d'analyser en quoi les contraintes contextuelles pèsent sur la mise en œuvre du projet IFADEM au Bénin. Nous avons pu rendre compte des problématiques autour du rôle organisationnel du fait que la définition et la distribution des attributs fonctionnels des acteurs impliqués localement dans le projet restent quelque peu ambiguës, expliquant l'apparition de certaines tensions ou conflits de rôles. Nous avons signalé également l'absence de représentations socioprofessionnelles collectives. Ces éléments constituent une sorte de « nœud gordien » (Morin, 1999) dans la complexité qu'entretient le déploiement d'IFADEM au Bénin.

Il a également été question d'évaluer les mesures selon lesquelles il était envisageable de passer du paradigme de la maîtrise et du contrôle à celui de l'appropriation et de l'évaluation. Cette approche nous conduit à recourir à des notions comme l'individuation et la subjectivation que nous considérons comme deux facteurs indispensables à l'induction d'action en termes de « responsabilité épistémologique » et de « pratique réflexive ». Le paradigme de l'appropriation nous paraît fondamental en ceci que les enseignants sont amenés à « travailler dans l'urgence » (Perrenoud, 1997) en permanence tout en étant confrontés à l'incertitude du monde (Morin, 2000). L'appropriation permet dans ces conditions de pouvoir être en capacité de se penser comme sujet dans un environnement exposé à des effets de dissonance dus aux transformations suscitées par la mise en place d'IFADEM.

Bibliographie

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : J.Vrin.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, Quadrige.



Bates, E., & MacWhinney, B. (1988). What is functionalism? *Papers and Reports on Child Language Development*, 27, 137-152.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Berthoz, A. (2009). *La simplicité*, Paris : Odile Jacob.

Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.

Blanchet, P., Moore, D. & Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines.

Bourdieu, P. Chamboredon & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.

Bourdieu, P. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du Système d'enseignement*. Paris. Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris. Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris. Editions de Minuit, 1987.

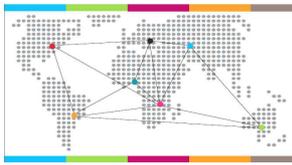
Cenala, (2008). *Alphabet des langues nationales béninoises*. IFADEM-Bénin.

Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes*. Paris. Armand Colin.

Chiss, J.-L. & Cicurel, F. (2005). « Les cultures linguistiques, éducatives et didactiques » dans Beacco, J. –C . et al (dir), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris. PUF.

Claverie, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectics / Proyética / Projectique*, 4,1-14.

Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, N° 16, p. 145-164.



Cros, F. (2002). « L'innovation en éducation : topiques et enjeux ». In Alter, N. (Dir.). *Les logiques de l'innovation*. Paris : La découverte, Pp. 213-240. *Whole Curriculum, The Whole Community*. Cambridge: Cup, 33-58.

Dabène, L. et al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*, Paris ; Didier/CREDIF.

Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative And Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dürkheim, E. (1898) *Représentations individuelles et représentations collectives*. In *Revue de Métaphysique et de morale*. Vi ; 273-308.

Elias, N. (1993). *Engagement et Distanciation*. Paris : Fayard.

Ellis, N.C., (1998), “Emergentism, Connectionism and Language Learning”, *Language Learning* 48:4, December: 631-664.

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Nrf.

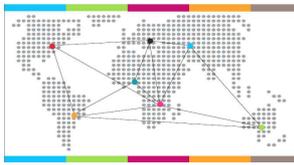
Foucher R., Bouchard M.A, (1995). « Les formes de conflits de rôles : étude exploratoire basée sur les catégories de Kahn & al », Actes du Congrès de l'AGRH à Poitiers.

Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*. Fribourg. Éditions Universitaires.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face-to-face behaviour*. Chicago. Aldine Publishing Company

Gumperz, J. (1989), *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris. Editions de Minuit.

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edimbourg: Edinburgh University Press.



Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Katz R., Kahn R.L. (1966), "The Social Psychology of Organizations", Wiley&son (Deuxième édition en 1978).

Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York : Ww Norton.

Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Ledoux, J., (2003), *Neurobiologie de la personnalité*, Paris, Odile Jacob.

Legendre, P. (2014). *Tour du monde des concepts*, Paris, Fayard.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*, New York: Harper.

Macwhinney, B., (1998), Models of the emergence of language in *Review of Psychology*. 49, P 199-227.

Moscovici, S (1984). *Le domaine de la psychologie sociale*. Introduction A Moscovici, S. (Ed). *La Psychologie Sociale*. Paris, Puf.

Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Le Seuil.

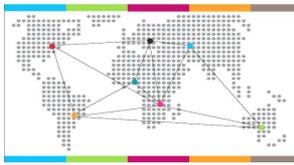
Morin, E. & Lemoigne, J.-L., (1999). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, L'Harmattan.

Narcy-Combes, J.-P., (2005), *Didactique des langues et Tic, vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.

O'Grady, W., (2005), *Syntactic Carpentry: an emergentist approach to syntax*, Mahwah, Nj, Erlbaum.

Perrot, S. (2005). *Nature et conséquences des conflits de rôle. Stress, burnout et conflits de rôles*. Aix-en-Provence: IAE Aix-en-Provence.

Perrenoud, P. (1996) *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : Esf.



Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier /CREDIF

Py, B. (2007). « Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues ». *Journal of Language Contact- Thema 1*.

Rispail, M. & Blanchet, P. (2011) « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de « terrain » dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF / EAC.

Rouquette, M-L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

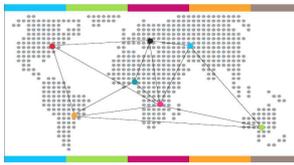
Saussure, F. de, Bally, C., Sechehaye, A., & Riedlinger, A. (1916). *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye avec la collaboration d'Albert Riedlinger. Paris : Payot.

Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et Collective*, Paris, Aubier.

Spaëth, V. (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Paris, CIRELFA, Agence de la francophonie.

Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit* Paris : Seuil.

Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*. 3ème édition parue en 1997. Paris : La Dispute.



Lolona Rakotovoao
École normale supérieure d'Antananarivo, Madagascar
lolonar@yahoo.fr

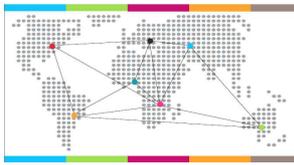
Mise en œuvre d'une (co)-construction méthodologique à travers les partenariats institutionnels Nord-Sud. Cas du programme de Formation des maîtres à Madagascar

Résumé

Dans la perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement, le renforcement des compétences linguistiques des enseignants du primaire s'impose comme une nécessité face au constat de leur faible niveau en français. En l'absence de programme de formation continue, l'initiative IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) s'avère être une des solutions pour répondre à ce besoin en combinant présentiel, autoformation et tutorat de proximité. Mais outre le dispositif spécifique IFADEM déjà mis en œuvre dans les autres pays, Madagascar a apporté, lors de la phase d'expérimentation, une innovation en intégrant l'apprentissage mobile dans la formation. Au vu des résultats, le déploiement de cette innovation pourrait être envisagé dans d'autres contextes.

Mots-clés

IFADEM, Madagascar, innovation, apprentissage mobile, formation continue



Introduction

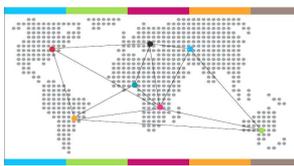
Cet article, qui s'inscrit dans l'axe *analyse de partenariats institutionnels mettant l'accent sur une co-construction méthodologique et notionnelle*, a pour objectif d'apporter un regard critique sur la mise en œuvre et les résultats de l'expérimentation du programme de Formation des maîtres à Madagascar (IFADEM – Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres). Il sera question d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : quelles sont les spécificités du contexte malgache ? Comment l'initiative IFADEM, menée également dans d'autres pays, a-t-elle été mise en œuvre à Madagascar et avec quels résultats ? Les outils ainsi que le dispositif mis en place pour le public malgache peuvent-ils être déployés dans d'autres contextes ?

1 Contexte malgache

Avec le malgache officiel, le français a le statut de langue nationale à Madagascar. Il est enseigné en tant que discipline dès le cours préparatoire et il est langue d'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) dès le cours élémentaire. Cependant, la situation est problématique, notamment dans les zones reculées, faute de moyens favorisant le contact avec la langue. En outre, il existe deux profils de corps enseignant : les enseignants communautaires, pris en charge par les parents d'élèves ou subventionnés par l'État, ils n'ont pas reçu de formation initiale, et les enseignants fonctionnaires qui ont bénéficié d'une formation initiale. Or, quel que soit le profil des enseignants, on constate un niveau de français faible. En 2010, en collaboration avec l'Alliance française, nous avons effectué un test de connaissance du français (TCF) avec un échantillon d'enseignants fonctionnaires issus de zones rurales et les résultats ne sont pas rassurants : 13% ont le niveau A1, 67% ont A2 et 20% ont B1. Compte tenu de la place de la langue française dans l'enseignement, ces résultats alarmants amènent à faire face à la réalité, à savoir la nécessité d'un renforcement des compétences en français des enseignants. Pour ce faire, le programme IFADEM se présente comme une alternative pour la mise en œuvre d'une formation continue des instituteurs fonctionnaires.

1.1 Le programme de Formation des maîtres à Madagascar (IFADEM)

Madagascar fait partie des premiers pays retenus pour l'expérimentation IFADEM en 2008. Malgré les problèmes socio-politiques qu'a rencontré le pays depuis 2009, la phase expérimentale d'IFADEM a pu démarrer en 2010 à l'issue de la signature d'une convention de partenariat entre l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et le ministère de l'Éducation nationale (MEN) représenté par l'Institut national de formation pédagogique (INFP), l'institution chargée de la formation des enseignants du primaire. Cependant, parmi les quatre sites d'expérimentation prévus initialement, seule la région d'Amoron'i Mania, située à environ 250 km au sud de la capitale, a été retenue.



Sous l'encadrement de 22 tuteurs ayant le profil de conseillers pédagogiques, 458 enseignants, qui s'occupent de 22 442 élèves issus des quatre circonscriptions scolaires (CISCO) de la région, ont suivi la formation. Outre l'installation d'un espace numérique doté d'une vingtaine d'ordinateurs connectés à internet et de matériel audio-visuel, 3 430 ouvrages et autres dotations pédagogiques ont été distribués à tous les bénéficiaires de cette formation. Il s'agit des cinq livrets d'autoformation conçus par une équipe de rédaction locale, d'un dictionnaire de français, d'un précis de grammaire, d'un guide de la formation, d'un guide pour l'apprentissage mobile¹⁴, d'un téléphone portable avec ses équipements, d'un cahier et d'un stylo, le tout livré dans un sac IFADEM.

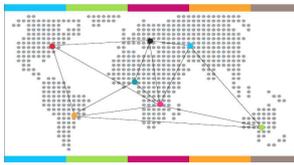
Par ailleurs, au-delà de l'aspect formation, IFADEM Madagascar a également œuvré dans l'humanitaire. En effet, lors du premier regroupement des enseignants, l'équipe de formation a constaté que la plupart des enseignants ont rencontré des difficultés dans la lecture des livrets et dans la manipulation du téléphone portable à cause de problèmes de vue. Pour optimiser les résultats de la formation, une consultation ophtalmologique suivie d'une remise de lunettes a été menée en collaboration avec le Lions Club International Fondation. 513 paires de lunettes ont ainsi été fournies aux enseignants souffrant de déficience visuelle.

En ce qui concerne la mise en œuvre de la formation, IFADEM a été conçu en tant que dispositif hybride combinant une formation en présentiel avec les grands regroupements, une autoformation pendant laquelle chaque enseignant s'approprie le contenu des livrets et réalise les activités qui y sont présentées et un tutorat de proximité avec les mini-regroupements où le tuteur réunit régulièrement ses tutorés. D'une durée de neuf mois, la formation IFADEM prend fin avec une évaluation sommative sous forme d'évaluation théorique et d'évaluation pratique, chacune comptant pour 50% des points. La première est organisée pendant le troisième regroupement et prend la forme de questions à choix multiples, d'exercices d'appariement et de complétion ; les questions portent sur ce qui aurait dû être acquis dans les livrets d'autoformation. Quant à la seconde évaluation, il s'agit d'une observation de pratique de classe avec une leçon précise mettant en œuvre les méthodologies innovantes apportées par IFADEM.

À l'issue de la phase d'expérimentation, les résultats font état d'un taux de réussite qui s'élève à 91%. Selon la convention de partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et l'AUF, la réussite à la formation IFADEM est sanctionnée par une bonification d'ancienneté pour un avancement d'échelon suivant un arrêté ministériel¹⁵

¹⁴ Cf. supra

¹⁵ Arrêté n° 52.046/2010-CNEAT du 28 décembre 2010, signé par le ministre de la Fonction publique, du travail et des lois sociales, portant détermination de l'équivalence administrative d'un titre de la fonction publique, et octroyant aux participants certifiés par l'INFP dans le cadre d'IFADEM une bonification d'ancienneté dans la fonction publique équivalente à la durée totale de la formation.



2 L'apprentissage mobile : un dispositif innovant

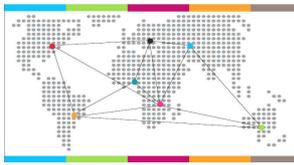
2.1 Point de départ

Dans la conception des contenus de formation, IFADEM mobilise les ressources locales et mise sur la contextualisation. Pour certaines compétences dont la compréhension de l'oral et la prononciation, des documents sonores réalisés sur place accompagnent les livrets d'autoformation. Cependant, l'échec des lecteurs MP3 ou des CD dans des contextes similaires a mené les responsables à réfléchir sur le meilleur support numérique pour ces documents audio et le choix s'est orienté vers le téléphone portable. En effet, avec l'apparition sur le marché de plusieurs gammes allant de la plus basique à la plus sophistiquée, on constate actuellement une démocratisation du téléphone mobile. C'est ainsi qu'est née l'idée d'intégrer cet outil dans le dispositif de formation IFADEM dont l'intégration des technologies innovantes figure parmi les objectifs. Cette solution permet non seulement d'introduire de nouvelles innovations technologiques et pédagogiques mais également d'apporter des solutions à des besoins administratifs et sociaux.

2.2 Mise en œuvre

Ainsi, en partenariat avec l'opérateur de téléphonie mobile Orange, chaque enseignant, tuteur et rédacteur de contenu s'est vu attribuer un téléphone portable (modèle ZTE R222 ou Alcatel OT-908F) doté d'un chargeur solaire et électrique, incluant une carte mémoire SD avec les fichiers sonores accompagnant les livrets.

Pour faciliter voire favoriser les échanges entre ces différents acteurs, un système de flotte a été mis en place : pendant toute la durée de la formation, la communication et le service de message intra-flotte étaient gratuits et le numéro permettait même de bénéficier d'un tarif préférentiel hors flotte. En plus de la flotte, plusieurs services ont également été déployés : un service vocal interactif pour permettre aux enseignants de poser à tout moment des questions et recevoir les réponses ; un compte sur un service bancaire mobile (Orange Money) pour sécuriser le paiement des indemnités à percevoir par les enseignants mais aussi pour leur usage personnel ; un service d'information par SMS pour transmettre diverses informations utiles (par exemple un rappel des dates de regroupement) ; un service d'envoi quotidien de questions à choix multiples (appelées également quiz) pour vérifier la compréhension et l'appropriation des contenus des livrets par les enseignants. Les questions des quiz ont été conçues par l'équipe de rédaction à partir des contenus des livrets (exemple en annexe). Pour chaque livret, vingt questions sont programmées, et avec une question par jour du lundi au vendredi, un mois est donc consacré aux quiz portant sur un livret. Ces questions sont déposées sur une plateforme et c'est la coordonnatrice de la rédaction qui se charge de l'envoi quotidien des questions, si possible à la même heure.



3 Résultats

En tant qu'innovation apportée au dispositif IFADEM, l'expérimentation de l'apprentissage mobile a fait l'objet d'un protocole de recherche mené conjointement par l'AUF et le laboratoire SENSE (*Sociology and Economics of Networks and Services*) d'Orange Labs. La recherche était axée essentiellement sur le suivi des usages qui ont été faits des téléphones mobiles et l'analyse des résultats des enquêtes déclaratives et d'entretiens en profondeur conduits auprès des enseignants.

Concernant l'intégration du téléphone dans le dispositif de formation, plusieurs instituteurs ont considéré le téléphone comme étant un des bénéfices les plus importants de la formation vu que la possession de cet outil les a valorisés aux yeux de la société. Au-delà du bénéfice personnel, le téléphone devient dans la majorité des cas un outil et une propriété familiale au même titre que la télévision ou la radio. Cependant, pour certains enseignants, des problèmes liés à la manipulation du téléphone constituent un obstacle à l'accès aux différents services proposés. Notons également que certains instituteurs ont fait preuve d'ingéniosité avec les documents sonores intégrés sur la carte SD dans les téléphones : ils les ont utilisés comme support de cours en classe. Pour ce faire, certains ont branché le téléphone avec des haut-parleurs, d'autres ont pris la carte et ont eu recours à une radio-carte¹⁶ pour faire écouter les fichiers sonores ; une autre des solutions adoptées consiste tout simplement à faire écouter le document via le téléphone à un petit groupe d'élèves.

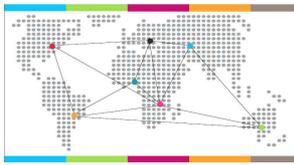
Par ailleurs, la mise en place du système de flotte a facilité le déroulement de la formation dans la mesure où les échanges (communication ou message) entre enseignants, enseignants-tuteurs, tuteurs-rédacteurs ont été favorisés. Enfin, selon la déclaration des enseignants, confirmée par le relevé des usages des téléphones, l'envoi quotidien des quiz les a beaucoup aidés dans la phase d'autoformation : d'une part, ils ont été obligés de lire le livret pour trouver la réponse à la question, d'autre part, s'ils se trompaient dans la réponse, celle-ci était donnée dans le quiz et cela aidait à la compréhension du livret.

Bref, outre son caractère innovant, l'intégration de l'apprentissage mobile représente plusieurs avantages qui ont contribué à la réussite de la formation IFADEM à Madagascar. La seule limite à laquelle il faut apporter des solutions est l'accès au réseau dans toutes les localités concernées pour une égalité des chances entre tous les bénéficiaires de la formation.

3.1 Partenariat Nord-Sud : vers une (co)-construction méthodologique

Sur le site officiel d'IFADEM, il est mentionné que « *la résolution sur la langue française adoptée lors du Sommet appuie IFADEM et sa capacité à renforcer les programmes de formation initiale et continue des enseignants. [...] Bénin, Burundi, Haïti, Madagascar début*

¹⁶ Il s'agit d'un poste radio portatif, souvent de taille réduite, avec lequel on peut lire les fichiers sonores embarqués dans une carte SD



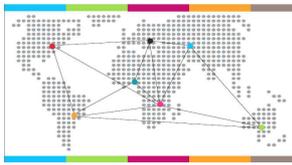
d'une expérimentation IFADEM »¹⁷. Bien que les objectifs à atteindre soient les mêmes, la contextualisation figure parmi les priorités d'IFADEM. Toutefois, la mutualisation des compétences a permis à une équipe d'experts techniques ayant collaboré avec les équipes locales de réaliser un outil transversal et commun à tous les pays, à savoir le *livret memento*¹⁸ qui vient en complément des livrets de formation élaborés dans le cadre de ce programme.

Dans cette perspective de contextualisation, l'expérimentation innovante menée par l'équipe malgache intégrant l'apprentissage mobile dans le dispositif de formation IFADEM fait état d'une réussite au vu des avantages cités précédemment. Le déploiement de ce dispositif dans d'autres pays, avec une éventuelle contextualisation, est tout à fait envisageable en vue d'améliorer l'efficacité de la formation. La mutualisation des compétences entre les différents acteurs de la formation n'est pas non plus à exclure à l'image de la réalisation du *livret memento*.

Ce constat nous a donc mené à une conclusion selon laquelle le partenariat Nord-Sud qui, dans la plupart des cas, se présente comme étant la mise en œuvre de propositions issues du Nord dans des pays du Sud, pourrait être envisagé dans l'autre sens, d'où le concept de (co)-construction. Dans cette perspective, les pays du Sud ne restent plus de simples exécutants, mais apportent également leur contribution dans la réalisation du processus.

¹⁷ <http://www.ifadem.org/fr/presentation/contexte-international>

¹⁸ Téléchargeable en version pdf sur <http://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2013/01/17/memento>



Références

<http://www.ifadem.org/fr/presentation/contexte-international>

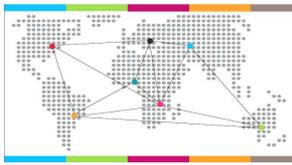
<http://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2013/01/17/memento>

Annexe

Formulaire de rédaction QCM

	<p>Formulaire de rédaction QCM_4</p>
--	--------------------------------------

Rédactrice : RAZAFITSIAROVANA Chantal			
Code : livret1_quiz3			
Livret 1	Le déblocage linguistique des élèves		
Séquence 1	Encourager les élèves à parler		
Section	Mémento L'approche communicative : qu'est-ce que c'est ?		
Support texte	Quand on utilise une approche communicative en classe de langue, c'est qu'on met les élèves directement dans une situation où ils utilisent la langue à apprendre.		
Question/Amorce	Nb car : 132	1.3. En approche communicative, il faut utiliser autant que possible :	
Clé/Position		la langue à apprendre	b
Distracteurs/Position		la langue maternelle	a
		les deux à la fois	c
Explication si mauvaise réponse	Nb car : 50	La bonne réponse est b. Relire Séquence 1, Mémento.	



Julia Ndibnu-Messina Ethé
Université de Douala, Cameroun
ju_messina@yahoo.fr

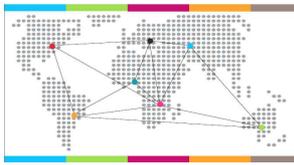
Prolégomènes pour une utilisation systématique des langues camerounaises dans l'enseignement d'une langue seconde dans les classes du primaire et d'observation au Cameroun

Résumé

Le présent article envisage de déterminer les possibilités d'une utilisation systématique des langues camerounaises pendant les cours de français-L2 dans les milieux homogènes linguistiquement. Au-delà des considérations pédagogiques théoriques, il s'agit de relever l'importance de la langue première (L1) lors de la transmission de la langue seconde (L2) dans les sociétés africaines. Sur les bases de données sociolinguistiques et expérimentales, sera tracé un aperçu de l'évolution des approches d'enseignement des L2 dans le monde et au Cameroun et proposé une didactique des L2 qui s'appuiera sur les tâches et les compétences des apprenants, le contexte d'enseignement des L2 et les implications socioconstructivistes d'une telle approche.

Mots-clés

Enseignement des L2, langues camerounaises, cycle primaire, classes d'observation

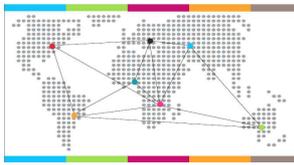


Introduction

Compte tenu de la complexité des situations linguistiques africaines et des représentations qui y sont attachées, le combat acharné des linguistiques panafricanistes débuté il y a près de 30 ans (Tadadjeu, 1980) a conduit à la promotion et à l'enseignement des langues et cultures sous toutes leurs formes. Parallèlement, le français demeure la langue de transmission des connaissances dans toutes les régions francophones du Cameroun. De plus, en tant que matière, elle est transmise comme si elle était la langue maternelle des élèves sans toutefois considérer les compétences initiales de ces derniers et les difficultés d'acquisition qu'ils manifestent. Les cas de figure précédents donnent lieu à la création d'un Département de langues et cultures camerounaises au secondaire en 2008 et au primaire, à un partenariat entre l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et le ministère de l'Éducation de base (MINEDUB) à travers le projet ELAN-Afrique (École et langues nationales) depuis 2013. Aussi, notre étude propose-t-elle une analyse de la transmission des langues camerounaises durant le déroulement des cours de français, langue seconde (LS), pour des motifs d'affectivité, d'intégration socioculturelle, pédagogique (explications des contenus, mise en contexte des leçons de vocabulaire, de grammaire et de rédaction) et auprès des élèves en classe d'observation, scolarisés aussi bien en milieu plurilingue qu'en milieu monolingue.

Au Cameroun, le français revêt plusieurs fonctions. Sur le plan politique, la constitution de 1996, dans son article 2, confère au français le statut de langue officielle à utiliser pour tous les propos officiels aux côtés de l'anglais. Sur le plan sociolinguistique, les populations emploient le français dans toutes les situations possibles : propos commerciaux, dans l'administration, à l'école, à la maison, au village, etc. Le français utilisé dans les situations informelles demeure basique ou mélangé à une autre langue alors que le français employé dans le formel (administration) lui, est châtié (Z.D. Bitjaa Kody, 2009). Les langues maternelles servent le plus souvent les situations informelles (famille, marché, amis) aux côtés du français (Ndibnu-Messina Ethé, 2013). Les locuteurs du français, dépendant du milieu de naissance, ont le français comme une langue première, seconde, véhiculaire ou officielle. Elle est langue première lorsqu'elle est la première langue qu'ils utilisent pour communiquer avant d'aller à l'école. Généralement, en milieu dit monolingue au Cameroun, les enfants débutent avec une langue camerounaise, alors que le milieu plurilingue francophone se démarque avec le français comme L1. Elle devient langue seconde quand les jeunes entrent en contact avec elle en milieu scolaire (Wiesemann & Olive, 2000) et l'emploient surtout dans les situations formelles.

Le milieu bilingue francophone se distingue par le fait qu'institutionnellement, le français y est utilisé pour des motifs de scolarisation et d'administration. La langue maternelle, quant à elle, sert dans toutes les autres formes de communication informelles (familiales, commerciales, certaines discussions entre amis de même langue, etc.). Le français agit également comme langue officielle seconde auprès des élèves anglophones qui ont pour



première langue officielle l'anglais. En revanche, il y a lieu de se demander si l'utilisation des langues camerounaises favorise l'enseignement du français auprès des jeunes Camerounais qui évoluent en milieu plurilingue et qui ne maîtrisent pas leurs langues maternelles (langues camerounaises).

Cet article ambitionne également de déterminer le milieu, le moment et la manière les plus appropriés pour une introduction des langues camerounaises pendant les cours de langue seconde, prioritairement le français, après une définition des notions de langue seconde et étrangère au Cameroun. Les différentes réponses apportées reposent sur une approche sociolinguistique et une expérimentation d'enseignement de deux ans dans les lycées et à l'université. Cette expérimentation est complétée par l'administration d'un questionnaire à 18 enseignants et 400 élèves du primaire. Nous pourrions ensuite opérer un bref aperçu de l'évolution de l'enseignement des langues au Cameroun, des partenariats tissés et des approches d'enseignement utilisés en plus des autres propositions relatives à la systématisation de l'emploi d'une langue d'intégration (langue permettant à l'enfant de communiquer avec les populations dans laquelle son établissement scolaire est implanté) et de mise en contexte pour l'enseignement de la langue seconde afin de pouvoir minorer certains problèmes d'apprentissage des langues. En définitive, l'originalité de cette étude sera de proposer une approche d'enseignement qui s'appuiera sur les tâches et les compétences des apprenants, le contexte d'enseignement des langues secondes et les implications socioconstructivistes d'une telle approche.

1 Contextes linguistique et éducatif au Cameroun

Au Cameroun, le XXI^e siècle marque un tournant significatif en matière de considération des langues africaines dans l'éducation. Le contexte mondial favorable aux langues minoritaires et identitaires (CERL, 2004) et le contexte africain redéfinissant les normes endogènes d'introduction des langues locales dans le système éducatif (Charte de renaissance culturelle, 2006) conduisent naturellement l'État camerounais à intégrer l'enseignement des langues camerounaises au secondaire. L'application des nouvelles résolutions au niveau primaire se limite toutefois à une expérimentation menée par le PROPELCA (Programme de recherche opérationnelle pour l'enseignement des langues au Cameroun) de 1984 à 2006. Tadadjeu et al. (1990) évoquent quatre modèles d'enseignement :

- le modèle 1 relatif à l'enseignement bilingue au niveau du secondaire : l'anglais pour les francophones et le français pour les anglophones.
- Le modèle 2 concerne l'usage de la langue maternelle (LM) et de la première langue officielle (LO1)¹ au primaire. Le début de la scolarisation s'effectue en langue maternelle et

1 LO1 : première langue officielle : les francophones ont pour LO1 le français et les anglophones l'anglais. LO2 : deuxième langue officielle, les francophones ont pour LO2 l'anglais et les anglophones le français. L1 : première langue de l'enfant, souvent sa langue maternelle (LM)



progresses vers la LO1. Ce modèle est repris dans ELAN–Afrique, aussi bien dans les pourcentages d'utilisation (SIL – section d'initiation au langage : 80 % de LM, 20 % de français² ; CP – cours préparatoire : 60 % de LM, 40 % de français ; CE1 – cours élémentaire première année : 40 % de LM, 60 % de français ; CE2 – cours élémentaire deuxième année – et CM1 – cours moyen première année : 15 % de LM contre 85 % de français pour que les élèves composent le CEP – certificat d'études primaires – avec les mêmes chances) que dans les programmes.

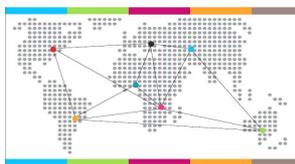
- le modèle 3 s'emploie à mettre sur pied un enseignement des LM au secondaire. Aujourd'hui, cet enseignement est généralisé au Cameroun. Environ cinq langues sont enseignées (pas employées pour transmettre d'autres connaissances) dans les lycées pilotes : le basaa³, l'ewondo, le ffulde, le wum et le fe'efe'e.
- Le modèle 4 fait référence à l'usage des LM pour transmettre les connaissances à la maternelle. De manière informelle, les LM sont utilisées dans les régions rurales pour faciliter l'adaptation des élèves à un environnement nouveau : celui de l'école.

Les évolutions récentes en matière de langue et d'éducation doivent leur aboutissement à une confrontation spectrale sujette à une polémique toujours d'actualité : le nombre de langues et les attitudes des jeunes face aux langues. Le Cameroun, « l'Afrique en miniature », compte environ 263 langues nationales (Z.D. Bitjaa Kody, 2004 : 25) pour environ 200 cultures, dont deux langues officielles (français et anglais). Plusieurs survols sociolinguistiques (Z.D. Bitjaa Kody, 2001 ; Ndibnu-Messina Ethé, 2013) suggèrent à juste titre que la majorité des jeunes évoluant en milieu urbanisé francophone possèdent le français pour langue maternelle et langue première. Néanmoins, les zones rurales ne présentent pas les mêmes caractéristiques : les jeunes âgés de 5 à 17 ans tendent à communiquer dans leur langue camerounaise et en camfranglais dès qu'une opportunité s'ouvre à eux. Ils l'emploient parfois de manière inconsciente dans la salle de classe et altéreraient leur niveau en langue seconde : le français (Ndibnu-Messina Ethé, 2013). Cette altération provient du fait que l'usage abusif des LM en situation de classe provoque des interférences que l'enseignant n'a pas toujours le temps de corriger au vu des effectifs pléthoriques des salles de classe. Un suivi individuel est pratiquement impossible. Leur degré de motivation pour l'apprentissage de la langue française s'avère mitigé (Elobo Onana, 2013) et les changements intervenus dans le système éducatif n'améliorent guère leurs attitudes.

Bien que les langues et cultures camerounaises soient enseignées depuis 2010 dans les lycées pilotes et que sous les auspices de l'AUF, d'ELAN-Afrique et du MINEDUB, les écoles

² Lire 80 % d'usage de la LM contre 20 % d'utilisation du français (LO1) : cette densité d'utilisation concerne aussi bien les ouvrages didactiques que la langue d'enseignement.

³ L'orthographe retenue pour les noms des langues africaines est l'Alphabet Général des Langues Camerounaises (AGLC) utilisé depuis 1982 dans les écoles à vocation bilingues (langue camerounaise et première langue officielle). Cet alphabet a été mis sur pied par Tadadjeu et Sadembouo (1979).



primaires expérimentent la transmission des langues africaines depuis 2012, les élèves vivant dans les environnements ruraux atteignent difficilement des performances acceptables aussi bien en français que dans les « nouvelles » langues transmises. Lorsque les langues africaines sont enseignées en région urbanisée francophone, le français sert de passerelle entre toutes les langues africaines en présence (Ndibnu-Messina Ethé, 2013). Par contre, le français se transmet en français (méthode directe) dans les régions rurales, quel que soit le niveau de compétence des apprenants car la loi de 1921 interdisant l'emploi des langues nationales (LN) figure toujours dans la Constitution malgré tous les récents réaménagements linguistiques et éducatifs (Constitution de 1996, loi de l'orientation 2008).

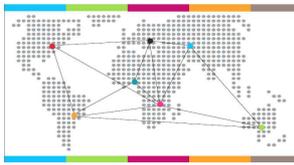
2 Des langues premières (L1) et secondes (L2) au Cameroun

Le concept d'espace francophone, quoique politique, traduit une volonté de considération du français dans toutes ses acceptions. Le français et les langues africaines, « langues partenaires », jouent actuellement deux principaux rôles : celui de langues premières et de langues secondes. Sera considérée comme langue première toute langue acquise « *dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère [un des deux parents] et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement* » (Besse, 1987 :13).

Au Cameroun, rappelons-le, le français est la L1 de 80 % des élèves évoluant en milieu plurilingue (Bitjaa Kody Z.D., 2004). Ils ne maîtrisent ni la langue de leur parent ni une LN (Ndibnu-Messina Ethé, 2013 ; Mba G., 2012). Pourtant, les langues locales camerounaises sont L1 des enfants évoluant en milieux ruraux bilingues, car ceux-ci abritent au maximum deux langues, la langue locale, langue maternelle des enfants, et la langue officielle première (LO1). Les langues maternelles de ces localités n'y servent pas de véhicule de connaissances quand bien même les apprenants manifestent des compétences en LN.

Les langues secondes symbolisent des idiomes « *nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue [et] s'oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise)* » (Ngalasso, 1992 :13). Le français officie comme L2 principalement en milieu monolingue auprès des apprenants qui l'acquièrent et l'utilisent en deuxième position dès qu'ils sont scolarisés. Pareillement, les apprenants anglophones découvrent le français comme L2 après l'apprentissage de l'anglais⁴ : au Cameroun, le français prend alors la dénomination de langue officielle seconde pour tous les locuteurs anglophones. La pédagogie privilégiée pour la transmission du français langue seconde crée certaines difficultés d'appropriation chez les apprenants entourés de plusieurs langues et dont la L1 en est éloignée.

⁴ Les études démontrent que les anglophones acquièrent en premier leur langue maternelle, le *Pidgin English* et l'anglais. Le français n'intervient qu'à l'école ou lors des séjours en zone francophone (Bilola, 2008 ; Ebongue, 2010). Quels que soient les cas d'acquisition, le français demeure pour les anglophones une L2.



3 Évolution des approches d'enseignement des langues au Cameroun

Les écoles normales camerounaises, depuis leur création en 1979, subissent des mutations diachroniques dues aux aménagements morphologiques des curriculums éducatifs internationaux intervenus au fil des ans. Les approches d'enseignement ont progressé des méthodes centrées sur les enseignants à celles plus ouvertes aux nouvelles technologies et aux aptitudes initiales des apprenants.

3.1 De l'approche directe à l'approche actionnelle

Centrée sur l'enseignant supposé intervenir en maître suprême et les élèves perçus comme des éponges qui ingurgitent les essences transmises, l'approche directe ou singulière se concentre sur une seule langue et ne laisse pas présager une ouverture vers d'autres langues. Par ailleurs, la connaissance du lexique y officie majoritairement et tend à exclure les traductions pour des motifs de prévention des transferts négatifs (Cuq & Gruca, 2008). Le Cameroun, de la création des écoles normales en 1979 jusqu'en 2000, utilise la méthode directe⁵. Les enseignants se focalisent sur la transmission du « *vocabulaire courant, de la grammaire présentée sous forme inductive/implicite, l'accent sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation et l'écrit n'est envisagé que comme un auxiliaire de l'oral* » (Cuq & Gruca, 2008)⁶.

Après une observation des salles de classe camerounaises, la situation des effectifs pléthoriques conduit au constat selon lequel les difficultés de concentration et d'apprentissage résultant du cadre de transmission chez les apprenants déclenchent de nouvelles réflexions didactiques. Parallèlement, ne souhaitant pas se restreindre à une approche directe ne palliant pas ces difficultés infrastructurelles, les anglophones développent une approche communicative ambitionnant l'amélioration des capacités d'élocution et de dialogues des apprenants. Défendue par Curran (1987), l'approche communicative reste en vigueur dans le système anglophone camerounais à l'opposé de l'approche directe qui a été interrompue chez les francophones pour céder la place à la nouvelle approche pédagogique (NAP) en 2000. L'approche communicative reste en vigueur chez les anglophones car pour eux, il s'agit de choisir les dispositifs « *visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer* » (Cuq, 2003 : 24).

La NAP, qui remplace l'approche directe, est proposée par H. Oba Biya en 2000. Elle s'appuie sur des fondements psycho-cognitifs qui stipulent un plus grand engouement des élèves lorsqu'une attitude de collaboration entre enseignant et apprenants est mise à jour pendant l'exercice de transfert de la langue seconde (français) particulièrement. Les partisans de l'approche estiment qu'une modernisation des pédagogies camerounaises s'opère par le

⁵ Dans ce travail, approches et méthodes prennent la même connotation.

⁶ Citation tirée de Russo, 2011.



biais d'une restructuration dynamique des séances de cours où l'instructeur devient un guide et l'enfant cesse d'être « tabula rasa ». La NAP cède la place à l'approche par compétence (APC) en 2008.

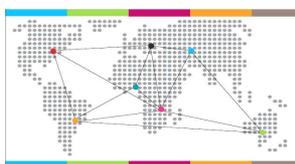
L'APC ouvre la voie à des conceptions nouvelles de la pédagogie des langues. D'autres langues peuvent entrer en jeu et œuvrer pour la construction d'un individu plurilingue et pluriculturel capable de se sentir chez soi dans tous les contextes, au Cameroun et ailleurs. L'enseignant de français langue seconde au Cameroun, dans la recherche de la perfection et de l'amélioration de ses cours, pourrait-il être à son aise avec les nouvelles approches d'enseignement comme l'approche actionnelle, si en 2018 ou 2020⁷, le Cameroun décidait une nouvelle fois d'adopter une variante pédagogique « à la mode » ?

Au-delà de la considération des compétences des élèves, quelles tâches traduisent une formation efficiente des apprenants ? Toutes les questions précédentes trouvent leurs réponses dans l'adaptation perpétuelle et individualisée des approches pédagogiques par les enseignants. Ceux-ci doivent ambitionner la formation des citoyens plurilingues et mettre en pratique la notion de compétence plurilingue. « *La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* » (Cadre européen commun de référence : 128). Toutefois, comme M. Candelier (2010) l'estime, la partie évaluation de l'approche actionnelle a été occultée ; les instructeurs sont obligés de faire face à de nouveaux défis. Autant sur le plan évaluatif que scientifique, il semble difficile d'affirmer une considération de toutes les langues et cultures en présence.

3.2 Spécificités des approches actuellement utilisées au Cameroun

Si l'on admet la difficulté de recycler les anciens pédagogues aux nouvelles pédagogies, deux approches participent à la formation des jeunes francophones : la nouvelle approche pédagogique et l'approche par compétences. Les anglophones conservant l'approche communicative, les spécificités de l'approche communicative et des approches en vigueur seront présentées dans le tableau subséquent. Toutefois, comme perspective pour l'horizon 2020, l'approche actionnelle sera évoquée comme une potentielle remplaçante de l'APC.

⁷ Le Cameroun change de programme dans le système éducatif francophone tous les 10 ans.



Approche directe/singulière (1979-2000)	CLT (<i>Communicative Language Teaching</i>) (1979 à nos jours)	Nouvelle approche pédagogique (2000-2007)	Approche par compétences (2008-2014)	Adoption de l'approche actionnelle?
Centrée sur l'enseignant et son unique compréhension de la langue Centrée sur une seule langue, une seule culture : celle enseignée.	Principalement utilisée chez les anglophones, les enseignants insistent plus sur les compétences communicatives (orales) que sur celles écrites.	Place l'apprenant au centre de la pédagogie et repose sur les hypothèses que les enseignants amènent les apprenants à proposer. Insertion de quelques tâches discursives.	Repose sur les compétences supposées de l'élève. Pas encore vraiment utilisée même si transmises dans les ENS et ENIEG ⁸ . Les enseignants formateurs sur le terrain en sont encore à la NAP.	Implication apparente de toutes les langues et cultures. Évaluation difficile et les compétences sont traitées comme un seul ensemble indissociable. (Candelier, 2010 ; Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : 71).
<p><i>Approches prônées</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>l'approche interculturelle (Abdallah-Preteuille)</i> - <i>La didactique des langues intégrées (Candelier)</i> - <i>l'approche communicative (Curran)</i> 				

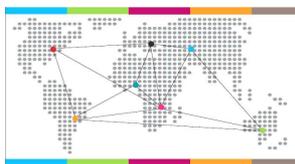
Tableau 1. Évolution des approches et visions de « nouveaux » horizons.

Le tableau ci-dessus s'appuie sur les approches en vigueur lors des formations des futurs enseignants. Ceux-ci sont supposés les mettre en pratique en situation de transmission dans les salles de classe. Depuis quelques années, les francophones utilisent l'approche par compétences et les anglophones, l'approche communicative. Certains chercheurs francophones, des écoles normales supérieures, s'activent à démontrer les bienfaits de l'approche actionnelle tout en stipulant que les méthodes d'enseignement en vigueur peuvent conjointement être utilisées avec l'approche interculturelle et une didactique des langues intégrées.

4 Cadre d'analyse

La présente recherche aspire à déterminer les différents niveaux d'implication des langues africaines dans l'enseignement du français-L2 et à proposer les éléments d'une généralisation de l'approche intégrant l'usage des L1 dans la transmission des L2 pour une mise en contexte de l'enseignement. Conscients des difficultés d'apprentissage des L2 en situation diglossique, les chercheurs envisagent plusieurs théories susceptibles de mener à la réussite les apprenants. M. Tadadjeu (1980), J. Tabi-Manga (2000) et J. Assoumou (2007) exhortent les aménageurs des langues (ceux qui s'occupent de la conception des textes de lois relatifs à la planification de l'usage des langues dans un territoire donné) à pratiquer un trilinguisme ou un

⁸ ENS : École normale supérieure ; ENIEG : Écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général.



quadrilinguisme extensif. Le trilinguisme extensif se déploiera plus tard dans une expérimentation sous l'acronyme PROPELCA.

Bien avant, R. Lado (1957) a recommandé une transmission des L2 qui considère en premier les L1 afin de pallier les erreurs interlinguistiques et intralinguistiques qui empêchent une bonne appropriation de la langue cible (L2). Par l'analyse contrastive, les langues les plus proches seront facilement assimilées par les élèves et des approches plus dynamiques assisteront les pédagogues dans leur méthodologie. Il semble donc judicieux de rejoindre les partisans des études contrastives (Corder, 1980 ; Öztokat, 1993 ; Lokman & Huseyin, 2009) dans leurs aspirations linguistiques : comparer les langues, comprendre les transferts linguistiques et les analyser, transmettre la L2 en considérant les langues et cultures environnantes.

M. Candelier (2004 :11) définit l'éveil aux langues comme « *travailler avec plusieurs langues et/ou cultures à la fois. De ce point de vue, ces démarches s'opposent aux approches de type « enseignement communicatif d'une L2 », « enseignement bilingue », qui toutes portent sur une L2, voire sur L2 et L1 si des mises en relation sont effectuées* ». Plus tard, les projets EVLANG (Éveil aux langues) et JALING (*Janua Linguarum*, « La Porte des langues »), coordonnés par M. Candelier, préparent les élèves à évoluer dans des biotopes plurilingues et pluriculturels. Le contexte immédiat de l'apprentissage entre en jeu lors de la transmission de la L2.

L'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC) offre encore plus d'opportunités. Les développeurs de logiciels créent des plateformes proposant l'apprentissage des langues de manière autonome, guidée et/ou tutorée. Quoique répandu dans les autres continents, l'apprentissage à distance des langues secondes n'a débuté en Afrique avec les formations ouvertes à distance (FOAD) et des cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) en français que très récemment. Mais les langues camerounaises semblent marquer le pas et les créateurs de programme en la matière limitent leurs performances dans des expérimentations comme ERELA (Écoles rurales électroniques en langues africaines)¹ (initié mais pas expérimenté) et la création des CDs d'apprentissage des langues camerounaises. Toutefois, des plateformes voient le jour mais ne contextualisent pas encore la transmission des langues secondes sur la base des langues et cultures en présence.

Sur la base des développements didactiques présentés précédemment, il ne s'agit pas d'analyser de manière détaillée tous les traits de figure de la transmission des langues, mais à partir d'un questionnaire sociolinguistique administré par nos soins à 400 élèves issus des milieux monolingue et plurilingue et des observations des pratiques d'enseignement en début d'année 2013, mais de proposer un modèle d'enseignement des langues secondes (français) correspondant au contexte où les élèves manifestent de meilleures connaissances dans les langues maternelles. Par la même occasion, l'observation participait à recueillir les données



qualitatives sur la base d'une enquête essentiellement axée sur l'usage des outils numériques menée durant la même période.

Cependant, on constate que les pédagogues semblaient moins enclins à nous assister pendant l'enquête et encore moins à enseigner en notre présence. Ils ont néanmoins accepté de remplir leurs questionnaires séance tenante⁹ et de nous fournir les explications voulues lorsque le besoin se faisait grandement ressentir. Cette collaboration a favorisé le dépouillement des données recueillies en un mois de terrain.

4.2 Échantillon et langues des élèves

Sur la base d'un échantillonnage non probabiliste dans les classes de Cours moyens et de Sixième à Yaoundé, Sa'a et Ntui-Essong, le nombre d'élèves ayant pris part à la présente enquête s'élève à 400 pour 18 pédagogues.

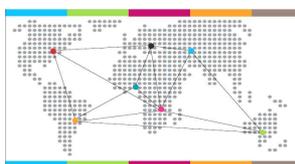
	Milieu bilingue	Milieu plurilingue	Total
Nombre d'écoles	2 lycées à Ntui-Essong et Sa'a	1 primaire et 1 lycée à Yaoundé 1 groupe d'anglophones à l'ENSET	5
Nombre de classes	6	6	12
Nombre de pédagogues	6	12	18
Nombre d'élèves	60	340	400

Tableau 2. Nombre d'élèves et de pédagogues interrogés

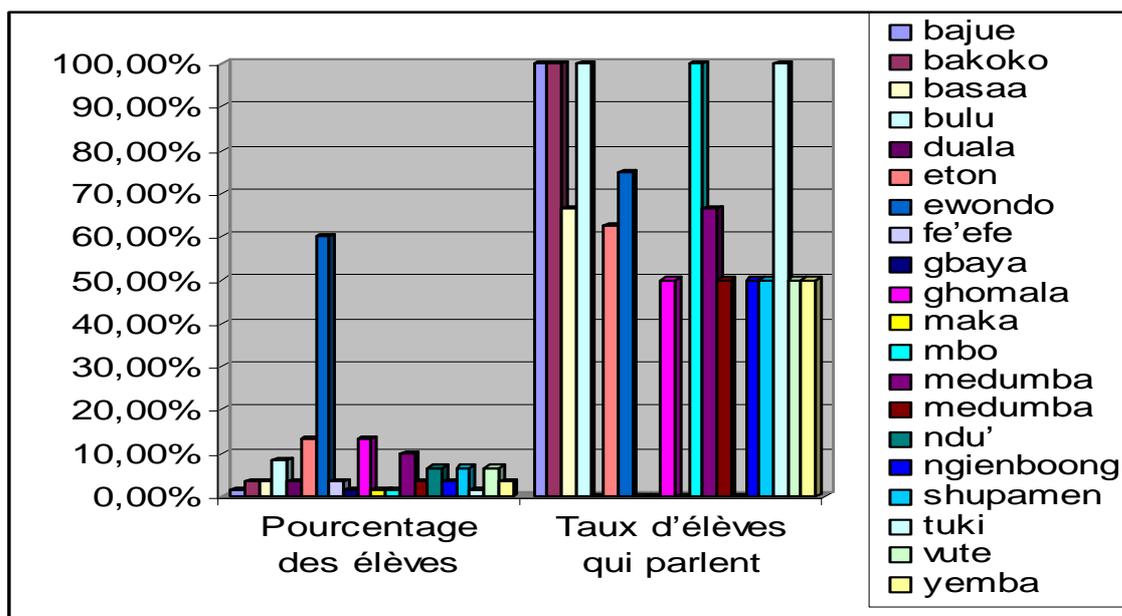
Dans chaque classe, les questionnaires étaient distribués et expliqués par le chercheur séance tenante. Il s'agissait pour les deux groupes de sondés de répondre aux questions relatives au degré de plurilinguisme, à la maîtrise des langues maternelle et seconde, aux langues susceptibles d'intervenir pendant les cours de français, aux difficultés qu'ils éprouvaient pendant les cours. Complétée par une observation, chaque descente se déroulait en une heure. C'est au cours des observations que les élèves les plus hardis intervenaient sur la question fondamentale des interférences lors de l'emploi de deux langues pour transmettre une langue-cible. L'enquête, ne se focalisant pas sur les questions d'interférences et leur productivité, il était répondu aux intéressés que les langues locales servaient à améliorer les explications des leçons et de moyen d'adaptation aux règles orthographiques et grammaticales de la langue française.

Le premier résultat, le plus palpable, consistait à démontrer l'état de plurilinguisme dans une ville urbanisée, alors que le milieu rural se limite à l'usage de deux langues : le français, première langue officielle, et la langue maternelle.

⁹ Ce questionnaire, moins long, permettait d'appréhender les langues utilisées pendant les cours de langue, le temps mis pendant ces cours, les difficultés rencontrées pendant les cours, leur degré de connaissances des récents développements en matière de méthodes d'enseignement du français langue seconde (FLS). Et la dernière question, réservée aux enseignants de l'École supérieure de l'enseignement technique (ENSET), consistait à nous dire s'ils désiraient expérimenter l'enseignement du français à distance.



Pour estimer le nombre de langues en présence dans une salle de classe et les enfants aptes à communiquer dans une langue camerounaise, les questions suivantes ont été posées : « Quel est le nom de votre langue maternelle (patois) ? La parlez-vous ? ». En milieu plurilingue, les réponses ont permis de détecter l'existence d'au moins 13 langues par salle de classe (Ndibnu-Messina Ethé, 2013) comme l'histogramme suivant l'illustre.



Histogramme 1. Nombre de langues et de locuteurs par langue

Après une analyse de l'histogramme précédent, près de 50 % des élèves déclarent pouvoir communiquer en utilisant leur LM. Jusqu'à quel point ? La question se pose parce que les jeunes manifestent de plus en plus d'engouement pour les langues étrangères et les parents se plaignent de la baisse de dialogue en LM entre eux et leurs progénitures.

5 Quelques résultats

5.1 Compétences en langues africaines dans les deux milieux parcourus

En dépouillant les réponses des apprenants, les élèves se déclarent performants oralement, mais nuls en écrit des LM. La performance accrue en LM dans les campagnes amène la majorité des maîtres à utiliser les LM pour expliquer les leçons de français, d'anglais (oral et très basique) et de mathématiques (surtout que plusieurs jeux traditionnels mentionnent les quatre principales opérations mathématiques). Le tableau subséquent ne fait état que des performances orales déclarées par les élèves. N'ayant pas utilisé de test pour mesurer les performances orales des élèves, lorsqu'ils affirmaient communiquer en LM et essayaient de se présenter en utilisant celle-ci, nous les classions dans la catégorie « communique en langue



maternelle » car au final, leurs compétences étaient divergentes. Les apprenants qui ne communiquaient pas totalement ou se limitaient à articuler « bonjour » dans leur langue maternelle, sans pouvoir s'étendre dans le dialogue, étaient catégorisés comme « incapables de communiquer ».

	Bilingue	Plurilingue	Moyenne
communiquent en LM	89 %	10 %	49 %
incapables de communiquer	6 %	90 %	48 %

Tableau 3. Niveau de compétence en LM déclaré par les élèves

En associant les deux milieux, bilingue et plurilingue, on constate que 49 % d'élèves camerounais communiquent dans leurs langues maternelles. Ce pourcentage élevé est dû aux enfants éduqués dans les campagnes qui ont généralement pour langue première une langue camerounaise. Ils l'utilisent pour toutes leurs activités et même dans la salle de classe, lorsque les enseignants sont distraits. Par contre, la moyenne élevée (48 % des élèves) des non locuteurs est accrue à cause des jeunes issus des grandes villes comme Yaoundé. Le milieu bilingue aurait besoin d'une restructuration des approches d'enseignement des langues secondes car les compétences en LM de ces apprenants amènent à s'interroger sur les compétences en L2. Les enseignants devraient considérer ces compétences initiales en LM pour échelonner leur progression des leçons. La LM, pour les enseignants et les apprenants devrait intervenir comme un moteur explicatif des différences et ressemblances entre les morphosyntaxes des deux langues (français et LM). Le milieu plurilingue interviendrait dans le sens inverse en insistant sur le FLS et la correction des erreurs issues des parlers argotiques comme le camfranglais. Ils pourraient utiliser les langues nationales comme éléments de comparaison et d'accentuation de la curiosité des élèves.

5.2 Compétences en français dans les deux milieux parcourus

Au Cameroun, le niveau de compétence en français d'une manière générale est en baisse à cause de l'usage excessif du camfranglais par les jeunes et d'une absence de suivi par les adultes maîtrisant le français châtié (Nyengue Sébastien, 2013). Le milieu bilingue, sans en faire exception, ne laisse pas présager d'excellentes performances en français, surtout au vu des transferts négatifs effectués de la L1 vers la L2. Pour évaluer ces performances, il leur a été demandé de cocher la case dans laquelle ils se situaient. S'ils estimaient parler couramment le français, ils devaient cocher la case « de Passable à Très bien ». Dans le cas contraire, cocher la case : « de Nul à Médiocre ». Finalement, la moyenne déclarée des performances est inférieure à 50 % comme présenté ci-dessous.



	Bilingue	Plurilingue	Moyenne
De Passable à Très Bien	21 %	53 %	37 %
De Nul à Médiocre	72 %	47 %	59,5 %

Tableau 4. Performances en français des élèves

L'indice négatif et déploré par les enseignants de français demande une revisite des approches d'enseignement et des objectifs d'apprentissage de la L2 en reconsidérant (surtout en milieu monolingue) la langue de transmission de la région.

5.3 Langues à utiliser pour la transmission des connaissances

Dans les villes plurilingues, les élèves et les enseignants suggèrent que soient utilisées conjointement les langues locales et la LO1 pour la transmission d'une L2, car cela assurerait une immersion culturelle rapide de l'apprenant. Si près de 75 % des apprenants des sociétés plurilingues comme Yaoundé et Douala sollicitent un enseignement des L2 principalement dans cette langue (Ndibnu-Messina Ethé, 2010), les élèves des villes monolingues, ancrées dans une culture locale, déclarent vouloir une transmission dans deux langues : leur L1 (ou une langue camerounaise) et la L2.

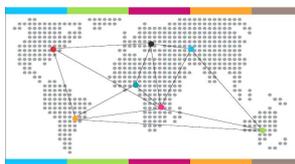
Langue nationale	Langue officielle première (français ou anglais)	LM et L2
15 %	35 %	50 %

Tableau 5: Langues déclarées susceptibles de satisfaire la transmission d'une L2

Bien que la moitié des élèves désirent un apprentissage bilingue, seuls 15 % d'entre eux suggèrent un enseignement exclusivement en L1. Les précédentes déclarations font entrevoir des théories d'enseignement du français sur la base d'une cohabitation interlinguistique et interculturelle à adapter au contexte rural camerounais.

6 Déroulement de l'enquête qualitative

Afin de compléter les données de l'enquête quantitative, l'investigation qualitative intervient pour appréhender le déroulement du cours et les activités qui y sont menées. L'enquête quantitative s'est limitée à constituer une base de données situant les élèves dans leurs compétences et leurs besoins en FLS dépendant des milieux. L'enquête qualitative, elle, se propose de recueillir les informations sur les activités d'enseignement, les manuels utilisés, les genres d'exercices proposés et les interactions (entre les enseignants et les enseignés) via une plateforme de transmission du FLS. Pour la conduire, on s'appuie sur plusieurs tâches administrées auprès de l'échantillon parmi lesquelles les exercices de compréhension, d'articulation et de production, les jeux de rôles, les jeux sur Internet, etc. Notre protocole



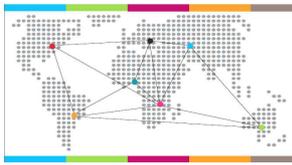
d'enquête qualitative prend son ancrage dans la taxonomie de Bloom (2010) et se résume dans le tableau suivant :

	Objectifs	Tâches	Dispositifs	Apport des LA
Phase1 Sensibilisation à l'usage des langues nationales et aux tâches relatives afférentes	(Re)mise en place d'un savoir explicite adéquat avec usage de contrastes : <ul style="list-style-type: none"> - phonologie - morphosyntaxe - lexique - discours contextuel - concepts - culture nationale et française, etc. 	Tâches fermées par jeux de rôle, exercices et quelques fois cyber-quête : <ul style="list-style-type: none"> - expression en L2 nécessaire, - contenu prévisible et orientable. Tâches ouvertes développant la métacognition : contenu imprévisible. Tâches.	Individualisé (au sein d'un groupe). Par groupe de langues distinctes. Par langues partageant affinités.	Acquisition des différences écrites entre deux langues (français et LN) ; Utilisation contextuelle et compréhensible du français-L2 ; Appropriation ; Individualisation ; Baisse de la charge cognitive ; Possibilité d'utilisation des TIC et de non exclusion des francophones et du français (pour les anglophones).
Phase 2 Contrôle et évaluation des pratiques	Tentative de production.	(a) Sens imposé, (b) Sens à créer : <ul style="list-style-type: none"> - tâches fermées (manipulation) ; - contenu prévisible ; - choix pertinents entre les éléments qui s'opposent. 	Individuel.	Traduction, précision dans les tâches à effectuer, relation immédiate avec différents contexte, transposition.

Tiré et adapté de Narcy-Combes (2010)

Tableau 6: Micro-tâches pour l'expérimentation

Ces tâches ont été appliquées auprès des élèves anglophones et un groupe ciblé en milieu rural monolingue, réduisant ainsi de deux tiers le nombre de participants à l'enquête qualitative. Les incidences sur les performances orales des élèves fiabilisent les théories adoptées pour la transmission des L2 que nous avons choisies. Des tâches reportées dans le tableau précédent, seules deux tâches impactent significativement sur les propositions de « contextualisation » de l'enseignement du français. Il s'agit du jeu de rôle et des exercices proposés sur Internet. Des exercices avec Internet exigeant l'usage des phrases à trous ont été proposés par les étudiantes en Master de l'université de Grenoble III, encadrées par T. Soubrié dans le programme Forttice (Formation en tandem aux technologies de l'information et de la communication pour l'éducation). Ces exercices, pour la plupart, ambitionnaient d'amener les élèves à construire des exposés pédagogiques et à rédiger des textes respectant la norme introduction, développement et conclusion. Les mots proposés évoquaient le temps, le mode, la rhétorique et le vocabulaire à utiliser en tant que futur enseignant désireux de transmettre des connaissances. Pour appliquer ces tâches, il a fallu une intervention de



l'enseignant d'informatique à l'École normale supérieure d'enseignement technique pour accéder aux ordinateurs et/ou louer des modems (clé Internet) pour obtenir une connexion.

Pour le jeu de rôle, il s'est effectué en présentiel. Sur la base des contenus lexicaux et grammaticaux à transmettre, les apprenants et nous-mêmes avons reformulé sous forme de dialogues, les textes de lecture tirés de J. M. Essono (2012)¹⁰. Pour reformuler ces textes, une lecture du texte suivie de la compréhension étaient opérées au préalable.

Après cette séance, les apprenants sélectionnaient le protagoniste ou le rôle qu'ils voulaient jouer. Chaque groupe interprétant la scénette avait la latitude d'improviser, avec la condition sine qua non d'employer le vocabulaire et les formes grammaticales exigées par l'enseignant. Les erreurs étaient corrigées de manière consensuelle après la scénette. Cet exercice prenait entre 20 et 30 minutes par groupe de cinq.

7 Résultats de l'enquête qualitative

7.1 Le jeu de rôle

En milieu bilingue, les résultats relatifs au jeu de rôle illustrent que les apprenants se sont familiarisés à la bonne articulation des phones et des syntagmes en français. Les anglophones ont amélioré leur diction surtout au niveau des phones, comme [u] fou et [y] fut, la conjugaison et l'usage du vouvoiement. En outre, on constate que les apprenants ont facilement corrigé leurs erreurs ; les élèves ont pu s'accoutumer à une syntaxe dépouillée des interférences et emprunts habituels sur lesquels le présent article ne reviendra pas. En marge, certains (la minorité) ont pu imaginer d'eux-mêmes de nouvelles scènes et réorienter les objectifs du cours pour approfondir et rendre fonctionnel le français enseigné.

En milieu plurilingue, il a fallu constituer des groupes de langues pour pouvoir faire appliquer les tâches en utilisant les LN (exemples tirés d'Essono, 2012 et appliqués en classe). Les élèves semblaient plutôt intéressés à appréhender les termes dans leur L1 (à travers la traduction français-L1) au moment de la compréhension du texte et de sa reformulation sous forme de dialogue en français et en LM.

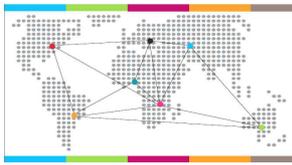
Exemples (tirés de J.M. Essono, 2012)¹¹

Alúg a sǎ kǐg fǎ ású edǐŋ. Alúg á ntǒa yǎ ású mǎní. Mǎn mǐníngá ayǎbǎ né a tǒbǒ mǐníngá ebulú, ngǎ ényǎ awǒmo ññǒm mǒd yǎ ó bǎlǎ ai abuí ákúmá. Ábǒg mǎvǎg, bǎbonde bóé bǎkuan ai nyé anǎ mǎn etǔd kǎbad.

Notre traduction :

¹⁰ Le manuel d'apprentissage de langue et culture (Essono, 2012) est utilisé pour la transmission de l'ewondo et sert de tremplin en région bilingue pour transmettre une L2.

¹¹ Ces textes sont plus longs et accompagnés d'exercices de compréhension. Ici, ne sont présentés que des extraits à titre illustratif.



Le mariage ne se fait plus par amour. Le mariage est devenu une histoire d'argent. Une jeune fille pourrait accepter de devenir la huitième ou la dixième femme d'un vieux monsieur s'il a beaucoup de richesses. Les jours de dot¹², les beaux-frères et sœurs du fiancé vendent leur sœur comme une petite chèvre.

Akomódó (de Célestin ATANGANA)

Akomódó á nā fúlú yā mod a bələ naa a yəm suan ai bod, a yəm myan, a yəm bəlan ai bod, a toá áfəg osəsa ai bó. Mōd yā a bələ akomódó a yəm və ngāη ngə mod a bó nye dzóm, ngə kig náā é dzam a wòg məη, [...]. Bətı bākad dzó naa : a solí fúlú, tə solĩnkĩm fúlú.

Notre traduction :

Quelqu'un de bien, c'est le caractère de quelqu'un qui sait vivre avec les autres, être tranquille, savoir discuter avec les autres, et être également accueillant avec eux. Celui qui a ce caractère sait remercier ceux qui lui font du bien ou ce qu'il aime, [...]. Les Betis disent qu'« il cache son caractère, mais ne peut cacher ses fruits ».

Chaque texte a été exploité sur le plan de la compréhension, la traduction et la transformation en dialogues utilisés dans les jeux rôles, car toutes les activités doivent être circonscrites pour respecter le programme officiel.

7.2 Cyber-tâches

Les cyber-tâches ont consisté à utiliser Internet pour examiner comment dynamiser les interactions entre apprenants et enseignants. En situation plurilingue, à partir des exercices proposés par Essono (2012), d'autres ont été proposés sous forme traduite en LN et expliqués en français¹³.

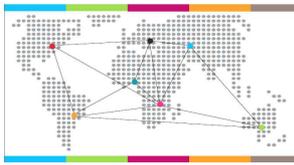
Exemple :

- a) Après avoir traduit les mots suivants en ewondo, les mettre à l'endroit approprié.
- b) Construisez des phrases simples en français en soulignant les mots traduits.
- c) Utiliser les mots suivants dépendamment des situations ci-dessous énumérés : la cuisine, le sport, l'habillement, les rites traditionnels.
- d) Proposez de courtes histoires sur la base des mots suivants.

Enfin, les élèves proposaient aisément de courtes histoires (malgré les fautes grammaticales et orthographiques). Ils manifestaient des difficultés à utiliser les mots par rapport au contexte proposé. On note néanmoins que l'injection des tâches en LN a suscité la curiosité des parents d'élèves qui ont entrevu l'importance des LM dans l'appropriation des connaissances et la construction d'un partenariat dynamique entre eux et l'école (les élèves attestaient être mieux assistés à la maison quand ils demandaient des explications en LM). Tous les quatre enseignants du secondaire sondés pour cette partie qualitative estiment qu'il

¹² La dot en Afrique est un mariage traditionnel célébré uniquement avec les deux familles. Pendant ces moments, il y a beaucoup de rituels qui tendent aujourd'hui à une extorsion d'argent (selon les hommes qui doivent dépenser). La jeune fille est donnée en mariage pendant la nuit (entre 22 h et minuit) et doit traverser une rivière. Dans certaines cultures, son futur mari devrait « voler » sa fiancée.

¹³ <https://sites.google.com/site/forttice2013doulagrenoble/home/etape-1>



faudrait qu'ils revisitent leurs approches d'enseignement et voient l'urgence de ne pas délaissier les langues camerounaises.

8 Quelles propositions pour « contextualiser » l'enseignement du français ?

8.1 Objectifs d'une méthodologie d'enseignement des LS « idéale »

Plusieurs objectifs garantissent l'aboutissement d'une approche d'enseignement (Lokman & Huseyin, 2009) ; parmi eux, ceux-ci :

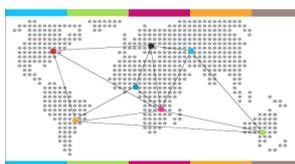
- former les apprenants à la maîtrise du français sur la base des études contrastives entre la L1 et le français à l'aide d'une approche grammaire-traduction ;
- autonomiser l'apprentissage sur la base des cyber-tâches (avec auto-évaluation), des jeux de rôle et des exercices en langues africaines et en français ;
- assurer le partenariat français-langues africaines pendant tout enseignement de langues.

Lorsque les enseignants s'imprègnent des théories et des objectifs pédagogiques opérationnels, ils peuvent construire des fiches pédagogiques adaptées à leur situation d'enseignement, comme celle qui leur imposerait l'usage des langues premières pendant la transmission des langues secondes.

8.2. Se former à la conception des scénarios pédagogiques/fiches pédagogiques

Dès le départ, l'enseignant doit connaître les objectifs d'enseignement, le contexte d'apprentissage et la méthodologie d'enseignement exigée dans son contexte. Ces références orientent les possibilités d'amélioration des approches qu'ils utilisent. En outre, les pédagogues, en s'appuyant sur les micro-tâches et les macro-tâches d'enseignement, garantissent l'appropriation des compétences linguistiques chez les apprenants. Également, ces tâches sous-tendent les activités d'enseignement : des explications aux exercices d'appropriation et de transfert tout en renforçant les objectifs pédagogiques intermédiaires. Aussi, l'instructeur répondra-t-il aux questions suivantes :

- quel est le nombre de séquences, le lieu et la tranche horaire/hebdomadaire pour enseigner la L2 ?
- quelles sont les activités créatives à proposer aux élèves ? Dans quelle langue indiquer les directives et les exercices à faire ? Comment évaluer et transférer les connaissances ?
- Comment s'assurer de l'usage des bons codes linguistiques ? À quel moment et pourquoi ?



Conscients que les fiches pédagogiques requièrent une attention particulière et renseignent sur le bon déroulement de la leçon, nous avons proposé que toutes les activités et les aides didactiques utilisées soient renseignées par les enseignants sur la fiche. À partir de ces informations, les langues camerounaises pourraient être intégrées en connaissance de cause pendant les cours de français.

8.3. Introduction des langues africaines (LA) par niveau et objectifs visés

Plusieurs raisons balisent l'intégration des langues camerounaises dans les activités de transmission du français L2. Le tableau ci-après en énumère les principales.

Niveau	Pourcentage d'utilisation des LA	Raisons d'introduction des LA	Impact supposé sur les élèves
I (de la SIL au CP)	Monolingue : 75 % Plurilingue : 50 %	Préparer l'élève à l'acquisition des notions nouvelles, explications et traduction des termes ou concepts difficiles, fixation des acquis.	Compréhension des leçons sans efforts supplémentaires, enracinement et intégration culturelle.
II (du CE1 au CE2)	Monolingue : 50 % Plurilingue : 25 %	En plus des précédentes raisons, établir de meilleurs contrastes entre le français et les LA, exprimer ses idées, abstraction.	Auto-évaluation et autonomisation de l'apprentissage.
III CM1 et CM2)	Monolingue : 25 % Plurilingue : 5 % (pour les plus faibles)	Le CEP est en français, l'usage des LA est recommandé pour d'autres matières et pour la compréhension de la rédaction française.	Succès au CEP et dans le maniement oral et écrit de leur LA.
Cycle d'observation au lycée	Monolingue : 40 % Plurilingue : 20 %	Le contenu énoncé en français est traduit en LA pour une meilleure compréhension, car en milieu monolingue, certains élèves arrivent en maîtrisant leur LM et très approximativement la langue d'enseignement, le français.	Les élèves non locuteurs de la langue posent les questions en français.

Il faut toutefois remarquer que, le transfert se déroule dans la langue de l'apprenant, avec pour bases, la traduction préalable des contenus en français. Le texte d'enseignement est rédigé en français au tableau et tous les nouveaux textes sont traduits en LA et écrits au tableau. Enfin,



les élèves réexpliquent le cours en français et dans leur langue maternelle en se focalisant sur les aspects socioculturels les plus importants pour leur quotidien.

De même la première langue (L1) est employée pour améliorer la transmission du français, langue seconde, on se demande si le français est utilisé pour asseoir les connaissances en LA dans les écoles primaires situées en milieu plurilingue.

Conclusion

Cet article avait pour propos de démontrer sinon de justifier l'utilité, voire la nécessité, d'utiliser les LA pour harmoniser et faciliter la transmission du français d'abord en milieu monolingue et ensuite en milieu plurilingue. L'analyse des résultats s'est focalisée sur les données quantitatives et qualitatives recueillies à travers les questionnaires et les tâches adressées aux élèves. Il a été alors possible de déterminer les performances orales et écrites déclarées par les élèves dans la LO1 et les LM. Le français est la langue la plus connue des élèves qui l'ont pour langue première en milieu plurilingue et la plupart des élèves partagent une même LA en zone monolingue. L'approche par traduction, lorsqu'utilisée, fait partie des éléments de renforcement de celles en vigueur qui garantissent l'autonomisation et le succès de l'apprentissage.

Bibliographie

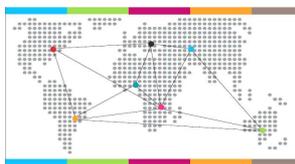
Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.

Assoumou, J. (2007). « Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun ». *African Journal of African Languages (AJAL)*, n°05, Centre ANACLAC de Linguistique Appliquée (CLA), pp.5-31.

Besse, H. (1987). *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Coll. Essais, Crefid-Didier, Paris.

Biloa, E. (2003). *La langue française au Cameroun : analyse linguistique et didactique*. Bern: Peter Lang.

Bitjaa Kody, Z.D. (2009). « L'enseignement des langues et cultures camerounaises comme matières ». *Revue internationale des arts, lettres et sciences sociales (RIALSS)*, vol 1 n°3, pp. 268-289.



Bitjaa Kody, Z.D. (2004). *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : approche macrosociolinguistique*. Thèse de Doctorat d'Etat en Sociolinguistique, Université de Yaoundé I.

Bitjaa Kody, Z.D. (2001). « Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé ». *African Journal of African Languages (AJAL)*, n° 2, CLA, pp. 100-124.

Corder, S.P. (1980). « La sollicitation de données d'interlangue ». *Langages* 57, 29–37.

Cuq J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 504

Elobo Onana, J. (2013). *Interférences morphosyntaxiques entre l'etou et le français*. Mémoire de DIPES 2. Ecole normale supérieure de l'université de Yaoundé I.

Essono, J.M. (2012) *Langue et culture ewondo. Par la grammaire, les textes et l'exercice (suivi d'un lexique français-ewondo)*. Belles Lettres : Cameroun

Minesec. (2007). *Enseignement des Langues et Cultures Camerounaises : quelles perspectives ?* Séminaire de formation sur les langues et cultures camerounaises, Palais de Congrès.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press

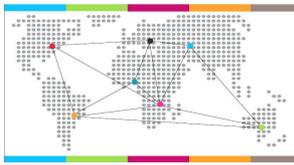
Lokman & Huseyin. (2009). « De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turquie* n°2, GERFLINT, pp 125–138.

Mba, G.& Sadembouo, E. (2012). *De l'exploration du multilinguisme dans les villes africaines*. Harmattan-Cameroun.

Ngalasso, M. M. (1992). « Le concept de français langue seconde ». *Etudes de Linguistique appliquée*, n°88, pp. 27-38.

Puren, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » dans *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37–40. *Fiche pédagogique correspondante : "Les tâches dans la logique actionnelle"*, Paris : FIPF-CLE international. pp. 80–81.

Narcy-Combes, J.-P. (2009). « La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire ». *Les Cahiers de l'APLIUT*. Octobre 2009, vol. XXVIII, n° 3. Disponible sur



http://www.apliut.com/pages/cahiers/cahiersresumes/Res.Abs/2009_res.abs/2009_oct_res.abs/JPNarcy.pdf. Consulté en septembre 2012.

Ndibnu-Messina Ethé, J. (2013). *La culture à l'école primaire camerounaise : l'enseignement dans les sociétés plurilingues*. Harmattan-Cameroun.

Nyengue, S. (2013). *Performances en dictée et tolérances orthographiques en classe de 3^e. Cas du Lycée technique d'Ekounou*. Mémoire de DIPES 2. Ecole normale supérieure de l'université de Yaoundé I.

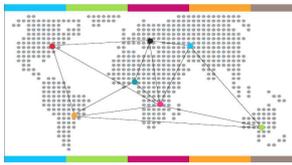
Öztoğat, N. (1993). « Analyse des erreurs/analyse contrastive ». *Grammaire et didactique des langues*, n°590, pp. 66–76.

Tabi-Manga, J. (2000). *Les Politiques linguistiques du Cameroun*, Karthala, Paris.

Tadadjeu, M. et al. (1990). *La tour de Babel*. CLA : Cameroun.

Tadadjeu, M. (1980). *A Model for Functional trilingual Education Planning in Africa*, Paris, UNESCO.

Wiesemann, U. et O. Shell. (2000). *Guide pour l'alphabétisation en langues africaines*. Centre ANACLAC de Linguistique Appliquée (CLA), Yaoundé.



Aminata Diop
DILTEC, Université Paris 3, France
adj.aminata@hotmail.fr

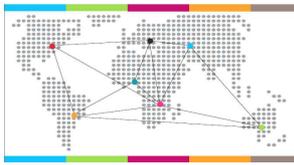
Les CALF, un partenariat entre la France et le Tchad : enjeux et évolutions

Résumé

Le développement des centres d'apprentissage de la langue française (CALF) constitue un exemple de partenariat institutionnel conduit dans la durée entre la France et le Tchad. La création des CALF prend sa source dans deux faits majeurs : la co-officialité de l'arabe littéraire au côté du français en 1983 et la nécessité pour les élites arabophones d'acquérir le français pour intégrer l'administration francophone. Au-delà d'intérêts croisés (afficher un bilinguisme arabe-français pour le Tchad, maintenir son influence pour la France), ce partenariat s'est notamment matérialisé par un transfert méthodologique du Nord vers le Sud et par un appui technique multiforme à la formation des enseignants. Après la consolidation financière et juridique de l'institution, les CALF doivent maintenant œuvrer pour atteindre leur autonomie pédagogique et améliorer leur efficacité.

Mots-clés

Tchad, France, CALF, FLE, politique linguistique



Introduction

Depuis 30 ans, au travers des centres d'apprentissage de la langue française (CALF), la France est impliquée dans un partenariat institutionnel avec le Tchad dans le domaine du français langue étrangère (FLE). Ce pays négro-africain de contact entre la francophonie et l'arabophonie a subi, depuis son indépendance en 1960, des troubles politico-militaires successifs dans lesquels la dimension linguistique est prégnante. C'est d'ailleurs juste après la guerre civile en 1983 et l'instauration de l'arabe comme langue co-officielle aux côtés du français que sont nés les CALF. Ceux-ci s'adressent à un public d'adultes qui a précédemment bénéficié d'une scolarité en arabe littéraire ou qui a eu une scolarité insuffisante en français. À N'Djaména, le CALF a constitué un outil permettant aux cadres arabophones d'intégrer l'administration francophone. Dans les années 1990 et 2000, l'institution a étendu son réseau aux autres grandes villes et s'est ouverte à un plus grand public. Aujourd'hui, le réseau des CALF accueille annuellement près de 8000 apprenants et est présenté par la coopération française comme l'un des fleurons de la francophonie au Tchad.

Cet article propose d'évoquer la manière dont l'émergence des CALF provient de la convergence d'intérêts stratégiques entre la France et le Tchad puis de brosser l'histoire du transfert méthodologique Nord-Sud en abordant notamment la question de la formation des enseignants. En conclusion, sera évoquée la question de la pérennité de l'institution et de son utilité sociale.

1 Éléments de contexte

L'histoire du Tchad est marquée par un antagonisme entre le Nord (arabophone, musulman) et le Sud (francophone, chrétien-animiste), réactualisé périodiquement par des exactions et des violences parfois meurtrières (Arditi, 2003a). Dans la période précoloniale, les ethnies originaires des royaumes musulmans du Nord ont razzié les régions animistes du Sud pour se procurer des esclaves. Au XX^e siècle, la colonisation française a contribué à inverser ce rapport de force en privilégiant le Sud, plus fertile, pour y développer la culture du coton. Les populations animistes des savanes n'ont pas refusé l'école française contrairement à celles musulmanes du Sahara et du Sahel qui voyaient en cette institution, pourtant laïque, un outil de conversion au christianisme (Khayar, 1976). Aussi, à partir des années 1960, les populations scolarisées du Sud investissent l'administration d'un pays multiculturel devenu indépendant qui a choisi le français comme seule langue officielle. Le nombre de Tchadiens capables d'assumer des responsabilités dans le gouvernement et l'administration reste cependant très faible, ce qui oblige le pays à dépendre d'un personnel étranger, français essentiellement (Gardinier, 1988). Juste avant la guerre civile (1978-1982), le pouvoir paraît monopolisé par les populations méridionales : environ 80 % des hauts fonctionnaires sont des ressortissants du Sud (Arditi, 2003b). La tendance s'inverse à partir de la prise de pouvoir des nordistes (Hissène Habré en 1982 puis Idriss Déby en 1990) qui ont privilégié les membres de

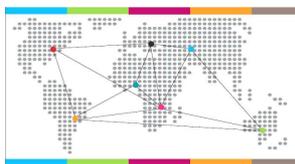


leurs ethnies, de leurs familles, leurs proches, les régionaux. Mais, malgré l'instauration de l'arabe comme deuxième langue officielle, la connaissance du français reste indispensable pour investir l'appareil d'État et donc s'enrichir.

Le Tchad compte plus d'une centaine de langues appartenant à trois des quatre familles linguistiques établies par Greenberg (Greenberg, 1966) à propos du continent africain à savoir l'Afro-asiatique, le Nilo-saharien et le Niger-Congo (Fadoul Khidir, 2006). Si les langues officielles de la nation sont le français, langue de l'ancien colonisateur, ainsi que l'arabe littéraire depuis près de 30 ans, au quotidien, les populations communiquent à l'aide des langues véhiculaires qui varient selon les régions, notamment l'arabe tchadien, qui prend de plus en plus d'ampleur, en particulier dans les villes (Jullien de Pommerol, 1997), mais aussi le ngambay dans la moitié sud du pays. Quoique le bilinguisme français-arabe littéraire ait été officialisé en 1983, l'administration et l'éducation restent largement dominées par la pratique du français. Ce qui n'est pas sans attiser les revendications des arabisants influents, quoique peu nombreux.

Depuis 1960, malgré différentes réformes éducatives successives, la scolarisation progresse mais le système éducatif demeure en grandes difficultés au début du XXI^e siècle sur les plans quantitatif et qualitatif (Banque mondiale, 2007). Le taux d'achèvement du cycle primaire francophone (90 % des écoles recensées au Tchad) constitue un indicateur intéressant à cet égard : il permet d'estimer l'analphabétisme futur des adultes, puisqu'un enfant qui n'achève pas son cycle primaire a très peu de chance de rester alphabétisé à l'âge adulte. À l'échelle du pays, ce taux était de 38 % en 2003-2004. On constate d'autre part d'importantes disparités géographiques entre Nord et Sud, qui prennent leur source en particulier dans le refus de l'école au Nord musulman avec l'attention coloniale portée au Sud chrétien. Ainsi le taux d'achèvement du cycle primaire s'échelonne de 10 % au Batha (centre nord) à près de 80 % dans la Tandjilé (sud). Il existe également des disparités de genre – le taux d'achèvement étant supérieur pour les garçons – mais celles-ci ne sont liées ni à la région, ni à la religion (Diop, 2013b). Si on ajoute à ce tableau, le fait que « 47 % seulement des sortants d'un cycle primaire complet acquièrent suffisamment de connaissances de base pour rester alphabètes à l'âge adulte (contre 72 % en moyenne dans les autres pays africains) » (Banque mondiale, 2007 : 25), on comprend les difficultés internes du système éducatif.

Ainsi l'éducation pour tous à l'horizon 2015 apparaît utopique, mais il n'en demeure pas moins que des stratégies et des projets sont en place pour relever les défis, en particulier dans le cadre du programme d'appui à la réforme du secteur de l'éducation au Tchad (PARSET) qui donne la priorité à l'enseignement primaire. Son succès résidera sans doute dans la capacité de l'État à assumer sa mission de pilotage, dans un souci de bonne gouvernance, ainsi que dans la synergie des différents partenaires techniques et financiers internationaux. La dimension méthodologique et didactique n'est cependant pas absente. La réussite du bilinguisme arabe-français – qui depuis 30 ans est au cœur du projet de société du pays – au travers de la construction d'un système d'éducation réellement bilingue, ainsi que l'éducation



pour tous, tiennent en effet à l'intégration des langues nationales et à l'enseignement du français et de l'arabe comme langues secondes et/ou étrangères et non comme langues maternelles (Diop, 2013c). Les chiffres actuels de l'analphabétisme des adultes en français comme en arabe (81 %) rappellent l'urgence d'une intervention coordonnée.

2 L'émergence et le développement des CALF

Au travers des failles du système éducatif tchadien, on comprend l'intérêt social des centres d'apprentissage de la langue française (CALF) dont l'objectif est d'alphabétiser en français des adultes qui ont antérieurement bénéficié d'une scolarité en arabe littéraire ou ayant eu une scolarité insuffisante en français. Le premier centre a été créé en 1983 à N'Djaména, la capitale multilingue. Il accueillait à l'époque uniquement des cadres arabophones. En 1991, est créé le centre d'Abéché, dans la plus grande ville de la zone arabophone ; en 2003, celui de Moundou, dans la plus grande ville de la zone francophone. Aujourd'hui, dans les cinq CALF du pays¹, le public apprenant peut provenir de toutes les couches sociales : étudiants et jeunes en cours de scolarisation secondaire, travailleurs du privé, fonctionnaires, sans profession. Malgré tout, lorsqu'on analyse les statuts des CALF, on constate que la cible de l'instance didactique est en premier lieu les cadres :

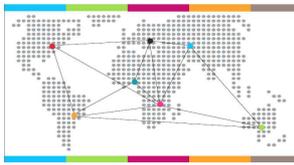
Les centres d'apprentissage de la langue française ont pour objet d'accroître les capacités de communication écrite et orale en langue française des cadres ou futurs cadres des secteurs publics, parapublics et privés et des autres catégories socioprofessionnelles (CALF, 2006 : 1).

Au sein des CALF, les intérêts sont partagés entre le Tchad et la France : le Tchad dispose d'un outil pour afficher un bilinguisme arabe-français tandis que la France renforce la place de sa langue face à la présence grandissante de l'arabe. À cet égard, l'histoire des CALF peut être découpée en trois phases successives caractérisées par des enjeux propres mais aussi des modalités spécifiques de partage des rôles, des orientations et des pouvoirs entre la France et le Tchad (Diop, 2013a).

À l'époque du CAVIFAT ou centre audiovisuel pour les fonctionnaires arabophones tchadiens (1983-1990), qui correspond au régime d'Hissem Habré, la France et le Tchad semblent avoir conclu un pacte gagnant-gagnant. Les cadres arabophones, formés dans les pays arabes et proches du nouveau pouvoir, disposeront des armes linguistiques (le français) pour gérer une administration et profiter d'un État qui reste francophone nonobstant la promulgation de l'arabe comme langue officielle². La France, en formant ces nouvelles élites, espère, par les réseaux d'entente mutuelle alors tissés, maintenir son influence sur les

¹ Il faut ajouter la création en 2001 des CALF d'Adré au nord et de Sarh au sud.

² Une arabisation de l'administration n'était en effet pas réaliste au risque de gripper le redémarrage d'un État exsangue après quatre années de guerre civile et aussi d'encourir la désapprobation d'alliés extérieurs puissants (France et États-Unis) prêts à financer la reconstruction du pays.



décisions de l'État et obtenir des marchés pour ses sociétés industrielles³. La France apportera ainsi son concours financier et l'assistance technique et pédagogique nécessaire pour permettre au CAVIFAT de réaliser son objectif principal : favoriser l'intégration des fonctionnaires arabophones dans l'administration et le tissu socioprofessionnel, par l'accès au français.

De 1991 à 2004, durant le régime d'Idriss Déby, le CAVIFAT rebaptisé CALF étend son implantation géographique et s'ouvre non seulement aux fonctionnaires, mais aussi à de nouveaux publics issus notamment du secteur privé. Tout en contribuant au bilinguisme officiel, le CALF doit aider à compenser l'analphabétisme, mais aussi faciliter l'intégration des adultes arabophones dans une société qui reste francophone dans ses émanations administratives, économiques formelles et diplomatiques. La France dispose, quant à elle, d'un outil pour étendre le tissu de la francophonie à toutes les couches de la population adulte. Durant cette période, l'État tchadien met à disposition des locaux et paye les salaires de base des enseignants du ministère de l'Éducation détachés auprès des CALF. La France supporte les différents investissements, le fonctionnement et les appuis pédagogiques au travers de projets pluriannuels successifs. Au sein du conseil d'administration, le Tchad est en position forte face à la France pour prendre les décisions stratégiques. Néanmoins, avec son poids financier et son dispositif d'assistance technique, la coopération française, qui prépare tous les dossiers, garde la maîtrise des réalisations et des orientations.

À partir de 2005, sans être désavouée par le Tchad, la France s'engage dans un processus d'autonomisation⁴. Le réseau des CALF devient une association en 2006. Au sein du nouveau conseil d'administration, la coopération française, positionnée en tant qu'observatrice, a transféré son pouvoir décisionnel aux acteurs directs des CALF (coordinateur, enseignants et apprenants) qui feront face aux instances politiques tchadiennes. En matière de coordination et de gestion, la France, au travers de ses expatriés dont le nombre décroît progressivement, abandonne officiellement sa position de substitution pour un appui technique à des responsables enseignants tchadiens.

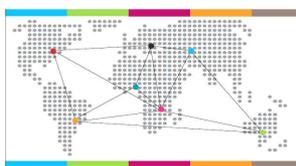
3 Le transfert méthodologique Nord-Sud

Pour aborder le transfert méthodologique entre la France et le Tchad et son adéquation au contexte, considérons d'abord du point de vue sociolinguistique les protagonistes : les apprenants et les enseignants.

Le public des apprenants présente des traits communs mais aussi une grande diversité ethnique, géographique, sociale et professionnelle. Ils appartiennent aux populations arabomusulmanes ayant l'arabe tchadien en partage. Leur plurilinguisme reste limité, en particulier

³ Le pays est riche en ressources minières et pétrolières.

⁴ Cette politique s'inscrit dans une démarche globale de diminution de l'aide au développement, mais aussi de changement stratégique : la contribution de la France aux institutions multilatérales augmente au détriment de l'aide directe aux États.



pour les populations arabes, ce qui démontrerait que l'appartenance ethnique à la langue véhiculaire principale n'incite pas au plurilinguisme. Il est remarquable que très peu (3 %) maîtrisent l'arabe littéraire, langue officielle. La surreprésentation relative parmi les apprenants des ethnies zaghawa et teda-dazza, proches du pouvoir depuis 1983⁵, confirme la notion de « français arme linguistique » dans le contexte tchadien : en effet, pour tirer des bénéfices personnels au sein de l'administration et de l'économie, ces groupes ethniques ou leurs représentants doivent maîtriser le français.

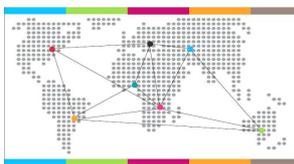
Dans ce pays où les clivages ethnico-religieux sont souvent instrumentalisés, il est remarquable de noter que les enseignants appartiennent à des groupes linguistiques différents de ceux des apprenants. Ainsi les trois quarts des enseignants sont originaires du Sud (groupes tchadique, sara-bongo-baguirmien et adamawa). 50 % des enseignants sont musulmans, ce qui dénoue la corrélation ethnique/religion. Aucun n'est du groupe linguistique saharien où on retrouve les ethnies au pouvoir depuis 1983. Leur connaissance en langue véhiculaire, notamment en arabe tchadien, est correcte, ce qui leur permet de communiquer et de mieux interagir avec les apprenants en classe ou en dehors de la classe.

Malgré des antagonismes géographiques, ethniques, religieux, historiquement mais également politiquement construits, apprenants et enseignants dépassent leurs clivages autour de la langue française (étrangère pour les uns, seconde pour les autres). Ce dépassement d'antagonismes est le fruit de la cristallisation au sein des CALF d'intérêts croisés. Les apprenants arabophones sont motivés à apprendre le français car l'acquisition de compétences langagières leur permet de progresser dans l'échelle sociale et professionnelle, et d'éviter la marginalisation dans une société tchadienne qui reste francophone dans ses émanations administrative, politique et économique. Les enseignants du CALF qui bénéficient d'une rémunération supplémentaire par rapport à leur traitement de la fonction publique sont aussi très motivés à donner le meilleur d'eux-mêmes, notamment pour accéder à des formations, en particulier en France.

Depuis 1983, la France via le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) assure le pilotage des innovations pédagogiques qui suivront les évolutions scientifiques internationales en la matière : des méthodes audiovisuelles aux méthodes communicatives. Aujourd'hui, la méthode *Panorama* éditée chez CLE international depuis 1996 constitue le support privilégié de l'enseignement-apprentissage. Ce transfert méthodologique s'est réalisé par la présence d'assistants techniques français présents dans les CALF. Mais ceux-ci sont de moins en moins nombreux et de plus en plus accaparés par des tâches de gestion administrative et financière⁶.

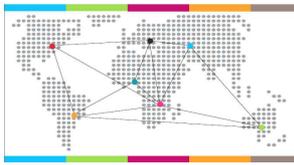
⁵ Hissène Habré est Teda-dazza, tandis qu'Idriss Déby est Zaghawa.

⁶ La diminution de l'assistance technique participe de la réduction de l'aide publique française au développement ; les experts seniors étant d'autre part remplacés par des volontaires internationaux moins coûteux.



La formation des enseignants constitue un élément crucial du transfert méthodologique. En effet, ceux-ci n'ont pas bénéficié avant leur recrutement au CALF de formation en didactique du FLE, c'est pourquoi divers dispositifs ont été mis en place : des formations courtes, des formations diplômantes et des formations *in situ*. Les stages de formation courte sont organisés en France sur financement de la coopération française et constituent le moyen privilégié de formation des enseignants. La liste des différents instituts, centres ou structures de formation qui les ont accueillis en France depuis la création des CALF en 1983 souligne la diversité des offres de formation dans le domaine en métropole, tout en rappelant l'histoire. Ainsi les enseignants ont pu bénéficier de formations au sein des deux institutions françaises clefs dans le développement de la didactique du FLE : le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) dont les stages d'été avaient lieu à la Rochelle et le BELC (Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) hébergé par le CIEP à Sèvres, mais dont la plupart des stages d'été ont eu lieu à l'université de Caen. Cependant d'autres organismes ont également accueilli des enseignants des CALF, tels le CAVILAM (Centre d'approches vivantes des langues et des médias) de Vichy, le CLA (Centre de linguistique appliquée) de Besançon, le CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues) de Nancy. Chaque enseignant participe *grosso modo* à un stage de perfectionnement d'un mois tous les quatre ans. Les formations diplômantes (Maîtrise FLE, Master 2 et Doctorat) ont été réservées à trois des directeurs tchadiens des CALF. Les formations *in situ* ont été peu utilisées ou promues, chaque CALF étant censé financer cette activité sur ses fonds propres, alors que les assistants techniques n'en ont pas le temps. Cependant malgré ces différents dispositifs, les demandes de formation des enseignants sont toujours importantes : en compétences interculturelles, en gestion de groupes hétérogènes, en français sur objectifs spécifiques, etc. Au-delà de leur nombre et de leur diversité, ces requêtes apparaissent connectées à de réels besoins de formation, eux-mêmes reliés à l'évolution du réseau des CALF.

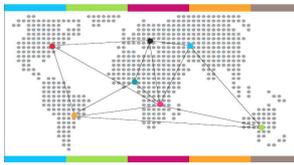
Car depuis 2002, l'augmentation régulière des effectifs s'est accompagnée de la fidélisation des apprenants, de plus en plus nombreux à rester inscrits pendant plus de trois sessions trimestrielles de cours, ce qui a entraîné une augmentation générale des niveaux obligeant l'administration des CALF à ouvrir des classes dans lesquelles l'acquisition de compétences interculturelles devenait plus prégnante. D'un autre côté, la stratégie d'autonomisation financière – voire de rationalisation comptable – engagée depuis 2005 s'est traduite par une augmentation des élèves par classe et par la constitution de classe à plusieurs niveaux, notamment dans les centres de province où les effectifs sont moins importants. Cette politique a également entraîné la recherche d'autres sources de financement. C'est ainsi que des cours ont été organisés pour des institutions publiques, des entreprises privées, des organisations internationales, des ambassades, des organisations de la société civile ou des structures religieuses impliquées dans l'aide au développement. Ces cours répondent à des demandes très spécifiques, le nombre de participants, la durée et les contenus varient donc fortement.



4 De la pérennité des CALF et de leur utilité sociale

Avec une croissance continue des effectifs d'apprenants, soulignant le besoin d'apprendre le français et la notoriété des CALF, l'impact de ces centres d'apprentissage n'est pas négligeable : plus de 3000 apprenants en 2007 et près de 6000 en 2011 suite notamment à la construction du nouveau CALF de N'Djaména en 2008 qui a doublé la capacité d'accueil. En ce sens, le partenariat entre la France et le Tchad constitue un vrai succès qui pallie, toute mesure gardée, les lacunes du système éducatif tchadien. Cependant, avec la stratégie d'autonomisation engagée depuis 2005, l'équipe franco-tchadienne de coordination des CALF a été très concentrée sur les aspects financiers, juridiques et de visibilité. Les aspects pédagogiques sont restés au second plan. Et pourtant la véritable autonomisation institutionnelle doit aussi passer par un travail du point de vue pédagogique et organisationnel. L'analyse des résultats au DELF/DALF (Diplôme d'études en langue française/Diplôme approfondi de langue française) sur la période 2002-2007 montre que le CALF de N'Djaména forme avec efficacité des apprenants capables d'un usage « élémentaire » de la langue française (A1-A2). Sa capacité à former efficacement des apprenants aptes à un usage « indépendant » du français (B1-B2) et à une « maîtrise » du français (C1-C2), est, en revanche, beaucoup moins évidente et va décroissante avec la difficulté du diplôme. Sont en cause, notamment, les limites en compétences sociolinguistiques et interculturelles des enseignants (Diop, 2013b). Le financement des appuis pédagogiques et organisationnels encore nécessaires est d'autant plus problématique qu'il se situe dans un contexte de réduction des dépenses publiques françaises ou du moins de rationalisation. Mais avec de récents appuis de la Commission européenne (financement d'une salle multimédia, etc.) ne passerait-on pas désormais à des financements multilatéraux des CALF sous le pilotage de la France ? Quoiqu'il en soit, la poursuite de l'appui de la France sous une forme ou une autre semble acquise. D'autant plus que l'utilité sociale des CALF apparaît patente.

En effet, les centres d'apprentissage de la langue française du Tchad accueillent des adultes arabophones qui, après une formation d'une durée qui dépend de leurs motivations et de leurs objectifs propres, réintègrent leur environnement familial, social, professionnel et économique avec un savoir supplémentaire se matérialisant par un ensemble de compétences langagières en français. Ces apprenants valoriseront bien sûr différemment, selon leur catégorie socioprofessionnelle, leurs nouvelles capacités de communication : progression dans l'échelle des responsabilités administratives pour les fonctionnaires, développement d'une clientèle francophone pour les commerçants, poursuite d'études en France, etc. Ces apprenants qui, en entrant au CALF étaient déjà plurilingues (75 % parlent au moins deux langues), vont également développer et renforcer leurs compétences interculturelles par l'acquisition du français. En ce sens, les apprenants arabophones du CALF réintègrent logiquement la société tchadienne avec une prise de conscience des ressemblances et des différences entre leur culture d'origine déjà multiple et les cultures française et francophones pour devenir, comme l'a popularisé L. Sedar Senghor, des métis culturels qui, forts de leur ouverture au monde,



pourront constituer le socle humain du Tchad de demain, déchiré depuis quelques décennies par le clanisme, les conflits politico-militaires et l'insécurité. En ce sens, les CALF constitueraient un laboratoire du vivre ensemble au Tchad.

Bibliographie

Arditi, C. (2003a). « Les violences ordinaires ont une histoire : le cas du Tchad ». *Politique Africaine*, 91, pp. 51-67.

Arditi, C. (2003b). « Les conséquences du refus de l'école chez les populations musulmanes du Tchad au XX^e siècle ». *Journal des Africanistes*, 73-1, pp. 7-22.

Banque mondiale, (2007). *Le système éducatif tchadien. Eléments de diagnostic pour une politique éducative nouvelle et une meilleure efficacité de la dépense publique*. Document de travail n°110, série : le développement humain en Afrique.

Calf, (2006). *Statuts des centres d'apprentissage de la langue française*. N'Djaména.

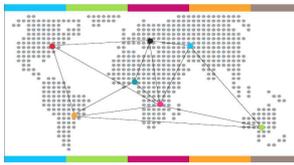
Diop, A. (2013a). « L'originalité des CALF comme instance de diffusion du français langue seconde/étrangère au Tchad ». *Le français dans le monde/Recherches et applications*, n°53, pp. 150-157.

Diop, A. (2013b). *La diffusion du français au Tchad. Les centres d'apprentissage pour arabophones*. Paris : Karthala.

Diop, A. (2013c). « Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad ». *Glottopol*, n°22, pp. 151-166.

Fadoul Khidir, Z. (2006). Ethnies, langues, religions, in : *Tchad*, Atlas de l'Afrique, Paris : Les éditions J.A.

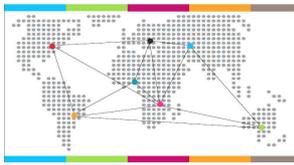
Gardinier, D. (1988). « L'enseignement colonial français au Tchad (1900-1960) ». *L'Afrique et l'Asie modernes*, n°161, pp. 59-71.



Greenberg, J.-H. (1966). *Languages of Africa*. The Hague : Mouton and co.

Khayar, I. (1976). *Le refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*. Paris : Maisonneuve.

Jullien de Pommerol, P. (1997). *L'arabe tchadien. Emergence d'une langue véhiculaire*, Paris : Karthala.



Fanny Dureysseix
Université Sorbonne nouvelle, Paris 3, France
fanny.dureysseix@gmail.com

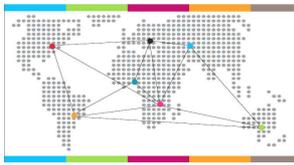
Contextualisation et transposition(s) didactique(s) en Afrique subsaharienne : l'exemple curriculaire en Angola

Résumé

Cette contribution propose une réflexion sur la contextualisation en didactique des langues-cultures à travers l'étude d'un terrain africain, lusophone et plurilingue : l'Angola. Elle a plus particulièrement pour objet l'analyse d'un curriculum de formation initiale pour les enseignants de français langue étrangère du secondaire. Dans une dynamique articulant enjeux locaux et globaux, les relations entre caractéristiques et besoins contextuels, les préconisations officielles et les choix et transpositions didactiques sont interrogés. C'est en tenant compte de la diversification des partenariats qui reconfigurent les liens Nord-Sud jusqu'à récemment dominants que le cas du FLE en Angola, terrain de la coopération française, est étudié.

Mots-clés

Contexte, curriculum, contextualisation, transposition didactique, Angola



Introduction

Les enjeux économiques, soumis à une évolution rapide en Afrique, sont en train de reconfigurer la carte des partenariats et des échanges de savoirs. Désormais, les anciennes métropoles coloniales n'ont plus le statut privilégié légitimé par leur langue dans des contextes locaux qui se globalisent. L'Angola, Eldorado pétrolier, illustre bien cette actualité géopolitique¹ qui questionne le rôle de la didactique des langues-cultures (désormais DDLC). C'est à travers l'éclairage d'un objet didactique institutionnel fondamental dans tout système éducatif modélisant, le curriculum de formation des professeurs de français langue étrangère (désormais FLE), que nous étudions la contextualité de ce document officiel. Nous postulons qu'il concentre des transpositions didactiques successives et multilatérales profondément inscrites dans l'histoire, tout en perdant son but premier, apporter une amélioration qualitative à un système éducatif en (re)construction. Son adéquation avec le contexte sera interrogée pour proposer une démarche pour la contextualisation.

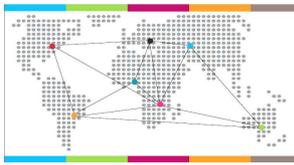
1 Du contexte au curriculum : pour une didactique contextualisée

1.1 Contexte et contextualisation

La définition des notions de contexte et *contextualisation* pose des questions épistémologiques en DDLC. V. Castellotti (2014) ainsi que M. Marquilló Larruy et F. Valetopoulos (2010) soulignent l'importance de définir ces notions, mais surtout la variété et l'évolution des points de vue qui ont été et peuvent être portés sur le contexte, comme concept et comme objet. Nous poserons de manière simple que tout terrain objet de didactisation est un contexte, qu'il soit micro ou macro. Son étude implique la diversification des approches pour permettre de rendre compte de l'hétérogénéité de ses caractéristiques. La contextualisation sera considérée comme le processus de prise en compte du contexte dans la mise en œuvre de politiques éducatives et linguistiques. Si elle ne se contente que de l'adaptation ou du transfert, la contextualisation se limite dans son processus. Elle doit ainsi tenir compte de « *la pluralité des conditions de transmission des savoirs et [d]es facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs* » (Chiss & Cicurel, 2005 : 6). Les approches historiques et sociodidactiques sont notamment requises pour prendre la mesure des cultures éducatives et linguistiques qui caractérisent chaque contexte :

« La didactique des langues est [...] confrontée à la diversité et complexité des cultures éducatives et linguistiques et ne saurait pas plus rester indifférente aux contextes politiques dont le plurilinguisme/pluriculturalisme constitue une donnée d'importance à l'heure de la mondialisation » (Chiss, 2010 : 43).

¹ En 2003, Favennec et al. parlent déjà de l'Angola comme d'un producteur significatif et en plein développement (p.131).



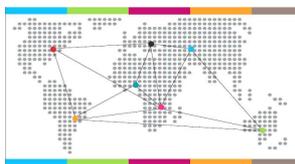
1.2 Transposition didactique en Afrique subsaharienne

L'articulation entre le local et le global en DDL renvoie à l'approche que le sujet didacticien adopte face à et sur son terrain de recherche et/ou d'exercice. Pour le cas de l'Afrique subsaharienne, des études ethnographiques à l'époque de la colonisation aux analyses des pratiques langagières des grandes villes africaines aujourd'hui, la variété des approches des contextes est remarquable. Depuis 1945, les enjeux de développement et de l'aide au développement ont accru le nombre de coopérations et partenariats, notamment dans les domaines éducatifs et linguistiques : les échanges privilégiés hérités du colonialisme se défont et se transforment rapidement. À titre d'exemple, la majorité des étudiants angolais internationaux est inscrite à égalité au Portugal et au Brésil puis en Afrique du Sud et aux États-Unis (Campus France, 2013). L'ancienne polarité des métropoles coloniales, « garantes » du savoir savant, en grande partie due au poids de la langue dominante européenne, est mise en question. Le passage du savoir savant au savoir enseigné puis approprié n'implique plus qu'un seul *ensemble scientifique, administratif, politique et éducatif*. Les interactions entre *noosphères*² exogènes du Nord et du Sud avec les *noosphères* locales sont ainsi de plus en plus diversifiées – et complexes.

En Afrique subsaharienne, la finalité interventionniste de la didactique est très claire : elle peut contribuer à l'amélioration des dispositifs d'enseignement/apprentissage. Comme le rappelle J.-C. Pochard, « [l]a question qui se pose [...] est de savoir où et comment intervenir sur/dans le système éducatif d'un pays qui a généré ses caractéristiques propres au fil de son histoire, de sa position géographique, de ses traditions religieuses » (Pochard, 2011 : 52). L'absence de prise en compte des caractéristiques contextuelles représente un premier écueil pour l'interventionnisme didactique. J.-L. Chiss (2010 : 42) souligne également le caractère majoritairement descendant de la transposition didactique. L'histoire des transpositions montre bien en effet que les acteurs cibles (enseignants, apprenants, mais aussi familles) des contextes éducatifs africains ne sont que trop rarement intégrés au processus³. Compte-tenu de la tendance forte à l'influence ou à la substitution, il est légitime de se demander comment les partenaires d'aujourd'hui se positionnent à travers leurs choix. « *L'exportation de choix didactiques contribue-t-elle à faire perdurer la domination épicertrée de la pensée occidentale et de ses modèles ?* » (Castellotti & Moore, 2009 : 213). Outre les choix, ce sont bien les objets de cette intervention didactique qui doivent être examinés ; et pour organiser tout système éducatif, l'approche curriculaire est nécessaire (Martinez et al., 2011) – l'étude, tout comme l'élaboration, des curriculums est donc cruciale dans un contexte aux enjeux urgents.

² Le terme *noosphère* est emprunté à Y. Chevallard (1991) par J.-C. Pochard (2011 : 54).

³ Notons néanmoins qu'en Afrique francophone, les initiatives allant dans le sens d'une rétroaction du terrain sont de plus en plus fréquentes. Plus largement, c'est l'absence de prise en compte des représentations et attitudes et donc l'effacement des sujets à la base des pyramides éducatives qui sont dominants.



1.3 Curriculum et système éducatif

Dans leur guide consacré à la mise en œuvre curriculaire, J.-C. Beacco et al. (2010 : 13) écrivent que « *le curriculum, notion difficilement saisissable dont la définition est loin de faire l'unanimité, sera compris [...] de façon très large comme un dispositif permettant d'organiser l'apprentissage* ». À l'occasion du travail de synthèse sur la question curriculaire coordonné par P. Martinez, M. Miled et R. Tirvassen, ceux-ci posent qu'« *[u]n curriculum constitue l'articulation entre les orientations majeures (politiques, culturelles, scientifiques, etc.) d'un système éducatif et les pratiques effectives : ce qu'on enseigne, pourquoi on le fait, la manière dont on le fait, ce qu'on évalue, les modalités et les conséquences de l'évaluation, etc.* » (2011 : 10)⁴.

Ces deux éléments définitoires soulignent la complexité des enjeux impliqués lors de l'élaboration d'un curriculum : son caractère organisationnel et le(s) processus, souvent descendant(s), de transposition didactique qu'il induit en font un élément crucial dans un système éducatif et un révélateur de la culture éducative et linguistique (et culturelle) dominante.

Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, la problématique curriculaire est d'autant plus présente que la majorité des systèmes éducatifs sont en reconstruction ou fréquemment « *renovés* ». Comme le rappelle D. Coste, trois secteurs clés de la didactique sont « *liés et complémentaires : curriculum, évaluation/certification, politique linguistique* » (Coste, 2011 : 17). Il nous semble qu'à l'heure où les responsables institutionnels africains doivent composer avec des partenaires de plus en plus variés, la recherche sur la conception curriculaire contextualisée peut contribuer de manière scientifique à l'amélioration qualitative des systèmes en difficulté.

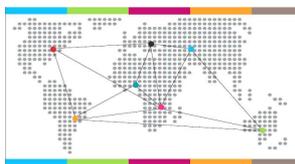
Enfin, pour le cas du FLE en Angola, terrain de la politique extérieure française, le curriculum (et ses finalités) représente un objet d'intervention et d'influence, implicite ou explicite, dans un contexte *a priori* dominé par la noosphère portugaise.

2 Contexte plurilingue d'Afrique lusophone et langue française

2.1 Enjeux locaux et globaux d'une société plurilingue à l'heure de la bonanza (pétrole, paix et boom économique)

L'Angola a pour spécificité d'être le premier territoire africain à avoir été colonisé de manière extensive par une nation européenne – et ce, pendant le plus longtemps aussi. À partir des années 1950, soit un quart de siècle avant la décolonisation, ce pays suscite une multiplication des intérêts étrangers d'origines géographiques variées : le pétrole et les diamants en sont les causes principales. Le contexte angolais se distingue également par le nombre d'années de

⁴ Un autre travail de synthèse d'importance est celui coordonné par D. Coste et D. Lehman en 1995 dans la revue *Études de linguistique appliquée*. Précisons que la majorité des travaux portent sur les curriculums de langue et non de formation à l'enseignement des langues.



guerre au XX^{ème} siècle : 41 ans de conflit continu. On peut sans peine imaginer les défis auxquels fait face le gouvernement et la société actuels, notamment sur le plan éducatif.

Les chiffres officiels (INE – Institut national des statistiques, 2013) montrent que la société angolaise est à majorité lusophone : 40 % de sa population aurait pour langue maternelle le portugais. La tension entre milieu urbain et rural est forte : les villes sont majoritairement lusophones et, de manière générale, mieux pourvues sur le plan éducatif. L'analphabétisme (32 % de la population) est plus fort en milieu rural. En 1975, à l'indépendance, le nouveau gouvernement angolais, en majorité formé par l'ancienne élite lusophone, fait le choix du portugais comme langue officielle et donc de scolarisation.

« [L]a langue, l'arme la plus puissante utilisée par le colonisateur pour asseoir sa domination, s'est transformée, paradoxalement, en le plus fort moyen de décolonisation et en facteur basique d'unité nationale en Angola. Ainsi, un quart de siècle d'indépendance a plus contribué à l'implantation et à la diffusion du portugais sur le territoire que cinq siècles de colonisation. » (Coelho, 2002 : 25)⁵

La Constitution de 2010 (art.19) réaffirme ce choix tout en posant l'État comme garant de la valorisation et la promotion de l'étude et de l'enseignement des *autres* langues. Dans les faits, les langues africaines (même l'umbundu et le kikongo, parlés respectivement par 26 % et 14 % de la population) sont absentes de l'école. La question de la langue d'alphabetisation se pose donc, particulièrement hors des villes.

À ce plurilinguisme contextuel, viennent s'adjoindre les langues exogènes : dans un premier temps, celles liées aux exils et aux études dans les pays frontaliers ou acteurs de la guerre froide (nous le verrons ensuite, le français est aussi langue seconde), dans un deuxième temps celles des personnels étrangers qualifiés requis pour participer à la reconstruction et au développement économique.

2.2 Le système éducatif angolais : histoire et politiques

En didactique des langues, l'approche historique « [d]'une part permet la mise en lumière des différentes lignes de force et des tensions conceptuelles qui président objectivement à sa construction, d'autre part, elle fait surgir les discours, les méthodologies, qui l'ont structurée tout autant que ceux qu'elle a produits » (Spaëth, 2005 : 10). La lente mise en place du système éducatif angolais relève des conditions sociohistoriques propres à cet espace. Jusqu'en 1961 (début de la guerre d'indépendance), le système colonial était fondé sur des politiques éducatives raciales et utilitaristes. Le fort héritage missionnaire puis l'effort de formation de cadres administratifs locaux (la plupart métis), aboutit à un ensemble éducatif fragile et concentré dans les centres urbains. Les contenus des manuels en portugais⁶ étaient

⁵ *A língua, a mais importante arma utilizada pelo colonizador para impôr domínio, transformou-se, paradoxalmente, no mais importante meio de descolonização e factor básico de unidade nacional em Angola. Assim, um quarto de século de independência fez mais pela implementação e difusão do português no território que do cinco séculos de colonização.* Traduction de l'auteur.

⁶ Seul le catéchisme pouvait être enseigné en langues africaines.



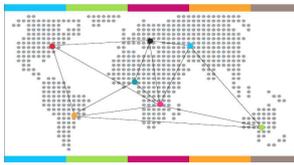
centrés sur le Portugal et l'Europe et reproduisaient le modèle choisi en métropole, le peu de prise en compte du contexte ayant pour finalité de simplifier et de réduire les contenus linguistiques à l'image des pratiques en Afrique francophone (Spaëth, 2005 : 13-14). À partir de 1975, la mise en œuvre d'une politique marxiste de l'éducation ne remet que peu en cause les savoirs légitimés par l'ancienne métropole. Dans un premier temps, pour faire face au doublement des effectifs avec l'instauration de la gratuité, le nouveau gouvernement angolais est obligé de recruter « en masse » et sans exigence de qualification. Ensuite, le bloc communiste envoie des professeurs (souvent cubains) ou forme des cadres pour tenter de pallier le manque d'enseignants (Zau, 2002 : 68-72). Des transpositions didactiques, notamment à travers la formation des élites, ont alors lieu à deux niveaux, illustration sociale d'un terrain divisé par la guerre froide⁷.

Depuis la fin de la guerre en 2002, le ministère de l'Éducation angolais a engagé un processus de réforme de son système éducatif. Les problématiques, malheureusement caractéristiques de nombreux contextes africains, sont multiples et dénotent le caractère urgent des besoins contextuels : manque d'infrastructures, de professeurs et de matériel didactique, faiblesse de la formation initiale des professeurs et de la démarche curriculaire et évaluative, forte proportion d'enfants encore non ou peu scolarisés, absence des langues maternelles nationales à l'école, etc. Les principaux objectifs affichés de la réforme prennent partiellement en compte ces besoins contextuels. Bénéficiant d'appuis multilatéraux (UNESCO, Union européenne, Portugal, France, Espagne, Chine, Brésil, etc.), elle repose en partie sur les travaux de deux instituts attachés au ministère de l'Éducation : l'INIDE (Institut national de recherche et de développement pour l'éducation, notamment en charge des curriculums et manuels) et l'INFQ (Institut national de formation des cadres).

2.3 Le cas du français langue étrangère et seconde : bref état des lieux

Une des réalités géolinguistiques de l'Angola, qui jouxte l'ancienne Afrique-Équatoriale française (AEF), est que le français n'y occupe pas seulement une place de langue étrangère. C'est une langue seconde pour une minorité importante, originaire des zones transfrontalières avec les « deux Congo » au nord et à l'est. Cette population, aujourd'hui nombreuse dans la capitale suite aux exodes ruraux durant la guerre, est fréquemment sujette à des représentations négatives des autres groupes linguistiques. Durant l'époque coloniale et particulièrement sous A. Salazar, le français était la langue étrangère de prestige pour les Portugais et la micro-élite noire. La guerre froide voit ensuite la France s'impliquer en Angola. Elle y forme dès cette époque des cadres francophones. À partir de 1989, le service de coopération participe encore plus activement à cet effort de formation de personnel qualifié. Cet héritage fait que le français a encore une place privilégiée aux côtés de l'anglais, qui demeure la première langue étrangère apprise. Certains programmes de coopération entre la France et l'Angola servent d'ailleurs de test pour le ministère de l'Éducation nationale

⁷ Entre 1975 et 2002, le pays est coupé en deux entre le MPLA (Mouvement populaire de libération de l'Angola, au pouvoir depuis 1975 et soutenu par l'URSS et Cuba entre autres) et l'UNITA (Unité nationale pour l'indépendance totale de l'Angola, appuyée par l'Afrique du Sud, les États-Unis et la France notamment).



angolais : à titre d'exemple, la formation d'une équipe de superviseurs pour la langue française devait servir de modèle expérimental pour être ensuite appliqué aux autres disciplines.

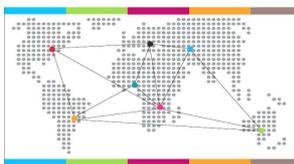
La langue française est enseignée à partir du premier cycle du secondaire (de la 7^{ème} à la 12^{ème}, soit de la 5^{ème} à la terminale dans le système français). Du côté enseignant, la faiblesse de la formation initiale entraîne une forte insécurité linguistique : le niveau A2 n'est parfois pas atteint pour les enseignants scolarisés en portugais langue seconde (PLS) puis en FLE⁸. Les faiblesses de la formation initiale dans les écoles de formation professionnelles (EFP)⁹ mènent par ailleurs à une insécurité méthodologique. Par conséquent, les enseignants du secondaire ont tendance à compenser ces insécurités en associant des éléments méthodologiques hétérogènes. L'héritage traditionnel fait que la grammaire et la traduction ont une place dominante, comme objet et moyen d'enseignement. La répétition, technique phare de la période structuro-globale, est également privilégiée. Enfin, l'enseignant reste indubitablement au centre de la situation d'enseignement/apprentissage.

Les quatre projets de coopération successifs financés par la France montrent que l'Angola est un contexte stratégique au plan géopolitique et économique. Les fonds ont été principalement attribués à la formation de cadres spécialisés et à la formation continue sur le terrain. Les difficultés qui s'opposent à l'efficacité didactique de ces actions d'appui à la promotion de la langue française tiennent à plusieurs facteurs : l'insuffisance de partenaires locaux formés sur le terrain et l'absence de constance dans les relations et décisions bilatérales¹⁰ et de vision à long terme dans la succession des projets. À ce propos, une généalogie documentée des orientations successives serait éclairante pour la noosphère exogène française. Soulignons enfin que, sans la responsabilisation et l'engagement de la noosphère locale, ces actions sont vaines. Par exemple, l'Association des enseignants de français en Angola (AEFA, créée en 1995 et membre de la FIPF – Fédération internationale des professeurs de français) ne joue toujours pas de rôle institutionnel précis et le peu d'actions concrètes est seulement réalisé quand un appui financier est proposé par la France. L'étude de la culture associative de ce pays serait ici éclairante ; un tel exemple montre en quoi l'anthropologie culturelle est également importante dans l'étude des contextes.

⁸ D'après les résultats d'enquêtes de terrain et de tests linguistiques menés par l'auteure entre 2010 et 2012.

⁹ Des problèmes se repèrent au niveau de la capacité des enseignants à transmettre des savoirs didactiques et pédagogiques, de l'accès aux ressources, du déroulement des stages professionnels, etc. Comme le montre E. Cardoso (2012), c'est également le cas dans les instituts supérieurs des sciences de l'éducation (ISCED). Les récentes politiques éducatives montrent que l'accent est remis sur la formation initiale, mais au niveau supérieur. Les curriculums des ISCED ont été *renovés* en 2012.

¹⁰ Pour le master en didactique du FLE mis en place avec l'appui de la France, l'Angola a fait le choix de droits d'accès, notamment financiers. Dans un pays où la grande majorité de la population vit sous le seuil de pauvreté, une formation à 8000 USD est nécessairement élitiste, alors même que les besoins sont forts, avec l'accroissement des effectifs au secondaire notamment.



3 Le cas du programme de formation initiale des enseignants de FLE

3.1 Présentation

De par son nom, le *Programme de français (10^{ème}, 11^{ème}, 12^{ème} et 13^{ème} classes), méthodologie de l'enseignement (11^{ème} et 12^{ème} classes) et pratiques, séminaires et stage pédagogique de français (11^{ème}, 12^{ème} et 13^{ème} classes)*¹¹ semble avoir pour vocation d'être un véritable curriculum de formation initiale. Cependant, vu son caractère synthétique (157 pages), le terme « programme » semble plus adéquat – l'une de ses faiblesses, nous le verrons, étant justement la légèreté des contenus.

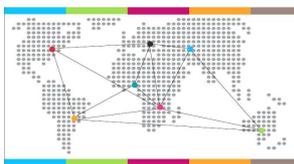
Cet élément clé du dispositif éducatif a été publié en 2005. Près d'une décennie plus tard, la nécessité de sa « rénovation » est explicitée dans les discours officiels nationaux et français. Ce curriculum pose, selon nous, la question de la contextualisation didactique. Puisqu'il est considéré comme inadéquat alors même qu'il est en œuvre dans le cadre de la réforme, il convient de revenir sur les choix qui ont motivé et orienté sa rédaction et ceux faits dans sa réalisation matérielle et sa diffusion. Ce programme officiel constitue donc un corpus d'analyse permettant de mettre au jour une partie de la culture éducative et linguistique, ainsi que les effets des transpositions didactiques successives et multilatérales. En ce sens, nous pouvons interroger sa « contextualité », sa pertinence et son adaptation aux réalités du contexte.

Ce programme (ou curriculum) est destiné aux formateurs des EFP. Il a été réalisé par l'équipe du département de français de l'INIDE entre 2002 et 2004, avec un appui partiel de la coopération française et d'enseignants des ISCED (Institut supérieur des sciences de l'éducation). Nous apportons ici deux éclairages historiques pour montrer que ce document concentre de nombreux enjeux.

Ce n'est qu'en 1962, que les premières écoles de formation professionnelle pour enseignants voient le jour en Angola. Durant la période d'idéologie communiste postcoloniale suivante, l'État angolais fait le choix d'une formation initiale courte et « précoce » pour répondre au plus vite au manque d'enseignants. Les EFP datent de cette époque. Aujourd'hui encore, les futurs enseignants du premier cycle du secondaire sont formés en quatre ans dans ces « lycées » professionnels. La majorité des enseignants de FLE en Angola est donc formée au secondaire.

Le retour à la paix en 2002 et les engagements pour l'éducation pour tous d'ici 2015 ont mené le gouvernement angolais à entamer la nécessaire réforme de son système éducatif. Dans le

¹¹ Programas de francês (10a, 11a, 12a e 13a classes), metodologia de ensino (11a e 12a classes) e praticas, seminários, e estagio pedagógico de francês (11a, 12a e 13a classes), traduction de l'auteur.



*Plan maître de formation de professeurs en Angola 2008-2015*¹², (MED – ministère de l'Éducation angolais, 2008), les trois objectifs principaux ont un lien direct avec les curriculums : refonte des programmes et du matériel pédagogique, formation du corps enseignant et définition des profils de sortie.

Ce curriculum est donc en théorie une pièce maîtresse dans la pyramide éducative angolaise. Sur le terrain, sa diffusion est cependant très limitée. De plus, l'absence d'évaluations nationales harmonisées conduit chaque établissement de formation à construire, tant bien que mal, son propre programme et ses propres évaluations. Enfin, le manque de formateurs qualifiés ne permet pas pour le moment d'assurer l'enseignement des contenus affichés dans le programme.

Notons que ce programme est rédigé en deux langues, portugais et français. Ce choix bilingue se limite cependant à compartimenter les contenus : le discours savant est en portugais, les structures linguistiques répertoriées et le détail des contenus culturels en français. Quelle en est la pertinence et l'objectif par rapport au profil des destinataires (formateurs d'enseignants et futurs enseignants) ?

4 Analyse

Nous présentons ici des extraits choisis de ce « programme de français »¹³. La majeure partie de ce document est dédiée aux contenus *grammaticaux*, qui apparaissent sous forme de listes ou de tableaux : *langue, littérature et culture, méthodologie de l'enseignement et instruments linguistiques*¹⁴ (INIDE, 2005 : 2).

4.1 Les orientations générales

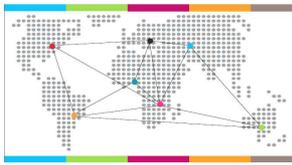
Dans l'introduction (ibid, 3), le métalangage didactique fait explicitement référence à l'approche communicative et prône la prise en compte du *sujet-apprenant* (nous soulignons en caractères romains) :

« Ce programme [a] pour but de proposer au professeur de français de l'EFP une vision globale des compétences que l'élève doit atteindre durant sa formation. [...] La discipline de français [...] est incluse dans le programme d'enseignement général pour :
- contribuer à la formation de la personnalité de l'élève, dans le but que soit permis le développement de la capacité d'analyse, d'esprit critique, de réflexion et de créativité [...]

¹² L'objectif de ce document, commandité par l'INFQ, financé par l'UNICEF et réalisé en collaboration avec le Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF), est d'aider à structurer et harmoniser les dispositifs de formation existants. Il pointe notamment la faible efficacité du système actuel.

¹³ Comme stipulé en première page intérieure.

¹⁴ Traduction de l'auteure. Idem pour les extraits à suivre.



- *contribuer à la formation générale de l'élève, grâce à la connaissance des autres cultures qui permettent de mieux comprendre le monde qui l'entoure, développant ainsi son esprit d'ouverture.* » (INIDE, 2005 : 3-4)

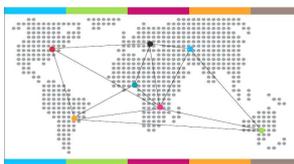
Dans les quelques lignes consacrées aux orientations générales, la distinction faite entre les compétences visées pour le futur enseignant de FLE en Angola (ibid : 7) révèle les premières incohérences. Pour la *compétence linguistique*, on juxtapose par exemple *traduction et lecture* avec *compétences de communication*. On propose donc un mélange de méthode traditionnelle d'héritage colonial et d'approche communicative transférée par les différents acteurs de la coopération avec la France. Pour le culturel, l'accent est mis sur la littérature, comme pour les cours *de* et *en* portugais, langue maternelle ou seconde en Angola. Enfin pour le professionnel, quatre sous-disciplines sont listées : *méthodologie de l'enseignement, pratique pédagogique, expression orale sur objectifs spécifiques* et *stage pédagogique*. Ces intitulés rappellent ceux de cours de Master français. Ici, le rôle de l'élite francophone, qui a souvent bénéficié de séjours répétés dans les centres de formation et universités français, montrent une autre forme de transposition didactique : le savoir savant passe du Nord au Sud. Comment est-il alors transposé et transmis/enseigné ?

Le discours officiel, affichant une approche communicative consensuelle, couvre en fait un exemple de curriculum fondé sur des transpositions (et superpositions) didactiques multipolaires.

4.2 Les instruments linguistiques

70 % du programme est consacré aux *instruments linguistiques* – formulation qui en soi laisse dubitatif. Ils sont déclinés en un programme fonctionnel, grammatical puis lexical (20 %). Notons que la dernière partie du programme consacrée plus spécifiquement aux *instruments linguistiques pour la classe* (environ 50 %) présente sous une autre forme les contenus précédents, ceci par souci d'« *harmoniser le programme linguistique à la forme de présentation adoptée pour les autres langues, nommément, le portugais et l'anglais* » (ibid : 77). Cette remarque laisse à penser que la vision fonctionnelle de la langue en tant qu'objet, qui transparait dans le cas du FLE, est donc également valable et véhiculée pour l'enseignement/apprentissage *en* et *des* langues, qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères.

Les programmes *fonctionnel, grammatical* et *lexical* sont présentés sous forme de tableau synoptique récapitulatif et *précisé*. La précision tient au fait que des structures sont listées pour chaque *acte de parole* au programme. Quatre colonnes finales permettent de préciser en quelle année la structure doit être reconnue (R) puis utilisée (U). À nouveau, deux conceptions de l'enseignement des langues sont superposées. Ce bricolage n'est-il pas en fait plus *réaliste* qu'une approche communicative dans son abord du contexte ? Cette interrogation découle d'une observation de terrain : le manuel *Contact* mis en place avec l'aide de la coopération française durant les années 1990, a profondément marqué l'enseignement/apprentissage. Suivant une approche structuro-globale visuelle (sans



document sonore, la voix du professeur étant donc le seul moyen de travailler la compréhension orale), un de ses avantages pouvait être d'imposer un enseignement ritualisé (phases de classe répétitives d'une leçon à l'autre) et donc rassurant pour des enseignants en situation d'insécurité méthodologique et linguistique. De manière plus générale, l'approche structurale et notionnelle-fonctionnelle de la langue transparait dans l'ensemble des *produits* pour le FLE du système éducatif angolais, tout comme dans les pratiques enseignantes. C'est à ce niveau par exemple que de nouveaux échanges entre partenaires pourraient permettre une mise en commun des savoirs et compétences et permettre d'améliorer la contextualisation didactique en DDLC (par exemple entre le Portugal et la France concernant l'alphabétisation en langue seconde en Angola).

Un autre choix à ce niveau est révélateur de l'hétérogénéité des emprunts méthodologiques : celui des structures répertoriées et donc sélectionnées. Pour l'« acte de parole » *expression des goûts et réactions personnelles*¹⁵, on trouve dix-huit entrées. Différents problèmes se posent : rapport à la norme et à l'oralité (*je suis accro à / j'aime ça, j'aime pas ça*), adéquation temporelle ou sémantique, registre de langues (*c'est sympa, giga, chic / ça me répugne, ça m'ennuie, ça me distrait / c'est dégueulasse*), critère de sélection (*pouah, berk – mais miam n'apparaît pas*), correction (*à tout « pendre » c'est encore*).

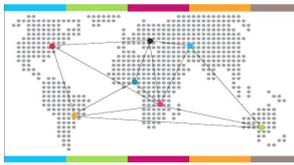
4.3 Les contenus culturels

Pour chacune des quatre années de formation, un tableau synoptique répertorie les *aspects historiques, géographiques, politiques et économiques* au programme. À titre d'exemple, un extrait des aspects historiques retenus pour la 13^{ème} classe (terminale) montre que ce curriculum porte toujours certains fondements de la vision postcoloniale du monde :

La France durant l'occupation allemande (le régime de Vichy ; la Collaboration ; la Résistance), la guerre d'Algérie (les relations sociales et conflictuelles ; « Harkis » et « Pieds noirs » en Algérie et en France après l'émigration), la guerre d'Indochine (Dien Ben Phu ; les anciens combattants) (ibid : 25).

Ces contenus affichés, clairement orientés, sont cependant inadaptés : formation au niveau secondaire et au XXI^{ème} siècle dans un contexte où les ressources documentaires sont quasiment inexistantes. Dans le même sens, les contenus pour *l'art et la littérature* sont constitués d'une liste d'œuvres littéraires par période digne d'un cours de littérature universitaire. En mettant ainsi l'accent sur la littérature et l'histoire, il y a une restriction de la relation langue-culture à la culture cultivée, héritée notamment des décolonisations, alors même que c'est une conception interculturelle qui est affichée en introduction.

¹⁵ Même pour la formulation explicite des actes de parole, c'est le portugais qui est utilisé : *Expressão dos gostos e reacções pessoais*.



Conclusion

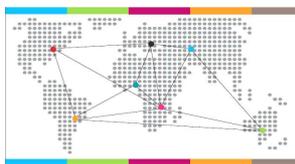
À travers l'analyse de ces extraits, ce programme de formation des professeurs de français apparaît comme inadapté aux données contextuelles et aux objectifs de la réforme éducative. Tout d'abord, il ne prend pas en compte les données liées au microcontexte des classes de FLE : sureffectifs, plurilinguisme, profils d'entrée réels et niveaux de littéracie, ressources, statut du français, représentations et attitudes, etc. L'affichage consensuel du communicatif, relevant notamment d'un transfert implicite d'un modèle eurocentré, interroge plus largement sur la capacité à prendre en compte la diversité des contextes.

Sa légèreté ne peut répondre aux exigences de formation requises, surtout dans un contexte où l'autonomie, la réactivité et la capacité d'adaptation des enseignants semblent nécessaires. Ce programme laisse supposer que la réussite des quatre années de formation repose entièrement sur les compétences des formateurs qui devraient avoir les outils conceptuels, méthodologiques et pratiques disponibles pour pallier les difficultés contextuelles. Il révèle l'écart entre les caractéristiques et besoins primordiaux contextuels et les préconisations officielles : les transpositions didactiques ont abouti à une *inadaptation didactique*.

Ce que nous qualifierons volontiers de *feuilletage* ou *bricolage* didactique est en revanche un *artefact* utile pour le didacticien. Il témoigne de conditions sociohistoriques et permet ainsi d'analyser et de comprendre la complexité des cultures éducatives et linguistiques en présence. Cette compréhension du contexte est l'outil par excellence pour opérer une contextualisation des éléments fondamentaux d'un système éducatif.

En premier lieu, la prise en compte des usagers (et de leur diversité) serait nécessaire. Le travail édifiant de E. Cardoso (2012) à propos de la formation initiale des professeurs de portugais dans les ISCED propose par exemple une étude des profils, représentations et attitudes des formateurs et des apprenants/futurs enseignants. Si le curriculum répond à son exigence de modélisation, il est l'outil d'ingénierie de formation pivot. La contextualisation du programme ici présenté implique de revoir l'ensemble du processus de formation initiale. La diversité des parcours et le plurilinguisme des apprenants et enseignants complexifie la tâche du didacticien. Et la pédagogie plurilingue des grands groupes, pour longtemps encore nécessaire, reste à construire. Dans le cas de la coopération bilatérale avec la France, l'action prescriptive est trop souvent décontextualisée, oubliant que sans la base, le travail au niveau supérieur ne fait qu'entretenir certaines difficultés. Nous suggérons que la mise en place de partenariats multilatéraux puisse permettre une véritable mise en commun des compétences et savoirs et permettre des transpositions didactiques plus efficaces et adaptées. À l'aune des enjeux du XXI^{ème} siècle¹⁶, le sujet didacticien doit faire preuve d'adaptabilité, de responsabilité et d'humilité face à la complexité, à la diversité et à l'altérité des contextes.

¹⁶ La visite officielle du Président angolais en France en avril 2014 en est une illustration.



Bibliographie

Beacco, J.-C., Byram, M. Cavalli, M. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Campus France. (2013). « La mobilité des étudiants d'Afrique sub-saharienne et du Maghreb ». Les notes de Campus France, n°7, juin. Pdf en ligne sur le site, consulté le 22/12/2013,

<http://www.campusfrance.org/fr/ressource/la-mobilit%C3%A9-des%C3%A9tudiants-dafrique-sub-saharienne-et-du-maghreb>

Cardoso Monteiro Silva, E. (2012). *Problemas e Desafios na Formação Inicial de Professores em Angola, Um estudo nos ISCED da Região Académica II*. Thèse de doctorat. Braga : Universidade do Minho.

Castellotti, V., Moore, D. (2008). « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? ». In Blanchet, P. et al. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF. p. 197-217.

Castellotti, V. (2014). « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? » In *Actes du colloque international : « Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues »*. Paris : Université Paris Sorbonne / FIPF.

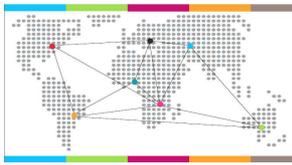
Chiss, J.-C., Cicurel, F. (2005). « Présentation générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In Beacco, J.-C. et al. (dir). 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF. p. 1-9.

Chiss, J.-L. (2010). « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? ». *Interrogations épistémologiques en didactique des langues. Recherches et applications*, n°48, juillet. Paris : Clé International. p. 37-45.

Coelho, S. (2002). « Língua oficial e línguas nacionais ». *Revista Internacional de língua portuguesa*, n°2, avril. Lisbonne : Associação das Universidades de Língua portuguesa (AULP), p. 24-45.

Favennec, J.-P. et al. (2003). « Les nouveaux enjeux pétroliers en Afrique », *Politique africaine*, 1, N° 89. Paris : Khartala. p. 127-148.

Coste, D. (2011). « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle ». In Martinez, P., Miled, M., Tirvassen, R. (coord). *Curriculum*,



programmes et itinéraires en langues cultures. Recherches et application, n°49, janvier. Paris : Clé International/FIPF. p. 16-22.

INE (Institut national des statistiques). (2013). *Angola em Números*. Luanda : INE.

INIDE (Institut national de recherche et de développement de l'éducation). 2005. *Programas de francês (10a, 11a, 12a e 13a classes), metodologia de ensino (11a e 12a classes) e praticas, seminários, e estagio pedagógico de francês (11a, 12a e 13a classes)*. Luanda : Ministère de l'Éducation.

Marquilló Larruy, M., Valetopoulos, F. (2010). « La construction de la démarche interculturelle dans les manuels : le risque de la contextualisation ». *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergences et prises en compte en situation francophones*. Paris : Éditions des archives contemporaines / AUF, p. 237-250.

Martinez, P., Miled, M., Tirvassen, R. (coord). (2011). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues cultures. Recherches et application*, n°49, janvier. Paris : Clé International/FIPF.
MED, ministère de l'éducation angolais. 2008. *Plano mestre de formação de professoras em Angola 2008 – 2015*, Luanda : MED.

Pochard, J.-C. (2011). « Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France ». In Martinez, P., Miled, M., Tirvassen, R. (coord). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues cultures. Recherches et application*, n°49, janvier. Paris : Clé International/FIPF. p. 49-62.

Spaëth, V. (2005). « Didactique des langues : histoire de transpositions ». In Lallement, F., Martinez, P., Spaëth, V. (coord). *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Recherches et applications*, janvier. Paris : Clé International / FIPF. p. 8-17.

Zau, F. 2002. *Trilhos para o desenvolvimento*. Lisbonne : Universidade aberta.