

# Le français dans le monde

Recherches et applications

## Dans la même collection

- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence**  
coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibet
- **Humour et enseignement des langues**  
coordonné par Alex Cormanski et Jean-Michel Robert
- **La médiation et la didactique des langues et des cultures**  
coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
- **Vers une compétence plurilingue**  
coordonné par Francis Carton et Philip Riley
- **Altérité et identités dans les littératures de langue française**  
coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
- **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative**  
coordonné par Fabienne Lallement, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
- **Les interactions en classe de langue**  
coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
- **n° 40 - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**  
coordonné par François Mangenot et Charlotte Dejean-Thircuir
- **n° 41 - Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives**  
coordonné par Mariella Causa
- **n° 42 - Langue et travail**  
coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
- **n° 43 - Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?**
- **n° 44 - Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant**  
coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq (Juillet 2008)
- **n° 45 - La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**  
coordonné par Évelyne Rosen (Janvier 2009)

### À PARAÎTRE

- **n° 47 - Faire des études supérieures en langue française**  
coordonné par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante (Janvier 2010)

037118

La circulation internationale des idées en didactique des langues

ISBN 978-2-09-037118-5



9 782090 371185

16,80 €  
C.P. 0407T81661  
ISSN 0015-9395  
25/1421/4

Le français dans le monde

R & A  
n°46

La circulation internationale des idées en didactique des langues

R & A  
n° 46

# Le français dans le monde

Recherches et applications

## La circulation internationale

## des idées en didactique

## des langues

CLE  
INTERNATIONAL

FIPF

JUILLET 2009

Co-rédactrices en chef  
**Isabelle Morin et Alice Tillier**  
 Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique  
**CGI**

Conception graphique  
**Jehanne-Marie Husson**

Directeur de la publication  
**Jean-Pierre Cuq** – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), au CIEP  
 1, av. Léon Journault 92311 Sèvres  
 Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16  
 Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69  
 Mél : [secretariat@fipf.org](mailto:secretariat@fipf.org)  
<http://www.fipf.com>

#### **SOUS LE PATRONAGE**

du ministère des Affaires étrangères, du ministère de l'Éducation nationale, de la Direction générale de la coopération internationale et du développement, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, de l'Institut national de la recherche pédagogique, de l'Alliance française, de la Mission laïque française, de l'Alliance israélite universelle, du Comité catholique des amitiés françaises dans le monde, du Comité protestant des amitiés françaises à l'étranger, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, des Cours de civilisation française à la Sorbonne, de la Fédération internationale des professeurs de français, de la Fédération des professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat général de la commission française à l'U.N.E.S.C.O., de l'ADACEF, de l'ASDIFLE et de l'ANEFLE.

#### **LE FRANÇAIS DANS LE MONDE**

**9 bis, rue Abel Hovelacque**  
**75013 Paris**

**Téléphone** : 01 72 36 30 67

**Télécopie** : 33 (0) 1 45 87 43 18

**Mél** : [fdlm@fdlm.org](mailto:fdlm@fdlm.org)

**http://www.fdlm.org**

#### **© Clé International 2009**

Commission paritaire 0407T81661

La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.

# Le français dans le monde

Recherches et applications N°46

JUILLET 2009

PRIX DU NUMÉRO : 16,80 €

## *La circulation internationale des idées en didactique des langues*

coordonné par  
**GENEVIÈVE ZARATE**  
 et **ANTHONY LIDDICOAT**

**Conseil scientifique de la revue *Le français dans le Monde / Recherches et applications* présidé par Francis Carton (Université Nancy II, France), Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) et Geneviève Zarate (INALCO, France)**

Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon II, France) ; Patrick Chardenet (Agence universitaire de la francophonie) ; José Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará, Brésil) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle Paris III, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia-Antipolis, France) ; Piet Desmet (Université catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Claire Kramsch (University of California, Berkeley, États-Unis) ; Thierry Lancien (Université Michel de Montaigne Bordeaux III, France) ; Jean-Emmanuel Le Bray (Université Stendhal Grenoble III, France) ; Pierre Martinez (Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, France) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Maria-Luisa Villanueva (Université Jaume I de Castellón, Espagne) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

# Cher lecteur de la revue

## *Le français dans le monde / Recherches et applications*

Que vous soyez étudiant ou doctorant en Français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Le français dans le monde / Recherches et applications* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors du Congrès de juillet 2008 à Québec, la FIPF est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant et conduisant ces évolutions et en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique initie une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, votre revue va progressivement s'ouvrir plus aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde. Dès ce présent numéro, elle modifie la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité, et

progressivement des comptes rendus d'ouvrages et de thèses.

Le Comité scientifique de la revue vient d'être renouvelé. Nous remercions les membres qui le quittent de leur travail et de leur soutien, et nous souhaitons la bienvenue à ceux qui ont accepté de le rejoindre pour assurer la représentativité de la vitalité dans le monde des recherches francophones sur le français. Le Comité remercie aussi chaleureusement Jean-Pierre Cuq, qui a assuré la présidence du Comité scientifique de 2002 à 2008, et qui devient désormais directeur de publication de la revue. Les trois nouveaux co-présidents du Conseil scientifique sont les témoins des ancrages historiques qui ont constitué le socle de la recherche actuelle en didactique du français et des langues, tous les trois ayant participé ou participant activement au CRAPEL, BELC, CREDIF. Ils ont participé régulièrement, et depuis plusieurs années, au Comité scientifique de la revue et y ont manifesté leur attachement en y publiant et/ou dirigeant des numéros. Ils poursuivront dans cette voie, tout en resserrant les liens avec l'Agence universitaire de la francophonie et en œuvrant à des collaborations ponctuelles avec la *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*.

Pour le Comité scientifique,  
les co-présidents  
Francis Carton, Université Nancy II,  
CRAPEL/ATILF/CNRS  
Danièle Moore, Université Simon Fraser,  
Vancouver et DILTEC, Université Sorbonne  
Nouvelle Paris III  
Geneviève Zarate, Institut national des langues  
et civilisations orientales (INALCO), JE 2502  
PLIDAM

# La circulation internationale des idées en didactique des langues

## La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées

ANTHONY LIDDCOAT, GENEVIÈVE ZARATE..... 9

## La transformation des concepts, d'un environnement linguistique et d'un contexte national à un autre

### La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis

GENEVIÈVE ZARATE (FRANCE)..... 18

Réfutant un débat essentialiste qui poserait le principe d'une pureté des idées ou celui d'un incontournable impérialisme linguistique anglophone, l'article recense les compromis dont il faut se satisfaire pour contourner le poids des traditions didactiques nationales dans des espaces de recherche de plus en plus globalisés : sont interrogées la réception et la transposition de termes tels que *race*, *multiculturalism(e)*, *pluriculturalism(e)*, *cultural studies* dans les contextes anglophones et francophones occidentaux.

Rejecting an essentialist debate which would otherwise suggest either a principle of purity of ideas or one of an unavoidable Anglophone linguistic imperialism, this article makes an inventory of the compromises to accept in order to avoid the weight of national traditions of pedagogy in research environments that are becoming more and more globalised. Items discussed include reception and transposition of terms such as *race*, *multiculturalism*, *pluriculturalism* and *cultural studies* within the context of the English and French-speaking western world.

### La didactique et ses équivalents en anglais : terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées

ANTHONY LIDDCOAT (AUSTRALIE)..... 33

Quand les idées passent d'une tradition académique et langagière à une autre, elles subissent des transformations. Cet article traite de la question de la traduction du terme français *didactique* en anglais. La « traduction » de ce mot ne repose pas sur le mot juste, mais dans le passage entre les deux langues et les différentes façons de concevoir et d'exprimer le champ de la didactique.

A central problem for the circulation of ideas in language education lies in the ways in which ideas are

transformed by different linguistic and intellectual traditions. This article examines the question of how the French term *didactique* can be translated into English. The translation of this word is not simply a question of finding the closest term, but rather involves moving between languages and different ways of understanding and communicating the field of education.

### La linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures : une polémique française au cœur d'un débat international

G. DANIEL VÉRONIQUE (FRANCE)..... 42

Cet article analyse l'émergence d'une discipline savante consacrée aux pratiques d'enseignement dans le champ du français langue étrangère à partir des années 1950 en France et la singularité de son évolution ultérieure. Il s'ouvre sur un rappel de la genèse de l'enseignement moderne du français langue étrangère, de son passé colonial français, et sur la constitution du champ du français langue étrangère en France vers 1950. Il décrit l'essor de la linguistique appliquée en France dans les années 1960. L'article analyse ensuite le débat qui s'instaure en France à propos de la linguistique appliquée et de la didactique des langues, dans les années 1970 et 1980. L'article illustre enfin les spécificités françaises en matière d'enseignement des langues au sein d'un débat international, en comparant l'*Applied Linguistics* des pays de langue anglaise et la didactique/didactologie des langues.

The paper analyzes the emergence and the specific development of a field of knowledge devoted to the teaching of French as a foreign language in France, from the fifties to the present day. It opens with the development of the modern teaching of French in relation with French colonial expansion and the establishment of French as a second language as a specific institution in the fifties. It describes the development of applied linguistics in France in the sixties and the debate that ensues, in the seventies and the eighties, between applied linguistics and language didactics (*didactique des langues*). Through a comparison between applied linguistics as practised in the English-speaking world and *didactique/didactologie des langues*, the paper highlights the specificity of France's position in the field of language teaching.

*De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages*

PIERRE MARTINEZ (FRANCE) ..... 53

Ce texte entend montrer dans quelles conditions s'opère la circulation des idées chez les principaux acteurs de l'enseignement des langues. Nous partons d'un présupposé : la déconstruction nécessaire d'une image, celle de la didactique constituée. Nous donnons quatre exemples significatifs : approche communicative, curriculum, LANSAD et ingénierie de formation. Nous essaierons ensuite de voir quels facteurs font évoluer le champ et quelle place y occupent les idéologies. La question finale portera sur la possibilité d'infléchir l'avenir, notamment dans le contexte européen.

This article seeks to show conditions under which ideas circulate among principal actors involved in the language teaching field. It begins with a presupposition, the deconstruction of an image, that of the constituted pedagogy. Four key examples are given : Communicative Approach, Curriculum, Languages for learners majoring in other disciplines and Training Engineering. This paper then examines factors that help the field to evolve and the role that ideologies play in it. The concluding issue explores the possibility of future changes, especially in the European contexts.

*La circulation transfrontalière des valeurs dans un projet de recherche international*

CLAIRE KRAMSCH (ÉTATS-UNIS) ..... 66

Cet article analyse la circulation et la négociation des valeurs qui ont présidé à l'élaboration d'un *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* dans l'enseignement des langues par un groupe de recherche international. On y examine les embûches linguistiques, les catégorisations, les mises en abîme rencontrées en chemin. On en tire des conclusions sur les conditions de possibilité d'une pluralité non seulement des langues mais aussi des valeurs dans la recherche internationale en sciences sociales.

This article documents the circulation and the negotiation of values within an international team of researchers working on the elaboration of a *Handbook of plurilingualism and pluriculturalism* in the teaching and learning of foreign languages. The article examines the linguistic pitfalls, the differences in categorization and the difficulties of translation encountered. It reflects on the conditions of possibility of linguistic and scientific pluralism in international social science research.

*La diffusion des idées à partir des langues européennes vers d'autres langues du monde*

*À propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence : réflexion en compagnie des traducteurs*

MARIKO HIMETA (JAPON) ..... 78

La traduction en japonais du CECR a pour but de renouveler au Japon l'intérêt didactique chez les enseignants de langues étrangères autres que l'anglais en les invitant à un dialogue transdisciplinaire de nature à faire évoluer la situation actuelle de domination de l'anglais dans le système éducatif. Mais cette version ne prend pas vraiment en considération l'arrière-plan terminologique des débats didactiques publiés jusqu'ici en japonais. Cette absence de références communes métalinguistiques semble paradoxalement faire obstacle au dialogue transfrontalier et transdisciplinaire envisagé.

CECR日本語版編者の吉島茂・大橋理枝両氏に、翻訳の経緯とねらい、訳語選択について聞いた。主な読者として想定されているのは、日本で英語以外の外国語を教える教員たちで、同じ言語担当者間だけでなく語種を超えて、外国語教育をめぐる議論が活発になることを目指した出版だった。理論に無関心な同僚も視野に入れて、訳語が選ばれている。この日本語版に最も早く反応したのは日本語教育分野で、これは編者たちには予想外だったと言う。語種を超えた議論が期待される一方で、対話者の想定範囲は限られてもいるようだ。

*Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois*

FU RONG (CHINE) ..... 88

Après avoir exposé le véritable intérêt de la diffusion par la traduction en chinois du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, notamment en milieu institutionnel, l'auteur s'attache à mener une étude méta-réflexive de ce document européen, de portée historique, dans la perspective de sa nécessaire et possible adaptation au contexte chinois.

**内容提要：**本文分两部分，首先阐述《欧洲语言共同参考框架：学习、教学与评估》对当前中国外语高校教学与研究的实质意义，进而说明将欧洲的这一历史性文献在中国翻译出版的必要性和重要性，尔后重点论述中国语境下借鉴欧洲外语教育这一最新成果的必要性与可行性，同时提出3个原则性应用建议。

**关键词：**《欧洲语言共同参考框架》，中国语境，借鉴

**La didactique des langues entre linguistique et nationalisme en Corée : les échanges entre l'enseignement du français et du coréen**

PATRICK MAURUS (FRANCE)..... 98

La langue française s'est répandue en Corée avec ses propres traditions culturelles et universitaires. Mais les langues y rencontrent naturellement des habitus locaux comme la supériorité de l'écrit et la domination des méthodes des anciens pouvoirs coloniaux sur le domaine didactique. La principale difficulté tient aux statuts de l'enseignant et de la langue, hérités du confucianisme. Le maître occupe la plus haute place de la société et sa parole n'est jamais mise en doute. Elle l'est encore moins dans des classes surchargées. Quant à la langue, elle est considérée à travers le prisme du nationalisme. La Corée exige d'être considérée comme une et pure, il en va de même pour sa langue.

The French language came to Korea with its own cultural and academic traditions. But foreign languages of course are in contact with local traditions, like the superiority of written Korean over spoken Korean and the domination of ancient colonial powers methodologies in didactics. The main difficulty lies in teachers and language status, inherited from Confucianism. The teacher holds the highest place in society. And language is only considered through the prism of nationalism : unicity and purity.

**La décontextualisation d'une méthode de langues et ses avatars : la méthode Gouin importée à Taiwan sous la domination coloniale japonaise pour la diffusion du japonais**

NORIYUKI NISHIYAMA (JAPON)..... 106

La méthode des langues inventée par Gouin à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en France, considérée souvent comme un précurseur de la méthode directe, fut introduite à Taiwan pour développer l'assimilation linguistique de ses habitants au japonais. Conçue à l'origine en dehors de tout contexte colonial, avec l'emploi de la langue maternelle en début d'apprentissage, elle y fut rendue « plus directe » en corrélation avec un contexte sociopolitique assimilateur.

The languages method invented by Gouin in the late nineteenth century France, considered often as a precursor of the direct method, was introduced to Taiwan for the Japanese language policy of assimilation. Designed at first without the colonial context, with the use of mother tongue in beginning of learning, the method would become more « direct » in correlates with the sociopolitical context of assimilation.

**La migration des concepts et pratiques didactiques du centre à la périphérie : cas de l'enseignement du français dans le cycle secondaire en Tunisie**

SAMIR MARZOUKI (TUNISIE)..... 116

L'histoire de l'enseignement du français dans les pays anciennement colonisés par la France n'est pas séparable de celle de l'évolution de la recherche didactique dans ce pays. L'évolution de l'enseignement du français dans le cycle secondaire en Tunisie illustre parfaitement cette absence d'autonomie des pays francophones par rapport à la France. L'étude de cette évolution met en évidence une contextualisation bricolée des concepts et outils didactiques, l'absence d'un socle de recherche plus générale sur quoi pourrait reposer cette contextualisation et une fuite en avant généralisée perpétuant une coopération peu efficiente, ce qui n'est pas sans répercussion sur la dégradation, au fil des ans, du niveau de l'enseignement de cette langue.

إن تاريخ تعليم الفرنسية في البلدان التي استعمرتها فرنسا سابقا لا يمكن فصله عن تطور البحث في التعليمية في فرنسا. وبين تطور تدريس الفرنسية في المرحلة الثانوية في تونس بصفة واضحة عدم استقلال البلدان الناطقة بالفرنسية عن فرنسا في هذا الميدان. إن دراسة هذا التطور تبين اقتباسا مرتجلا للمفاهيم والأدوات التعليمية وغياب قاعدة أعم للبحث يمكن لهذا الاقتباس الاعتماد عليها مع هروب معتم إلى الأمام يؤيد تعاوننا قليل الجدوى ويعمق بمرور السنين تدهور مستوى التعليم .

**Confrontation et métissage de traditions académiques dans les pratiques enseignantes et de formation**

**La didactique des langues étrangères dans le Golfe : pourquoi les idées ne circulent-elles pas ?**

IBRAHIMA DIALLO (AUSTRALIE)..... 126

Cet article identifie et analyse les entraves majeures qui surviennent dans la circulation des idées entre deux traditions épistémiques opposées : il s'agit, d'une part, d'enseignants formés dans le moule de la tradition pédagogique occidentale et, d'autre part, des enseignants de culture islamique formés dans la tradition scholastique arabo-islamique des pays du Golfe. L'article soutient que, dans un tel contexte, une didactique appropriée doit tenir compte des traditions épistémiques des apprenants et s'accommoder aux réalités socioculturelles et religieuses.

This article identifies and analyses the major obstacles in the circulation of ideas between two opposed epistemic traditions : on the one hand, teachers trained in the western pedagogies and, on the other, Muslim students socialised into the Arabic and Islamic traditions of the Gulf region. The article argues that in such a context for a method to be successful it must consider the episte-

mic traditions of the learners and integrate their social, cultural, and religious context.

**La dimension affective dans les relations enseignant-étudiants : étude comparative entre la France, la Corée et le Japon**

SOYOUNG YUN-ROGER ET ELLI SUZUKI (FRANCE) ..... 135

Notre étude, étayée par des données obtenues lors d'une enquête, examine l'importance de la dimension affective dans les relations enseignant/étudiants dans trois pays : la France, la Corée et le Japon. Elle montre que l'importance relative de cette dimension affective en Corée et au Japon, par rapport à la France, trouve ses sources dans la présence ou l'absence des concepts de *jeong* et d'*amae*, qui régissent les relations interpersonnelles dans les sociétés coréenne et japonaise, fortement influencées, en particulier, par les valeurs confucéennes. Sont également analysées les conséquences de ces valeurs traditionnelles sur la circulation des concepts didactiques courants.

This study, based upon empirical data, examines the importance of affectivity in teacher-students relationships within three countries – France, Korea and Japan. It demonstrates that for Korean and Japanese subjects, such affectivity finds its origin in the concepts of *jeong* and *amae* respectively, when both are absent in French subjects. These concepts regulate interpersonal relationships in Korean and Japanese societies, in which Confucian values are quite influential. This paper will also propose an analysis of the consequences of such traditional values onto the transmission of common didactical notions.

**Cohabitation et/ou métissage des langues et des systèmes éducatifs dans le contexte égyptien**

SALIWA AGGAG (ÉGYPTÉ) ..... 146

La rencontre des modèles éducatifs et linguistiques dans le contexte égyptien se repère dans les annonces publicitaires et les plaquettes des projets d'investissement dans l'enseignement privé. D'après une enquête menée auprès de vingt familles, les parents souhaitent que leur enfant, tout en préservant les « valeurs internes » à son groupe social, puisse acquérir des compétences académiques occidentales. Le fusionnement de ces idées a donné naissance aux systèmes étrangers dits internationaux, existant actuellement sur le marché de l'éducation locale.

يتضح التقاء الأنظمة التعليمية و اللغوية المختلفة في المجتمع المصري من خلال إعلانات المشاريع الإستثمارية في مجال التعليم الخاص، وكذلك تبين من خلال استفتاء رأي مع بعض أولياء أمور، أنهم يريدون أن يعطوا لأولادهم مهارات أكاديمية غربية مع المحافظة على القيم الأخلاقية لمجتمعهم. ونتج عن هذا الفكر ظاهرة المدارس ذات الأنظمة الأجنبية المسماة بالمدارس الدولية.

**Une expérience d'apprenant et de médiateur entre quatre traditions didactiques**

GEORGE ALAO (FRANCE) ..... 155

Partant de son expérience d'abord d'apprenant puis d'enseignant de quatre langues, l'auteur analyse les contextes dans lesquels il a lui-même appris, puis enseigné, ces mêmes langues, en soulignant les idées et les principes méthodologiques et didactiques qui ont jalonné un parcours personnel où il est tantôt *passer*, tantôt *médiateur*, en Afrique, au Brésil, aux États-Unis et en Europe.

From the viewpoint first of a learner then of a teacher of four languages, the author of this article analyses the contexts in which he himself first learnt then later taught these same languages, while emphasising the ideas, methods and pedagogical principles that have marked a personal trajectory in which the author oscillates between being a language and cultural *smuggler* and a *mediator* in Africa, Brazil, the United States and Europe.

**L'espace FLE australien : lieu pluriel, confrontations de cultures et besoin de médiation**

CHANTAL CROZET (AUSTRALIE) ..... 166

Cet article examine l'impact des nouveaux profils d'enseignants de français langue étrangère dans un contexte australien, ceci à partir d'une étude de cas. Les données examinées permettent de voir en quoi l'espace FLE australien est un lieu où différentes *cultures linguistiques* (Schiffman 1996) et éducatives s'affrontent et se mélangent, générant autant de tensions que d'ouvertures. L'impact sur les enseignants FLE de la culture linguistique de l'Australie blanche, historiquement négative, est particulièrement mis en évidence. Des pistes de réflexion sont ensuite proposées pour (re)penser une formation interculturelle des enseignants FLE dans un contexte australien et adaptée aux réalités de terrain.

Based on a case study, this article reflects on the impact of the new profiles of teachers of French in an Australian context. The analyzed data shows that the teaching of French in Australia represents an area where different *linguistic cultures* (Schiffman 1996) and educative cultures confront each other and mix in ways which generate both tensions and openings. The impact on teachers of French of the linguistic culture of White Australia, historically recognized as being negative, is particularly noted. Suggestions are made to rethink the training of teachers of French in Australia from an intercultural perspective and grounded in the day-to-day realities of the field.

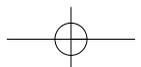
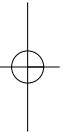
# Varia

*L'auto-évaluation : évidence, défi ou utopie ?  
Vers une nouvelle relation enseignant-enseigné  
mettant en jeu les variétés de contextes et de cultures  
éducatives : le cas de l'Iran*

NADINE NORMAND-MARCONNET (FRANCE)..... 180

*Médiation en situation de tension géopolitique :  
résultats d'une enquête auprès des enseignants  
du FLE en Iran*

AKBAR ABDOLLAHI (FRANCE) ..... 188



# **L**a didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées

ANTHONY J. LIDDICOAT

UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA, AUSTRALIE

GENEVIÈVE ZARATE

INSTITUT NATIONAL DES LANGUES ET CIVILISATIONS  
ORIENTALES, FRANCE

## **L**'internationalisation du champ des langues, dépassement d'une histoire conçue comme le produit des impérialismes linguistiques

La revue *Le Français dans le monde Recherches et applications* s'est donné pour objet de rendre compte des évolutions du champ du français langue étrangère, au sens où l'entendait Louis Porcher<sup>1</sup>, en offrant la parole à ses acteurs, chercheurs et enseignants. De ce fait la revue est devenue elle-même un acteur central de ce champ, comme en témoignent les deux thèses de doctorat qui lui ont été consacrées : *Les discours tenus dans la revue Le Français dans le monde (1961-1981)*<sup>2</sup>, *La civilisation et ses représentations. Étude d'une revue Le Français dans le monde (1961-1976)*<sup>3</sup>. Comme les deux auteurs de ces ouvrages l'ont analysé, plus qu'une collection de discours, la revue est elle-même devenue un discours en soi. Dans sa recherche, Évelyne Argaud a montré combien la métaphore fondatrice du « rayonnement » de la France

1. Porcher, L., *Champs de signes. État de la diffusion du français langue étrangère*. Paris, Didier/ENS Saint-Cloud, CREDIF, 1987 (Collection Essais).

2. Moirand, S., *Une histoire de discours...*, Paris, Hachette, 1988.

3. Argaud, E., *La civilisation et ses représentations. Étude d'une revue Le Français dans le monde (1961-1976)*, Berne, Peter Lang, 2006 (Collection Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages).

et de l'« universel » a été progressivement incarnée, puis remise en question à travers la notion de « civilisation ». En effet, les fondamentaux de la revue ont évolué, sans qu'ils y soient nécessairement explicités, même si la diffusion du français dans le monde reste son objet central. La revue témoigne depuis 1998<sup>4</sup> des évolutions du champ du français langue étrangère, progressivement devenu une composante d'un espace infiniment plus large, non seulement hexagonal et francophone, mais en phase avec les langues et cultures du monde : langues vivantes, européennes ou non, enseignées en Europe et hors d'Europe, langues du monde transmises d'une génération à une autre par-delà les migrations familiales, acquises hors de l'école, en situation de mobilité transnationale, sous la pression des mutations économiques et sociales. Dans cet espace en mutation profonde, tous les acteurs traditionnels de l'éducation sont concernés à un titre ou un autre : élèves, qui apprennent les langues parce qu'ils ont en vue une mobilité internationale, parents qui espèrent que la mondialisation pourvoira à l'ascension sociale de leurs enfants et dont l'apprentissage d'une langue étrangère est l'emblème – généralement l'anglais –, décideurs qui ne peuvent négliger ces espérances sociales quand ils établissent les programmes et les modes d'évaluation, enseignants qui vivent et répercutent ces mutations sous forme d'outils d'enseignement, d'objectifs, de compétences, enfin chercheurs qui ne peuvent s'abstraire de l'internationalisation de l'éducation qui exige des réponses innovantes et modifie en conséquence les questions à résoudre. Accompagnant le fil de ces évolutions de société, ce numéro ouvre sur une interrogation qui brasse un espace inhabituellement ample : comment les innovations, les débats didactiques circulent-ils dans cet espace aux frontières élargies et redessinées ou bien sont bloquées à certains postes-frontières ? Le débat sur les langues est lui-même brassé par l'internationalisation de cette discussion, qui se mène dans plusieurs langues, mixant différentes traditions éducatives, important et défaisant à la fois les idées quand elles sont prises ici et implantées ailleurs. Les langues y sont donc à la fois un objet d'étude, un médium véhicule d'innovation et le produit d'une histoire sociale et culturelle qui résiste à toute transplantation des idées hors du contexte dans lequel elles ont été produites.

Les idées (théories, modèles, pratiques) les mieux identifiées en didactique des langues ont majoritairement pour origine les pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord et se basent généralement sur les traditions épistémiques et académiques de l'Occident. L'influence des pouvoirs colonialistes explique en premier lieu cette diffusion et l'exportation de ces idées dans la mesure où l'enseignement des langues prolonge l'influence, surtout culturelle et économique de ces pays. À travers la diffusion des modèles et des pratiques en didactique des langues, il s'agit sous cet angle historique de questionner l'impérialisme linguistique de l'anglais d'abord, du français aussi, dont les pratiques ont marqué le xx<sup>e</sup> siècle (Phillipson, 1992)<sup>5</sup>. Ces idées, introduites dans les systèmes didactiques

4. Selon le titre de certains numéros du *Français dans le monde. Recherches et applications : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* (juillet 1988), *Actualité de l'enseignement bilingue* (janvier 2000), *Vers la compétence plurilingue* (juillet 2003), *Français langue d'enseignement. Vers une didactique comparative* (janvier 2005), *La médiation et la didactique des langues et des cultures* (janvier 2003), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (janvier 2006).

basés sur d'autres traditions (bouddhiques, musulmanes, confucéennes, etc.), ont pu pénétrer dans d'autres systèmes didactiques parce qu'elles sont conçues et communiquées comme une vérité neutre, aculturelle et objective, fondée sur l'autorité académique des pays les plus puissants. Le recul historique permet de prendre conscience de la puissance des modèles qui ont été importés sans que la question de leur adaptation au contexte d'accueil soit discutée.

## **U**ne double lecture pour prendre la mesure d'un espace internationalisé

Comme l'a montré un numéro de la revue *Actes de la recherche en sciences sociales*<sup>6</sup>, en partie précurseur de celui-ci, et comme le signalait Pierre Bourdieu dans l'article introductif de la revue<sup>7</sup>, les idées font aussi l'objet d'un « import-export intellectuel ». Dans le cadre d'une internationalisation de la vie intellectuelle, elles peuvent être considérées comme des biens symboliques décrits pour leur circulation transfrontalière, mais il est illusoire de croire que « la vie intellectuelle est spontanément internationale », ce qu'une vision enchantée de l'internationalisation peut *a priori* laisser croire.

Quelle est la part des langues dans cette circulation ? Ou comment les langues sont-elles elles-mêmes des objets internationalisés ? Alors que *Le Français dans le monde*, de par ses missions, emprunte à cette utopie, il nous a semblé utile d'ouvrir le débat. Anthony Liddicoat et Geneviève Zarate s'associent pour ce numéro, conscients que leurs expériences pouvaient être opposées, voire concurrentes – l'une nourrie par la diffusion de l'anglais, l'autre par celle du français –, et complémentaires – construites en premier lieu dans les contextes australien et français et stimulées par les contacts noués au-delà des frontières nationales respectives. Le cadre d'un projet de recherche international dans lequel ils ont été tous les deux impliqués, qui a pris la forme d'un ouvrage, le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, a été le déclencheur du numéro et d'une prise de conscience commune. Comme elle l'a rarement fait, la revue ouvre donc ici sur l'espace anglophone, condition nécessaire pour que les porosités entre mondes anglophone et francophone, comme les lignes de front, y soient discutées. Le débat est organisé en trois sections : la transformation des concepts d'un environnement linguistique et d'un contexte national à un autre ; la diffusion des idées à partir des langues européennes vers d'autres langues du monde ; la confrontation et le métissage de traditions académiques dans les pratiques enseignantes et de formation.

5. Phillipson, R., *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

6. « La circulation internationale des idées ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, Seuil, 2002 / 5, n° 145.

7. Conférence prononcée le 30 octobre 1989 pour l'inauguration du Frankreich-Zentrum de l'université de Fribourg. Ce texte a été publié en 1990 dans la *Romanistische Zeitschrift für Literaturgeschichte/ Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes*, 14<sup>e</sup> année, 1-2, pp. 1-10 et a été à nouveau publié dans ce numéro, pp. 3-8.

## **L**a circulation internationale des idées implique leur transformation

La circulation interculturelle des idées implique qu'une idée développée dans un contexte culturel donné et exprimée dans une langue se diffuse dans un autre contexte et dans une autre langue. Edward Saïd<sup>8</sup> a montré que cette circulation implique un certain nombre d'étapes quand une idée migre de son contexte original vers un nouveau. Au fur et à mesure que l'idée progresse, elle est débattue, confrontée à des résistances ou acceptée. Le mouvement des idées décrit par le modèle de Saïd entraîne une transformation des idées qui découle des réactions qu'elles suscitent dans ces nouveaux contextes. Les interactions provoquées par l'entrée de débats dans un espace nouveau provoquent assimilation ou rejet et, de fait, transformation. Le flux des idées ne peut donc être entendu comme une simple transplantation dans un autre contexte car il est assimilé par les réseaux existants d'idées, de théories, de langues à travers un processus d'adaptation, qui tient compte de l'histoire, des idées déjà en place, de la structure sémiotique des débats en cours.

Pour comprendre comment les idées circulent en didactique des langues, il est donc important de garder à l'esprit que les idées n'ont pas d'existence indépendante de la langue dans laquelle elles sont exprimées. Leur traduction dans de nouveaux contextes linguistiques et nationaux, entendue comme un processus spécifique, suppose que des connotations sont ajoutées ou supprimées, ce qui entraîne que l'idée elle-même est reconstruite. Toute idée mise en circulation doit être réarticulée avec les idées exprimées dans la ou les langues de ce contexte. Ce mouvement ne peut être envisagé de façon trop simpliste comme un processus d'homogénéisation assimilable au nivellement d'une pensée mondialisée. Au contraire, il doit plutôt être entendu comme participant à la différenciation des idées qui, à partir d'une source initiale, concourt à la création d'autres débats. C'est d'ailleurs le propre de l'histoire, selon Saïd, que de modifier les idées au fil du temps. Les idées naissent de la confrontation avec de nouveaux contextes en passant par-delà les frontières des sociétés, un argument développé par Marx dans *Le Capital* au sujet de la circulation des biens matériels. Ce sont des individus en position frontalière qui jouent un rôle de médiateurs entre le contexte de départ et celui de l'accueil. Encore dans une position frontalière, une idée peut garder son contenu original, mais plus elle progresse et est assimilée, plus elle s'intègre dans les traditions de son contexte d'accueil et échappe au pouvoir de ceux qui en ont été les médiateurs, objet de réinterprétations qui se démultiplient. À ce stade, elle génère de nouvelles constellations

8. Saïd, E. W. (2000), « Traveling theory reconsidered », Saïd, E.W. (ss. dir.), *Reflections on Exile and Other Literary and Cultural Essays* (436-452), Granta.

d'idées, à leur tour débattues, critiquées et modifiées, qui peuvent diverger du débat en cours dans le contexte qui les a originées.

En didactique des langues, les idées et les langues ont la plupart du temps circulé de façon étroitement solidaire. Les théories contemporaines dominantes qui ont pris racine en Occident ont été transmises au-delà des frontières par l'enseignement des langues. C'est ainsi que la « méthode directe », venue de France, a gagné l'Australie, par l'intermédiaire des professeurs de français en poste en Australie<sup>9</sup>, alors que la « méthode communicative » s'est diffusée en Asie à travers l'enseignement de l'anglais<sup>10</sup>. Les pratiques éducatives attachées à des langues données ont été fortement influencées par les débats produits par les sociétés parlant ces langues. Ces sociétés ne sont pas seulement pourvoyeuses de références linguistiques, mais aussi de traditions intellectuelles qui formatent la conception de l'enseignement, la rédaction de manuels scolaires et le développement des politiques linguistiques de ces langues.

L'irruption de ces nouvelles théories peut entraîner leur reformulation, la coexistence ou le conflit avec les idées déjà localement acquises en matière de cultures éducatives. Ces conflits ont été en particulier observés en Asie en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais via l'approche communicative. Dans ces cas, il n'est pas inhabituel que cohabitent une politique favorable à un enseignement de type communicatif et une évaluation reposant sur une conception très différente de la langue<sup>11</sup>. De tels conflits montrent à quel point est complexe et relative la circulation des idées en didactique des langues et qu'il s'agit rarement de la simple substitution d'une idée par une autre.

## **L**e flux des échanges internationalisés. *Entre ambiguïté des découpages disciplinaires et plurivocauté*

La métaphore du « flux » des idées demande à être questionnée car elle peut induire que les contenus véhiculés sont systématiquement accessibles, quel que soit le lieu où ils sont captés. La métaphore de la « circulation » des idées ne doit pas masquer les entraves propres à l'interprétation dans un contexte différent de celui qui les a produites, ce qui pose la question de sa réception dans un nouveau contexte d'accueil, voire le refus des termes du débat. La transparence du sens n'est qu'un présupposé maladroit dont l'internationalisation démultiplie les effets trompeurs : « Le fait que les textes circulent sans leur contexte, qu'ils n'emportent pas avec eux le champ de production [...] dont ils sont le produit et que les récepteurs, étant eux-mêmes insérés dans un champ de production différent, les réinterprètent en fonction de la structure du champ de réception, est générateur de formidables malentendus<sup>12</sup>. » Or l'internationalisation ne s'appréhende pas

9. Cryle, P., Freedman, A., & Hannah, B. (1994), *Unlocking Australia's Language Potential : Profiles of 9 Key Languages in Australia*, (Vol. 3 French) National Languages and Literacy Institute of Australia.

10. Lin, L. (2000), « The People's Republic of China », W.K. HO & R.Y.L. WONG. (Dir.), *Language Policies and Language Education: The Impact in East Asian Countries in the Next Decade (79-95)*, Times Academic Press.

11. Liddicoat, A. J. (2004), « Language policy and methodology », *International Journal of English Studies*, 4 (1), pp. 153-171.

12. Bourdieu, P. (2002), *op.cit.*

nécessairement d'emblée, mais se perçoit à travers des catégories de pensée qui ont été acquises à travers une expérience nationale.

L'examen des circuits transfrontaliers qu'empruntent les idées questionne aussi le fonctionnement des catégories disciplinaires à travers l'importation de concepts d'un champ de production à un autre. Au moment où se met en place un espace européen académique unifié, où l'anglais tend à s'imposer comme la langue unique de l'échange scientifique, y compris dans la réflexion sur l'enseignement des langues et la valorisation du plurilinguisme, il est nécessaire de décrire les traditions qui plaident pour une lecture fondée sur la complexité. Loin de favoriser une vision univoque du savoir, l'internationalisation se nourrit des biais produits quand « les textes circulent sans leur contexte, c'est-à-dire sans porter les conditions mêmes de leur existence<sup>13</sup> ». Ce numéro en interroge les répercussions dans le monde académique en général, dans celui de l'enseignement et de la diffusion des langues et du français en particulier. Alors que le flux anglophone charrie nombre de références dans l'espace francophone, ce numéro définit les langues comme un élément structurant le savoir lui-même et non comme le simple véhicule du savoir selon la représentation courante, chacune étant porteuse d'une irréductible altérité façonnée par l'histoire des disciplines et des courants de pensée, qui interroge les phénomènes liés à la production de connaissances et à leur circulation.

Les recherches en didactique des langues se sont curieusement peu mobilisées sur ce sujet, sans doute elles-mêmes solidaires, à leur insu, d'une vision instrumentale des langues, indépendante du rapport au monde puisque les langues se donnent pour mission de l'explicitier. Les professeurs de langues, les institutions et les nouveaux outils de formation transnationaux (*Cadre européen commun de référence pour les langues* notamment), les associations de professeurs, les revues dynamisant la formation de formateurs contribuent à la circulation internationale des idées en didactique des langues mais, en multipliant les canaux qui diversifient les références, elles peuvent encourager la naissance d'une utopie commune, celle d'un espace univoque.

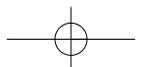
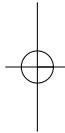
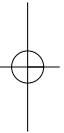
Le premier axe de ce numéro est consacré à la transformation des concepts d'un environnement linguistique et d'un contexte national à un autre et met l'accent sur les contextes académiques de cette circulation. Geneviève Zarate montre comment, dans un espace triangulaire, la circulation des cultures académiques habitées par des traditions nationales peuvent être soumises à de profonds et incontournables malentendus lorsqu'elles s'exportent. Tony Liddicoat témoigne que la notion même de la didactique est sans équivalent systématique dans les théories et approches anglophones. Selon Daniel Véronique, la linguistique appliquée est devenue un terme problématique pour structurer le champ académique francophone, même si elle n'a pas subi les mêmes critiques et les mêmes rejets dans le monde anglophone. Pierre Martinez souligne que ces thèmes ne se limitent pas aux échanges entre théoriciens, mais

13. Bourdieu, P. (2002), *op. cit.*

qu'ils sont impliqués dans les pratiques de tous les acteurs de l'enseignement. Claire Kramsch discute l'impact des différences langagières, culturelles et conceptuelles dans les discussions entre didacticiens des langues lors d'un projet de recherche internationale – le *Précis de plurilinguisme et pluriculturalisme* – et montre que la communication commence lorsque ces perspectives théoriques et conceptuelles parfois divergentes sont dévoilées, ce qui exige la formation d'un horizon scientifique commun à tous les participants pour progresser collectivement.

Le second axe, centré sur la diffusion des idées à partir des langues européennes vers d'autres langues du monde, souligne la complexité du transfert de ces idées. Mariko Himeta note que la traduction du CECR en japonais est censée jouer un rôle dans l'évolution de la didactique des langues étrangères au Japon mais, sans avoir pris en compte des débats locaux, les effets propres au décalage des contextes risquent d'entraver un dialogue transfrontalier. Fu Rong insiste sur le fait que la traduction du CECR en chinois n'est pas une question en soi de « traduction », mais d'adaptation au contexte chinois. Patrick Maurus présente les conditions qui président à l'enseignement du français en Corée et qui nécessitent l'adaptation aux traditions d'enseignement et aux valeurs locales issues du confucianisme. Noriyuki Nishiyama étudie l'application d'une approche pédagogique, initialement conçue en France, dans le contexte d'un colonialisme assimilateur indépendamment des buts initialement envisagés. Samir Marzouki montre que l'influence coloniale peut perdurer après la période postcoloniale et l'indépendance, mais qu'elle peut aussi nourrir, sous conditions, un renouvellement didactique.

Le dernier axe illustre la confrontation et le métissage de traditions académiques dans les pratiques enseignantes et de formation. Ibrahima Diallo décrit l'enseignement des langues européennes aux Émirats Arabes Unis et remarque que l'introduction d'une approche interculturelle dans un pays islamique engage la résolution de deux problèmes : l'intégration d'une approche occidentale dans un pays islamique et l'introduction de la culture de la langue occidentale dans un milieu culturellement conservateur qui rejette certains principes de base de cette culture. Elli Suzuki et Soyoung Yun-Roger étudient l'affectivité des professeurs des langues à travers deux concepts clefs qui définissent les relations interpersonnelles dans les sociétés japonaise et coréenne, ainsi que les relations étudiants-professeur. Salwa Aggag décrit dans le contexte égyptien la tension et les compromis engendrés par la préservation des valeurs traditionnelles de la société et le désir de former des citoyens du monde dans un système éducatif soumis aux impératifs de l'économie de marché. George Alao, à partir d'un parcours personnel, illustre comment fonctionne la position de médiateur entre quatre langues et espaces didactiques. Enfin, Chantal Crozet observe comment les professeurs du FLE formés en France qui enseignent en Australie décrivent leurs expériences d'affrontement entre deux cultures linguistiques et éducatives, et les tensions et ouvertures qui en résultent.



**L***a transformation  
des concepts,  
d'un  
environnement  
linguistique  
et d'un contexte  
national  
à un autre*

GENEVIÈVE ZARATE  
ANTHONY LIDDICOAT  
DANIEL VÉRONIQUE  
PIERRE MARTINEZ  
CLAIRE KRAMSCH

# **L** *a circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis*

GENEVIÈVE ZARATE

PLIDAM, INSTITUT NATIONAL DES LANGUES ET CIVILISATIONS  
ORIENTALES, PARIS, FRANCE

La recherche, quel qu'en soit le domaine, est scientifiquement étalonnée selon une gradation géographique précise : locale, nationale, internationale. Une recherche qui se veut de qualité doit avoir en vue une diffusion internationale. Mais cette gradation n'est pas toujours aussi linéaire. Bien des travaux doivent faire le détour par la reconnaissance internationale pour gagner une autorité nationale ou locale quand les conditions de sa diffusion ne sont pas réunies localement : manque de revues prestigieuses dans le pays, langue maternelle du chercheur non pertinente dans le champ scientifique (à niveau égal, une recherche menée en anglais a plus de chances d'être diffusée que dans toute autre langue), gérontocratie universitaire locale qui bloque l'accès des jeunes chercheurs à la lumière de l'international, etc. Dans la diffusion de la recherche, le colloque international occupe une place convoitée, à la fois pour l'invité et pour les instances organisatrices. Mais il faut se garder des faux-semblants : un colloque n'est pas « international » par le simple fait qu'un orateur en plénière est venu d'ailleurs, ou parce que le colloque regroupe plusieurs communicants venus d'un pays étranger. Il est d'autant plus « international » que cette dimension se manifeste dans sa structure, à travers l'appartenance des membres du comité scientifique, la thématique et, bien sûr, la ou les langue(s) utilisée(s) : l'anglais est la signature superficielle de son internationalisation, parfois pire, excluant des com-

munications scientifiques la langue du pays où a lieu la conférence au bénéfice de l'anglais. L'internationalisation ouvre davantage sur la diversité quand plusieurs langues sont autorisées pour les interventions, ce qui inclut souvent la nécessité d'un dispositif d'interprétation.

## **L**a circulation des idées en langues étrangères et le prisme national

La nature même de la recherche peut handicaper ou stimuler de fait certaines échelles de diffusion. Dans le registre des sciences humaines et sociales, certains champs sont internationalisés de longue date, par exemple la littérature, en tant que représentante de la fertilité intellectuelle d'une nation, comme l'a souligné Pascale Casanova<sup>1</sup> : « L'espace littéraire international s'est créé au XVI<sup>e</sup> siècle en même temps que s'inventait la littérature comme enjeu de lutte et il n'a pas cessé de s'élargir et de s'étendre depuis : références, reconnaissances et par là même rivalités se sont constituées au moment de l'émergence et de la construction des États européens. D'abord enfermée dans des ensembles régionaux hermétiques les uns aux autres, la littérature est devenue un enjeu commun. » À l'inverse, le débat scientifique sur l'enseignement d'une « petite » langue<sup>2</sup> peut peiner à trouver une audience internationale. Mais il convient de noter que le débat d'idées européen concernant l'enseignement des langues s'est constitué à la Renaissance, massivement appuyé sur la littérature comme objet d'enseignement, mais aussi sur les débats liés à la théorisation de l'éducation des princes<sup>3</sup>, et surtout l'enseignement des langues latine et grecque, véhicules indiscutés du savoir savant dans l'espace européen. La Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES)<sup>4</sup> rend compte de ces prémisses.

Comme toute histoire culturelle, il est à noter que celle qui concerne la diffusion des langues s'est construite sur des luttes qui entraînent des dénis, des coups de force, des renversements qui ne sont patents que bien plus tard, en général quand ces langues font l'objet d'une réparation officielle : pensons par exemple aux langues autochtones du Canada, aux langues aborigènes de l'Australie, aux langues minoritaires et régionales en Europe<sup>5</sup>, aux langues régionales de France qui viennent de voir reconnaître leur valeur patrimoniale lors de la révision constitutionnelle qui a eu lieu à l'été 2008. De fait, ce sont aussi tous les discours tenus au nom de la valorisation de ces langues qui sont ainsi restaurés dans leur dignité scientifique<sup>6</sup>.

Dans les langues étrangères, une hiérarchie propre à chaque espace national s'établit : la valeur des langues entre pays voisins est symboliquement majorée, si les États sont alliés, par rapport aux langues

### *La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis*

1. Casanova, P., *La République mondiale des lettres*, Paris, Seuil, 1999, pp. 23-24.
2. Sur la définition et les usages de cette notion, voir Alao, G., Argaud, E., Derivy-Plard, M., Leclercq, H. (coord.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Peter Lang, Collection Transversales, 2008.
3. Par exemple Érasme *De l'éducation des enfants*, 1529 ; Baldassare Castiglione, *Il Cortegiano*, 1528 ; Rabelais, *Pantagruel*, 1532 ; Montaigne, *Les Essais*, 1580.
4. <http://fle.asso.free.fr/sihfles/>
5. *Charte des langues régionales et minoritaires*, Conseil de l'Europe, 1992.
6. À cette esquisse sommaire d'une histoire culturelle des langues, il faudrait aussi ajouter les discours tenus sur les variétés de langue, plus ou moins légitimes, espace considérable où se construit une économie de positions attachées à la définition de ce qu'est une langue nationale : par exemple, dans l'espace français, entre les tenants d'une langue normée et d'une langue créative – le face-à-face des écrivains non francophones avec leurs éditeurs ou leurs diffuseurs français –, ou les tenants d'une langue devenue symbole d'État (l'Académie française) opposés aux tenants d'une langue témoignant d'un métissage culturel ou générationnel (par exemple le rap) ou encore les tenants d'une vision monolingue de l'État opposés à une approche plurilingue de la nation.

géographiquement plus distantes ; les langues des migrations sont socialement majorées si l'État qui accueille les migrants se reconnaît une histoire nationale composite ; les langues de l'immigration sont généralement d'autant plus minorées que l'État se définit comme monolingue, qu'elles résultent de l'immigration et que les vagues d'immigration sont récentes. On remarquera ainsi le profil clivé de la langue arabe en France, langue de prestige quand les travaux se réfèrent à l'histoire savante<sup>7</sup>, alors que l'arabe, langue de l'immigration, est encore marquée par les préjugés sociaux. Sa diffusion dans le cadre scolaire français aboutit ainsi au paradoxe de la recommandation du sénateur Legendre : « L'importance d'assurer et de maintenir une offre suffisante d'enseignement de la langue et de la culture arabes en France, et plus largement en Europe, revêt une dimension géopolitique dans la mesure où cette offre sert d'affichage de l'intérêt porté à nos partenaires arabes<sup>8</sup>. » Le meilleur argument ici utilisé pour une diffusion relancée de l'arabe est celui de l'influence française dans le monde.

## **L**a place progressivement accrue des langues dans l'internationalisation des objets de recherche

Comme nous le précisons d'emblée ci-dessus, toute recherche qui se veut de qualité peut se donner l'échelle transnationale pour horizon. Conformément aux canons intellectuels de la Renaissance, Érasme a successivement suivi les cours de l'université de Bologne, Paris, de Louvain, du Queen's College de Cambridge... L'Europe des universités du XII<sup>e</sup> siècle a sa langue, le latin, ses canons argumentatifs issus de l'éloquence latine. Cette Europe a déjà un « réseau d'échange du savoir nomade<sup>9</sup> ». Mais c'est à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que se met en place un marché universitaire des savoirs de dimension transnationale dans les capitales européennes : Berlin, Londres, Paris, et les grandes villes, Grenoble, Nancy pour la France<sup>10</sup>. Les flux des étudiants venant de l'étranger s'intensifient progressivement entre 1890 et 1910 en France, Allemagne, Suisse, Belgique<sup>11</sup> et la puissance académique de ces pays attire les élites des autres pays européens. On peut ainsi discerner « un véritable processus d'internationalisation du marché universitaire de l'Occident » et une demande de « médiateurs culturels (traducteurs, interprètes, guides touristiques, éditeurs de lettres étrangères, diplomates )<sup>12</sup> à laquelle les universités répondent, qui pallie l'inégalité de développement des structures académiques, les spécialisations inexistantes dans les pays d'origine et qui développent de nouvelles formes de légitimité universitaires qui s'expriment par l'obtention de titres étrangers. Les prérequis exigés des étudiants sont de haut niveau, puis-

7. L'agrégation d'arabe, créée en 1906, a fêté officiellement ces cent ans en 2006 sous l'égide du ministère français de l'Éducation nationale.

8. Legendre, J., *Rapport d'information au nom de la Commission des affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France*, Sénat, n° 63, 2003, p. 62.

9. Foucher, M., *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*, Paris, Fayard, 1993.

10. Karady, V., « La République des temps modernes. L'internationalisation des marchés universitaires occidentaux avant la Grande Guerre », in *Actes de la Recherche en sciences sociales, Les ruses de la raison impérialiste*, n° 121-122, mars 1998, p. 94.

11. *Ibid.*, pp. 92-103.

12. *Ibid.*, p. 94.

*La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis*

qu'ils doivent s'approprier un espace construit aussi bien par des références disciplinaires que par la variante académique de la langue du pays qui exige jusqu'à la maîtrise des référents latins. Les universités s'adaptent à ce nouveau public en créant des cours de langue pour étudiants étrangers. À Paris, Ferdinand Brunot innove en tant que doyen à la Sorbonne en créant en 1920, sur les bases d'un enseignement moderne sans latin, une école supérieure d'études du français<sup>13</sup>, l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger.

La dimension européenne de l'éducation qui se met en place en 1992, date à laquelle l'éducation et les langues entrent dans le champ d'action de l'Union européenne, la Déclaration de Bologne en 1999 qui soutient une « Europe des connaissances », et tout récemment le développement d'un Espace européen de la recherche<sup>14</sup> marquent une nouvelle étape dans l'institutionnalisation académique et offrent un cadre propice à la fluidité de la circulation transfrontalière des idées, mais aussi ouvre la porte à une autre vision de l'éducation, centrée sur la rentabilité administrative et économique<sup>15</sup>. La mobilité des étudiants et des chercheurs n'est plus une initiative individuelle, mais un objectif pris en charge par les universités des États européens et par l'Union européenne. Les langues ont leur programme Lingua, les étudiants et les enseignants bénéficient de soutiens à la mobilité avec les programmes Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci. Dans la foulée, l'Europe précise peu à peu les contours de sa politique linguistique. Ce cadre institutionnel génère un nouveau public, l'étudiant Erasmus, et de nouvelles modalités de recherche en encourageant la formation d'équipes transnationales et plurilingues. Chercheurs, enseignants, étudiants sont immergés dans des dispositifs qui reposent sur le partage d'informations construites dans des contextes nationaux propres à faire émerger des objets académiques transnationaux et qui entraînent de nouvelles formes de partage des idées. Les réseaux traditionnels de la circulation du savoir savant qui passent par les professeurs se doublent de circuits internationaux profanes, ceux des étudiants mobiles, étudiants voyageurs<sup>16</sup>, aptes à soupeser d'un contexte à un autre les avancées de la recherche et les méthodes d'enseignement : maintien ou non des positions mandarinales du corps enseignant et évolution des conceptions de l'autorité scientifique, ouverture aux nouvelles technologies, prise en compte du statut international de l'étudiant, aménagement plus ou moins fastueux ou délabré des locaux universitaires, disponibilité de la documentation... Autant de repères qui vont alimenter la vision du monde de ceux qui peuvent devenir des décideurs influents.

À ce niveau d'internationalisation des recherches en langue, il existe des instances y concourant explicitement : les travaux de l'UNESCO, du Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques), de la Communauté européenne (Commissariat au multilinguisme) concernant la politique linguistique de l'Europe. Ces instances, qui relèvent du politique, utilisent les compétences d'experts qu'elles mandatent dans le

**13.** Chevalier, J.-C., « Ferdinand Brunot et les débuts de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger » in *Documents*, SIHFLES, n° 41, décembre 2008.

**14.** Livre vert *L'Espace européen de la recherche : nouvelles perspectives*, Commission européenne, 2007.

**15.** Schultheis, F., Roca, I., Escoda, M., Cousin, P.-F., *Le Cauchemar de Humbolt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir Éditions, 2008.

**16.** Murphy-Lejeune, E. *L'Étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, Paris, Didier, Collection Essais ; Anquetil, M., *Mobilité ERASMUS et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Peter Lang, 2006 (Collection Transversales).

cadre d'une commande politique. Dans les travaux exécutés sur commande du politique, deux formes d'autorité se trouvent en position dialectique : « autorité proprement scientifique » d'une part, « autorité statutaire »<sup>17</sup> d'autre part, cette dernière servant la position d'expert. La position statutaire de l'expert affaiblit son autorité proprement scientifique dans la mesure où elle minore les effets du contrôle des pairs et le mode collégial de l'évaluation scientifique, puisque le texte de la commande est soumis en priorité à l'appréciation du commanditaire<sup>18</sup>. Mais ces travaux diffusés par ces instances politiques trouvent un écho et une visibilité d'emblée internationale, alors que leur autorité scientifique n'a pas emprunté les chemins les plus exigeants de l'évaluation par les pairs. Dans les questions liées à l'éducation et à l'enseignement et l'apprentissage des langues, l'impact du *Cadre commun européen des langues* en est l'exemple, comme ce numéro en témoigne en explicitant et illustrant les conditions de sa diffusion hors Europe. Ces travaux développent donc une position paradoxale, à la frontière du politique et du scientifique : il est d'usage que la synthèse des propositions émises par les experts ne soit pas signée, produit d'un processus institutionnel qui mixe l'autorité d'individus chercheurs et le rayonnement d'institutions internationales. Ces travaux ne s'appuient pas sur les résultats collectifs des équipes de recherche, même s'ils peuvent appeler une ou des personnalités qui les composent et n'intègrent de fait que ce qui fait déjà consensus dans le champ scientifique. Ils valident, plus qu'ils n'encouragent, l'innovation. Nouvel acteur dans le champ de la conceptualisation des langues, le Commissariat au multilinguisme de l'Union européenne fait appel à des intellectuels, venus du monde de la politique linguistique, de l'université, de la communication ainsi qu'à des écrivains, qui installent d'autorité un nouveau concept dans le débat sur les langues, celui de « langue personnelle adoptive »<sup>19</sup>.

Le processus d'encouragement à l'innovation a changé d'échelle. Les programmes de l'Union européenne constituent actuellement la source la plus importante d'innovations encouragées par le politique. Il s'agit désormais d'appels d'offres, donc de projets de durée limitée, soumis à évaluation externe, nécessairement plurinationaux, qui aboutissent à des résultats souvent exprimés en banques de données accessibles par internet. Un processus qui s'enracine dans une démarche calquée sur le modèle anglo-saxon. Les sources européennes de financement les plus importantes pour une recherche qui prend en compte l'objet « langues » sont celles du Programme-cadre de recherche et développement de l'Union européenne – actuellement le 7<sup>e</sup> PCRD se met en place – où l'objet « langues » côtoie un environnement pluridisciplinaire : les sciences humaines voisinent avec l'ensemble des modèles scientifiques, y compris ceux des sciences « dures » ; le cadre d'une économie de la connaissance dans un contexte de compétition mondiale sert de référence générale. En France, cette politique est relayée par l'Agence pour l'évaluation de la recherche dans l'enseignement

17. Bourdieu, P., *Homo academicus*, Paris, Les Éditions de minuit, 1984, p. 79.

18. Ces dernières lignes reprennent un passage de la conférence intitulée « Discours scientifique et champ politique au Conseil de l'Europe », conférence prononcée dans le cadre du séminaire du Centro di Documentazione e di Ricerca per la didattica della lingua francese nell'università italiana, « Do.Ri.F 20 ans », sur le thème « Contraintes institutionnelles et autonomie du chercheur/enseignant/formateur en langues étrangères », Università degli Studi di Verona (Italie).

19. *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*, Propositions du groupe des intellectuels pour le Dialogue interculturel constitué à l'initiative de la Commission européenne, placé sous la présidence d'A. Maalouf, Bruxelles, Direction générale de l'éducation et de la culture, 2008, 20 pp.

supérieur (AERES) qui évalue revues et équipes universitaires selon ces canons internationaux et pluridisciplinaires.

Cette donne modifie les démarches classiques, celles qui mettent en relation les idées sous une forme bilatérale (études franco-canadiennes, école doctorale algéro-française, etc.) ou celles qui sont devenues des catégories scientifiques instituées (littérature comparée, éducation comparée, etc.). Les impératifs de l'échelle supranationale contribuent à la mise en place de nouveaux dispositifs et fonctionnements qui conduisent à de nouveaux objets de recherche, déterminés par ce type d'échanges et façonnés par l'hybridité des objets transnationaux, mais aussi limités par des cadres disciplinaires historiquement nationaux. La résolution de ces difficultés dans la circulation du sens passe bien sûr par la traduction des ouvrages scientifiques dans d'autres langues et mécaniquement par l'anglais, *lingua franca* des chercheurs. Ce monopole de la langue anglaise est implicitement reconnu par l'université française quand l'anglais est la première langue étrangère obligatoire de l'enseignement supérieur mais devient interrogé quand l'Institut national des études démographiques mène sa première enquête nationale sur l'usage des langues vivantes dans la recherche publique en France<sup>20</sup>. À l'initiative de l'INED et du ministère de la Culture et de la Communication (Département des études, de la prospective et des statistiques), l'enquête actuellement en cours cherche à établir en quelles langues se réunissent et débattent les scientifiques, ce qu'ils pensent de l'usage des langues dans la recherche. L'usage systématisé de l'anglais est interrogé par une vision plus large des langues.

Un saut épistémologique est exigé pour tenir compte de ce renouvellement méthodologique, suscité par des données plus globales et par des systèmes d'interprétation qui doivent prendre en compte une complexité planétaire. La critique des classifications en usage, l'avènement de nouvelles hiérarchies conceptuelles instaurent des contradictions inédites, popularisent à une vitesse jamais vue certains thèmes, justifient la recherche de matrices conceptuelles élargies et transdisciplinaires. Cet horizon, bien que démesuré, crée cependant un nouvel espace de légitimité scientifique qui rogne le prestige des travaux nationaux et frappe certains d'entre eux d'obsolescence, influence les politiques nationales et met les équipes de recherche sous la pression des normes internationales. Les relations entre le local et le global, le questionnement des usages de l'universalité tels qu'ils s'imposaient après la Seconde Guerre mondiale, la déterritorialisation des enjeux éducatifs « font émerger un nouvel ensemble d'obligations éducatives<sup>21</sup> ».

20. Enquête ELVIRE  
<http://elvire.site.ined.fr>

21. Novoa, A., « État des lieux de l'éducation comparée. Paradigmes, avancées et impasses » in Sirota, R. (ss. dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF/INRP/Commission européenne, 2001, pp. 47-50.

## **L**a transformation des concepts dans le passage d'un contexte linguistique vers un autre

La conception de l'éducation héritée du xx<sup>e</sup> siècle est ainsi bousculée par les compétences, les appartenances citoyennes, les modes d'acquisition du savoir, les certifications, toutes emblématiques d'un monde post-moderne. Les langues non seulement n'échappent pas à ces refondations, mais en sont un des vecteurs. Le phénomène est cependant insuffisamment identifié dans les recherches en langues vivantes et le modèle instrumental qui a dominé l'enseignement des langues au xx<sup>e</sup> siècle n'est reconnu obsolète ni dans la communauté des chercheurs, ni dans la communauté des linguistes. Au près du grand public, les nouvelles technologies ont banalisé le passage d'une langue à une autre, du ressort de logiciels de traduction automatique ou de dictionnaires portables miniaturisés. L'hyperdomination de l'anglais comme véhicule scientifique, y compris dans les recherches en langue, a également contribué à masquer les héritages nationaux constitutifs de la topographie des disciplines, notamment dans les sciences humaines et sociales que le paradigme national a construites au cours des xix<sup>e</sup> et xx<sup>e</sup> siècles. On peut s'appuyer sur Phillipson et Calvet quand ils soulignent la voracité des modèles conquérants gagés sur une aire linguistique unique, qu'elle soit anglophone ou francophone<sup>22</sup>. On peut penser que la théorisation en langues a été piégée par les politiques linguistiques nationales ou aréales et leur a été assujettie, et les catégories fondées sur ces paradigmes ont verrouillé des questionnements propres aux cloisonnements qu'ils génèrent. En voici quelques exemples.

Le terme *race* est un bon exemple des ambiguïtés qui s'amplifient au fur et à mesure que le débat s'élargit à un contexte internationalisé et plurilingue. Porteur indiscuté de progrès social et politique quand il s'appuie sur la nomination d'un Afro-américain à la tête des États-Unis d'Amérique, le concept de *race* est invalidé dans le contexte français. Déjà rejeté hors de la sphère scientifique<sup>23</sup> par l'anthropologie, parce qu'ayant été instrumentalisé par les idéologies totalitaires au xx<sup>e</sup> siècle et ayant servi à justifier les génocides de la Seconde Guerre mondiale, le concept a encore une validité politique et est encore présent dans la Constitution française<sup>24</sup>, mais il y est discuté. Les évolutions de la société française font émerger un concept alternatif, celui de *diversité*. Louis Schweitzer, Président de la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE), plaide en ces termes devant le Comité de réflexion sur le Préambule de la Constitution<sup>25</sup> : « La diversité n'est pas tellement un objectif en soi, mais un indicateur de résultat ; la diversité est l'indicateur de la réalité de l'égalité. L'absence de

22. Phillipson, R., *Linguistic Imperialism*, Oxford, OUP, 1992 ; Calvet, J., *Linguistique et colonialisme. Petit traité de golottophagie*, Paris, Payot, 1974.

23. Lévi-Strauss, C., *Race et histoire*, Paris, UNESCO, Collection La question raciale devant la science moderne, 1952.

24. Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 : « Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. Il réaffirme solennellement les droits et les libertés de l'homme et du citoyen consacrés par la Déclaration des Droits de 1789 et les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République. »

25. Comité présidé par Simone Weil ; rapport remis en décembre 2008 accessible sur le lien suivant <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000758/>.

diversité reflète l'absence d'égalité réelle<sup>26</sup>. » Mais, alors que le Comité s'attache à faire maintenir l'identité constitutionnelle française, le Président de la HALDE en appelle au débat américain pour mettre en lumière une évolution conceptuelle et pour proposer un transfert direct du modèle américain. « La notion d'action positive est préférable à celle de discrimination positive : elle est plus cohérente avec la notion américaine d'*affirmative action* qui n'a pas de connotation positive. » Le jeu des préfixes exprimant la pluralité est un autre cas édifiant des glissements de sens qui s'inscrivent dans une réalité socio-historique nationale et linguistique et qui, en dépit et à cause de la proximité linguistique, peuvent entraîner des prises de position extrêmes. En anglais, le préfixe *multi-* est le plus fréquent, alors que *pluri-* est davantage en usage en français. Dans les débats qui se nouent en anglais, le préfixe *multi-* accompagne systématiquement *culturalism*, au moment où le concept de *multiculturalisme* a une valeur explosive dans la société française. En effet, alors que le socle de l'« identité constitutionnelle de la France » et la conception française de l'égalité républicaine reposent sur le principe de laïcité, le terme de *multiculturalisme*, à l'orthographe francisée, est entendu comme une menace directe pour ces principes républicains. Il est associé à l'« ethnicisation » de la société française et au « communautarisme », tous deux porteurs d'une vision fragmentée et discriminatoire de la société française, contrairement à l'unité nationale. Quand le débat sur les langues intègre la dimension sociétale et identitaire, cette vision entre en collusion avec l'emploi dominant de l'anglais qui utilise *multiculturalism* comme mot-clef et avec les modèles de société américain, anglais, australien, canadien, qui ont développé, conformément à leurs racines historiques et à leur politique migratoire, une vision sociétale communautaire<sup>27</sup> qui peut toutefois faire l'objet de débats internes à ces sociétés<sup>28</sup>. Dans le débat noué autour du *Cadre européen commun de référence pour les langues* par le Conseil de l'Europe où l'anglais et le français sont les deux langues officielles, la promotion de la pluralité linguistique et culturelle achoppe sur les terminologies de *plurilinguisme* et de *multilinguisme*, suffisamment proches pour être confondues et suffisamment opposées pour ne pas pouvoir être nouées dans un débat officiellement bilingue qui doit utiliser en parallèle les deux concepts. Pour résoudre ce dilemme, la solution adoptée vient de la parole de l'autorité institutionnelle. Le Conseil de l'Europe a édicté sa définition, distinguant en français et en anglais<sup>29</sup> *multilinguisme/multilingualism* pour une approche sociétale de la pluralité, et *plurilinguisme/plurilingualism*, approche individuelle de la pluralité. Le sens des deux termes *plurilinguisme* et de *multilinguisme* a été ainsi ou créé ou réécrit en anglais et en français. Entrant dans le cadre d'une politique linguistique institutionnelle, cette initiative terminologique impose sa rigueur et ses défis aux traducteurs chargés de l'interprétation officielle de la parole du

*La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis*

26. Schweitzer, L., *Comité de réflexion sur le Préambule de la constitution, Rapport au Président de la République, Annexes*, p. 207.

27. Il convient de distinguer en français entre « communautaire », qui reconnaît l'ancrage anglo-saxon sur un mode neutre, et « communautariste » qui y ajoute une connotation nettement dépréciative.

28. Par exemple, Amartya Sen, Prix Nobel d'économie 1998 : « Le multiculturalisme doit servir la liberté. Les Britanniques ont confondu respect des identités et conservatisme culturel. Au risque d'aggraver le repli communautaire », *Le Monde*, 30 août 2006, p. 18.

29. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 11 de la version française : « On distingue le "plurilinguisme" du "multilinguisme" qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. »

Conseil de l'Europe, tout comme sa traduction dans les langues officielles des pays membres.

Mais un autre défi conceptuel et politique surgit avec l'usage du binôme, bien implanté dans le champ des langues, qui associe *langues* et *civilisations*, *langues* et *cultures*. Mettant en avant une « compétence plurilingue et pluriculturelle<sup>30</sup> », le *Cadre* se situe dans cette tradition. Mais on remarquera que la version anglaise présente deux traductions différentes : « plurilingual competence and pluricultural competence » (p. 133) et « plurilingual and pluricultural competence » (p. 168) là où le concept français rassemble les deux adjectifs derrière un même substantif : « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Le texte original ayant été écrit en français, on peut supposer qu'il s'agit d'une négligence de l'édition anglophone. On peut s'en étonner, sachant que la version anglaise a une diffusion bien plus large que son original français et que la bévue n'est pas sans conséquence théorique lourde. Mais on remarquera que le terme *pluricultural* trahit en anglais le fait qu'il a été traduit et que le terme *pluriculturel* se met à la fois l'écart du débat en français sur le *multiculturalisme* mais, par contagion sémantique, reste au bord de ces eaux troublées. On peut voir dans cette constellation terminologique brouillée une des raisons pour lesquelles le débat a été enterré sur cette notion, parce qu'entrant dans le vif des débats de la société européenne.

30. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, pp. 105 et 129 pour la version française en ligne ; pp. 133 et 168 dans la version anglaise en ligne.

31. Cassin, B. (ss dir.), *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Seuil, Le Robert.

Ou accessible sur le site de la Bibliothèque des langues Orientales.

32. Cuq, J.-P., *Dictionnaire du français langue étrangère ou seconde*, Paris, ASDIFLE/CLE international, 2003.

33. Par exemple, Nünning, A. *Metzler lexicon. Literatur- und Kulturtheorie*, Weimar, Metzler, 2001.

Tin, L. G. (ss dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, Paris, PUF qui regroupe des analyses sur une quinzaine de pays.

## C onstruire des objets de recherche en composant avec d'incontournables malentendus

La question des ruptures dans la circulation internationale des concepts est de plus en plus cruciale au fur et à mesure que le standard d'une recherche crédible est de dimension internationale. Le dictionnaire comprenant un volet plurilingue est une forme de réponse, présentant pour une entrée sa traduction en plusieurs langues, dans les sciences humaines<sup>31</sup> comme en didactique du français langue étrangère<sup>32</sup>. Mais le débat peut être étoffé quand il s'attarde moins sur le sens intrinsèque d'un concept que sur les contraintes liées à son contexte, quand la réflexion menée en une seule langue adopte explicitement la position critique ou qui explicite la réception d'une théorie<sup>33</sup> sur divers terrains intellectuels. Dans ce dernier cas, le débat quitte le terrain de la discipline de référence et bascule le plus souvent dans le champ disciplinaire de l'histoire des idées car il s'appuie sur le recul de l'histoire pour étudier les cheminements d'un courant d'idées. Quelques *topoi* sont caractéristiques de cette mise en perspective : le « classicisme » d'une pensée qui est déclinée, transformée et réactualisée par les héritiers

*La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, États-Unis*

d'une tradition, dont ils gèrent en quelque sorte le prestige mémoriel, qui se donnent le droit de décréter ce qui est un dérivé direct de la pensée initiale ou bien son avatar et œuvrent ainsi à ce que Pascale Casanova appelle, pour le champ littéraire, une « bourse des valeurs littéraires<sup>34</sup> ». Corollairement à ce premier topos, la prime à l'universalité revient à une pensée qui a essaimé suffisamment hors de ses frontières pour inonder de larges contrées et féconder d'autres espaces intellectuels que ceux dans lesquels elle a été conçue. La civilisation française, dans sa période coloniale et postcoloniale, a progressé sous couvert de l'universalité de ses valeurs, Droits de l'homme et Progrès. Comme l'a montré Évelyne Argaud<sup>35</sup>, la revue *Le Français dans le monde* a été un des vecteurs de cette veine universaliste qu'elle a réinterprétée en direction des professeurs de français. Sous l'éclairage de l'histoire des idées, l'universalité culturelle n'est rien moins qu'un argument particulier<sup>36</sup>, lié à la contingence de la contemporanéité ou de l'actualité.

Quand la circulation des idées s'analyse sous l'angle de la réception, l'introduction de concepts étrangers est d'abord révélatrice des catégories en usage dans l'espace où ils sont reçus. Les *Cultural Studies* sont un courant de recherche en éducation issu de l'Angleterre, mouvement des années 1930, promouvant l'éducation des adultes, en mettant en lumière une « culture populaire », visant à développer une vision rénovée de la société, fondée sur les classes sociales<sup>37</sup> dont les pères fondateurs sont Richard Hoggart et Williams et Thompson, mais qui s'inspire aussi des idées « continentales » (c'est-à-dire de références françaises, italiennes ou allemandes<sup>38</sup>). Ce domaine est généralement considéré comme ayant nourri la bonne fortune académique des *English Studies*. Quand le courant gagne les universités américaines, c'est au tournant des années 1980, par le biais de l'ethnographie, du féminisme (*Gender Studies*) et de la lecture critique des médias. La traduction de l'ouvrage de Michel de Certeau *L'Invention du quotidien*<sup>39</sup> sous le titre *The Practice of Everyday Life* par les Presses de l'université de Californie en 1984 est accueillie dans le creuset des *Cultural Studies* où confluent les trois traditions anglaise, américaine et française<sup>40</sup>.

La figure de l'intellectuel français a essaimé bien au-delà des frontières nationales. Jean-Paul Sartre en a été l'emblème<sup>41</sup>. Dans le glossaire américain établi par Loïc Wacquant pour la revue *Liber*<sup>42</sup> qui s'attachait à décrire les usages sociaux de la place de l'« intellectuel » dans la société américaine, s'enfilaient des dénominations, chapelet qui couvrirait le registre de la dérision, du pédantisme, de l'inutilité sociale, du gauchisme, du conservatisme social (par ordre alphabétique : *academic, blue-stocking, bookworm, bean counter, brain, brainiac, cognitariat, cultural elite, egghead, expert, geek, ideologue, intelligentsia, highbrow, liberal, monger, neocon, nerd, number cruncher, pomo, pundit, radical, scholar, social engineer, star, theorist, thinker, wunderkind*). Sous le chapeau des *Cultural Studies*, François Cusset<sup>43</sup>, ancien directeur du bureau du livre français de New York, étudie la réception dans

34. Casanova, P., *La République des lettres*, Paris, Seuil, 1999, pp. 25-32.

35. Argaud, E., *La Civilisation et ses représentations. Étude d'une revue Le Français dans le monde (1961-1976)*, Berne, Peter Lang, Collection Transversales, 2006.

36. Donald Morrison a utilisé cet argument dans un sens inversé proclamant « La mort de la culture française » dans un numéro du 3 décembre 2007 de *Time Magazine*. Auquel le journal *Le Monde* a répondu par un article de Nathaniel Herzberg : « La culture française répond à *Time* » (*Le Monde*, 10-11 janvier 2008).

Sur les usages du terme *universalité* dans le contexte américain, on pourra aussi lire Kilani, M. *L'Universalisme américain et les banlieues de l'humanité*, Lausanne, Payot, 2002.

37. Steele, T. *The Emergence of Cultural Studies (1945-65)*. *Cultural Politics, Adult Education and the English Question*, London, Lawrence and Wishart Ltd, 1997.

38. La théorie comme objet d'importation in Mattelart, A., Neveu, E. *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte, 2003, 2008, p. 38. Voir aussi Mannheim, K., « The émigré intellectual and the "sociological turn" » in Steele, T., *The Emergence of Cultural Studies 1945-65*, London, Lawrence and Wishart, 1997.

39. Dont nous avons obtenu la contribution en 1983 dans le numéro du *Français dans le monde* intitulé

« D'une culture à l'autre », *Le Français dans le monde*, n° 181, Paris, Hachette-Larousse.

40. Mattelart, A., Neveu, E., *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte, 2008, Collections Repères, p. 62.

41. Bourdieu, P., « Sartre, l'invention de l'intellectuel total », *Libération*, 31 mars 1983, pp. 20-21.

42. Wacquant, L., *Glossaire, Liber. Supplément aux Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 26, mars 1996, pp. 2-3.

43. Cusset, F., *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La découverte, 2003.

44. *Ibid.*, pp. 207-232.

45. Ferry, L., Renaud, A., *La pensée 68*, Paris, Gallimard, 1985.

46. *L'Évaluation qualitative des échanges linguistiques dans la formation continue des enseignants, 1992-1995*, Programme européen lingua (Action 1B, Programme de Coopération Européenne), associant l'University of Durham (School of Education), Grande-Bretagne, l'Universidad Autonoma de Madrid, Espagne, l'Escola Superior de Educação, Lisbonne (Portugal), St Patrick's College, Dublin (Irlande), l'INRP/Université de Paris 7 et Claire Kramsch, University of California, Berkeley (États-Unis). *Xénophilie/xénophobie dans l'espace d'influence de la France et de l'Australie, 1995-1998*. *Cultural Mediation and Foreign Language Learning. Creating a Network of Researchers*, 2000-2003. Centre Européen pour les Langues Vivantes (Conseil de l'Europe, Graz, Autriche) associant 20 pays appartenant à l'Europe occidentale, centrale et orientale (Andorre, Autriche, Croatie, Espagne, France, Grèce, Islande,

le contexte américain la diffusion des travaux de Foucault, Derrida, Deleuze, Serres, Roland, Lyotard, Kristeva, Baudrillard « et Cie » dont les œuvres « forment l'armature d'une *French theory* », rassemblés en un même paysage défini par son appartenance « française », par ses accents subversifs et ses attaches européennes marxistes, antidote au conservatisme local qui se développe à l'abri des campus américains progressistes et qui essaime chez les artistes, les architectes, les pionniers des nouvelles technologies. Mais les emplois des modèles développés par ces auteurs sont détournés, réappropriés, réagissant à la régression des années Reagan, pour entrer dans le champ des *Cultural Studies*, des *Gender Studies* et des études multiculturelles. Dans les universités américaines, le prestige des départements de français se nourrit de ces figures dont les travaux essaient au-delà des départements de langue proprement dits. Ces références construisent un marché universitaire du savoir, très compétitif, défini par la règle *publish or perish*, dans lequel peuvent puiser les universitaires américains pour affirmer une distance théorique que leurs concurrents peuvent ne pas avoir et d'autant plus crédible qu'elle s'appuie sur un accès au texte dans la langue originale. L'interprétation des penseurs français alimente à la fois une contre-offensive idéologique et la fabrique de « stars de campus<sup>44</sup> ». Effet de la circulation des idées et des réinterprétations réciproques qui se mirent dans des miroirs différents, dans le même temps Luc Ferry et Alain Renaud, ancrés dans le contexte français d'une pensée de droite, soulignaient les divergences entre ces mêmes auteurs et mettaient à mal l'existence d'une pensée soixante-huitarde<sup>45</sup>, alors que les mêmes auteurs sont réunis aux États-Unis dans un même courant théorique.

## **L** a stupéfiante et inévitable incommunicabilité dans les recherches globalisées

Les recherches menées en didactique des langues, organisées en équipes plurinationales européennes et parfois élargies hors Europe<sup>46</sup>, font émerger ces questionnements disciplinaires enfouis, de façon anecdotique d'abord : malentendus décryptés dans l'ordinaire des débats, radicalisation des positions individuelles s'appuyant sur des convictions que le vécu du groupe menace, résistances face à des prises de position ancrées dans une expérience nationale. Plus qu'un blocage individuel, il apparaît que certaines de ces convictions peuvent s'inscrire dans les non-dits des frontières disciplinaires, elles-mêmes dépendantes des histoires nationales.

L'expérience du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*<sup>47</sup>, projet de recherche à finalité éditoriale conduit de 2003 à 2008, regroupant en fin de projet 90 enseignants-chercheurs, représentant 68 institutions et associant progressivement des chercheurs d'horizons européens et non européens, des langues de travail différentes (des textes sont traduits de l'anglais, italien, allemand ; des auteurs ont écrit dans un français qui n'était pas leur langue maternelle ou seconde), a été aussi un objet et une aventure intellectuelle dont l'amplitude a parfois produit un effet de loupe amplifiant ces phénomènes. L'article ci-après de Claire Kramsch en rend aussi compte. Une première étape a été de renoncer au point de vue encyclopédique, à la tentation immédiate d'une réflexion placée sous la bannière universaliste qui se donne les langues et cultures du monde pour objet. Puisqu'il s'agit de « décrire la pluralité comme un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligible<sup>48</sup> », le dénombrement inépuisable des langues et des relations qu'elles entretiennent avec le territoire, le pouvoir, les situations de communication ne pouvait être retenu, condamné aux simplifications ou omissions abusives.

Aborder le débat de la pluralité en utilisant la variété des angles que permet la notion de point de vue a été l'option retenue, qui s'est traduite en deux choix : chaque chapitre se décline en six à sept micro-entrées, qui sont autant d'études de cas qui illustre la spécificité d'un contexte et son lien avec un cadre transnational ; chaque chapitre est clos par un *Contrepoint*, écrit par un auteur extérieur au chapitre qui réintroduit le déséquilibre dont a besoin une analyse qui ouvre le débat mais, consciente de son caractère provisoirement audacieux, ne veut pas le clore. Enfin l'entreprise se situe explicitement dans un contexte pluridisciplinaire qui a, au fil de la réflexion collective, imposé sa logique transdisciplinaire et s'est traduite en huit chapitres (*De l'apprenant au locuteur/acteur ; Soi et les langues ; Mobilités et parcours ; Appartenances et lien social ; Images, discours et représentations culturelles ; Discours sur les langues et représentations sociales ; Institutions et pouvoir ; Histoire, pratiques et modèles*), ne désignant explicitement aucun champ disciplinaire relatif aux langues, mais n'en excluant aussi aucun.

Le temps imparti à la production collective d'un cadre conceptuel, quatre années alimentées par une à deux réunions de travail annuelles, regroupant des chercheurs en didactique d'horizon européen ou non, a permis de faire éclore une diversité qui échappait aux canons de l'exhaustivité et de se confronter, concrètement et avec méthode, aux aléas de la transformation des concepts quand ils circulent d'un contexte à un autre. Il est apparu que le projet ne pouvait s'inscrire dans le cadre trop vaste d'un plurilinguisme mondial et qu'il devait être resserré à un espace intellectuel et géographique plus précis. Tout en gardant l'amplitude qu'exige la mondialisation, l'angle des débats européens a été le

Lituanie, Macédoine de l'ex-République de Yougoslavie, Pays-Bas, Malte, Norvège, Pologne, Roumanie, Slovaquie, République slovaque, République tchèque, Russie, Suède, Suisse).

47. Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (coord.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, 440 pp.

48. Introduction, op. cit., 2008.

point focal adopté quand la réflexion se révélait trop ouverte et ambitieuse. La finalité éditoriale a été également une contrainte qui a pesé sur ce choix. Le français a été une langue de travail dans les réunions, non exclusive d'autres (le groupe a dialogué aussi en anglais, voire aussi en espagnol et italien). Mais la perspective d'une édition plurilingue s'est avérée une utopie éditoriale. Que n'a-t-on entendu les éditeurs français évoquer l'incompétence des professeurs de langues à lire en plusieurs langues ! Enfin les conditions différentes de la recherche dans le monde anglo-saxon et en Europe ont imprimé leurs modèles dans la progression des débats : alors que les financements s'accordent sous forme de crédits alloués pour une période pluriannuelle pour les laboratoires de recherche en France ou en Italie, il n'en est pas de même dans un espace anglo-saxon où chaque projet doit plaider pour avoir son propre financement. Vu sous l'angle anglo-saxon, une recherche qui progresse sans financement généré par une fondation ou sans les contraintes d'un appel d'offres perd de sa crédibilité scientifique.

Mais les défis n'étaient pas qu'institutionnels, éditoriaux et financiers. La mise à plat des références, rendue possible par le temps accordé au projet et la densité des échanges collectifs, et nécessaire par la multitude des points de vue engagés et le pari à relever, a mis au jour de véritables failles géologiques qui ont fait plus d'une fois frémir les participants qui devaient les enjamber pour avancer. Qu'entendait-on par *Applied Linguistics*, par *linguistique appliquée* ? En quoi la linguistique appliquée se distingue-t-elle de la *didactique des langues* ? La citation, la référence bibliographique, dont un des usages les plus courants est la caution scientifique, masque d'ordinaire par son évocation superficielle ces fosses sans fond où le sens s'effondre. Ce numéro du *Français dans le monde. Recherches et applications*, rend compte *a posteriori* d'une partie de cette expérience vécue et vertigineuse. Notre collaboration avec Tony Liddicoat en est le symbole, Claire Kramsch y livre son point de vue dans l'aventure du *Précis* ; des auteurs du *Précis* y concourent, déployant les expériences transfrontalières qui nourrissent leurs travaux (George Alao, Édith Cognini, Aline Gohard-Radenkovic, Mariko Himeta, Samir Marzouki, Daniel Véronique, Gudrun Ziegler).

Pour comprendre ces gouffres du sens, il est utile d'observer les structures qui les formatent, invisibles dans le feu contingent des débats collectifs, mais qui imposent aux individus participants leur absolue logique. De même que, comme nous l'avons vu, les modes nationaux de financement de la recherche régissent les oppositions entre recherche « sérieuse » et « amateur », la façon dont le champ professionnel des linguistes est structuré interfère avec les lignes de partage du sens. En prenant l'exemple des composantes de la Modern Language Association (MLA), association de professionnels américains en langues, telles que les élections de 2007 les ont établies, on peut voir dépliées par ordre alphabétique les références actuelles implicites qui font débat et qui constituent une cartographie spécifique des thèmes

en discussion et de la société américaine en général : « Composition, Rhetoric and Writing », « Continuing and Distance Education », « Creative Writing », « Disabilities Issues », « Ethnic Studies », « Foreign Language Teaching », « Gays and Lesbians in the Profession », « Independent Scholars and Alternative Careers », « Less Taught Languages », « Women in the profession », etc. Sont totalement étrangères au débat francophone les questions liées à l'appartenance sexuelle (féminisation de la profession, place de l'homosexualité), au handicap physique (« Disabilities »), alors que le débat français, et en partie francophone, s'identifie plutôt à une seule section de la MLA, celle de l'enseignement des langues étrangères (« Foreign Language Teaching »). Le débat des langues modimes (« Less Taught Languages ») relève en France plus de la dimension européenne que nationale, même s'il y est émergent. La MLA est un lieu de débat où se reflètent les discriminations sociales en débat aux États-Unis, mais aussi un marché de l'emploi pour les professeurs de langues et un lieu d'embauche, un carrefour professionnel sans équivalent dans le contexte français.

## **L** *a circulation des idées entre l'Europe et les États-Unis*

Prolongements de cette réflexion, quelques constats s'imposent. Les débats autour du *plurilinguisme* peuvent se mener dans un cadre monolingue et national : ils ne garantissent pas *de facto* un débat d'envergure mondialisée et plurielle. La formation reste le plus souvent à l'échelle nationale, mais dans un champ du savoir en cours de globalisation, au vu de l'intensification des échanges internationaux, les étudiants sont des passeurs d'un pays vers d'autres de plus en plus déterminants de par leur nombre.

La globalisation émergente de la recherche en langues met en lumière et interroge les présupposés sur lesquels s'est établie la place des langues aux *xix<sup>e</sup>* et *xx<sup>e</sup>* siècles : comme chaque langue dépend de la politique de la ou des nations dont elle est l'emblème, le cadre transnational a été souvent sous-évalué. Dans un cadre européen-américain, les échanges ont été féconds, portés par l'hyperpuissance des États-Unis et la mise en place progressive de l'Union européenne. Si l'anglais s'est imposé partout dans le monde dans la seconde moitié du *xx<sup>e</sup>* siècle comme la langue dans laquelle la science circule, à tel point que ce modèle est contesté en Europe, les échanges entre la « vieille » Europe et les États-Unis ont été plus denses et réciproques que les idées reçues ne le laissent croire, notamment en sciences humaines et sociales. Plus précisément en didactique des langues, à l'échelle du *xx<sup>e</sup>* siècle, les échanges restent ponctuellement bilatéraux : *The Army*

*Method* a irrigué la mise en place des méthodes structuro-globales audiovisuelles en Europe, comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* interroge maintenant outre-Atlantique. Le fait que, vu d'Europe, derrière la langue anglaise omniprésente, domine une vision américaine, plus que britannique, de la recherche en langues explique aussi en partie cette constance. De part et d'autre s'est implantée une vision instrumentale de l'enseignement des langues, qui a rejeté dans l'ombre le socle identitaire et symbolique des langues, délégué, sous une forme tronquée, aux départements de langues chargés de l'enseignement de la littérature et de la civilisation. Témoigne aussi de cette constante européo-américaine le fait que, dans les architectures universitaires, les centres de langues soient des services communs à tous les départements universitaires dont la vocation à la recherche sur l'enseignement des langues est ainsi *de facto* déniée.

Les idées circulent, même si elles se bloquent à certains moments de l'histoire et à certains points de contrôle, même si elles émigrent sous des formes plus complexes que celles du modèle ou du repoussoir d'idées importées. En fait, l'essaim des idées modifie son volume et sa forme selon les pays où il se pose et chaque pays en fait son miel. L'analyse de la réception des idées, l'angle des points de vue, la part reconvenue au contexte sont des démarches qui permettent de sortir du débat essentialiste et infécond sur l'authenticité ou la pureté des idées, presque toujours produit d'un patriotisme intellectuel inavoué, en restant vigilant vis-à-vis d'une pensée qui se poserait par principe comme unilatérale.

# L a didactique et ses équivalents en anglais : terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées

ANTHONY J. LIDDICOAT

RESEARCH CENTRE FOR LANGUAGES AND CULTURES,  
UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA, AUSTRALIE

La revue *Instructional Science* a publié en 1999 un numéro spécial qui avait comme but de donner une vue d'ensemble de la didactique selon le point de vue francophone. Ce numéro a consacré deux communications au problème lié à la traduction du mot *didactique*. L'une des communications, écrite par la responsable de la traduction et de la révision des textes (Kampeas, 1999), constate que les mots *didactics* (substantif) et *didactic* (adjectif), malgré leur même étymologie, ne sont pas les traductions fidèles du terme *didactique* : « each of these English words, *didactics* and *didactic*, today has associations we wished to eschew » (Kampeas, 1999, p. 2). Elle propose la traduction de l'adjectif par *instructional* mais suggère de maintenir le substantif en français : *didac-tique*. Cette solution est pourtant rejetée dans le numéro :

This we later realized to be unsatisfactory, however, in that, visually and phonologically, *didactique* would permanently inhibit the naturalization of the term and the field it designates in English-language scholarship (Kampeas, 1999, p. 2).

Selon Kampeas, l'utilisation du mot *didactique* dans un texte en anglais souligne que le terme est étranger à la tradition anglophone et donc empêcherait son intégration dans cette tradition. Le maintien de la forme *didactique* est rejeté d'une façon beaucoup plus forte par un rédacteur francophone, qui soutient la traduction *didactics/didactic* :

I can see no sensible reason for rejecting *didactics*. In the first place, it should be stressed that there is no real problem with the word itself [...] as *Harrap's New Standard French and English Dictionary* (1980)

plainly shows : « *Didactique* [didaktik]. 1. a. didactic. 2. s.f. didactics. »  
(Chevallard, 1999, p. 5).

Selon Kampeas, la traduction de *didactique* soulève un problème presque impossible à résoudre, mais pour Chevallard, aucun problème n'est à résoudre. La revue a décidé de retenir l'argument de Chevallard et l'utilisation du mot *didactics*. Ce débat ne pose pas une simple question de traduction mais la possibilité même de représenter la pensée francophone dans la langue anglaise. Ces deux perspectives sur la traduction révèlent une question centrale pour la circulation des idées à travers des langues et des cultures – celle du langage technique comme cadre théorique.

## **E** *sk* *iss* *u* *s* *s* *e* *du* *par* *cours* *historique* *du* *terme* *didactique*

Dans les langues européennes, le mot *didactique* est bien connu, et son usage comme terme technique dans le langage de l'enseignement découle d'une longue évolution théorique et langagière. La diffusion du mot *didactique* et les idées qui y sont associées ont été un lent processus dans la circulation des idées et du langage entre des traditions pédagogiques européennes. Sarremejane (2001) et Caravolas (1994) trouvent les bases de la didactique moderne dans la tradition pédagogique germanique du XVII<sup>e</sup> siècle dont Coménius, Ratke, Asted, Bodinus et Rhenius faisaient partie. Pour ces auteurs, la *didactique* (*Didaktik*) est un des termes de base de leur pensée pédagogique – comme témoignaient les titres de leurs œuvres : *Didactica magna* (Coménius, *Grande didactique*), *Nova Didactica* (Ratke, *Nouvelle didactique*), *Didactica sive ars docendi* (Bodinus, *Didactique ou l'art d'enseigner*). La didactique théorique du XVII<sup>e</sup> siècle a établi une longue tradition dans le monde germanique qui fleurissait dans le XIX<sup>e</sup> siècle avec les didacticiens tels que Herbart, Niemeyer et Willmann (Hopman & Riquarts, 2000 ; Knecht-von Martial, 1985).

Selon Sarremejane (2001) et Caravolas (1994), le substantif féminin *didactique* n'est guère utilisé dans la littérature pédagogique francophone avant le début du XX<sup>e</sup> siècle. À la place, on trouve plutôt des termes tels que *pédagogie pratique*, *pédagogie vécue*, *méthode*, *méthodique*, *methodologie spéciale*, ou *technique pédagogique* (Sarremejane, 2001). En effet, au XIX<sup>e</sup> siècle, la *didactique* signale une approche plutôt étrangère : la traduction française d'un terme technique issu d'autres langues, surtout de l'allemand. Par exemple, Compayré (1897, p. 251), dans ses commentaires sur la dénomination de l'étude des méthodes, constate que « les pédagogues étrangers [...] l'ont appelée *didactique* ou art de l'enseigner ». À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle

en France, la *didactique* était donc un marqueur linguistique hérité de la tradition théorique germanique, utilisée en France pour faire référence à l'influence des idées de cette tradition sur la tradition française. L'usage moderne du terme *didactique* est le résultat d'une fusion théorique qui s'est produite dans les zones de contact entre les traditions linguistique et théorique germanique et française : la Suisse et la Belgique. Ces zones de contact étaient donc des zones où les idées circulaient et fusionnaient dans une tradition éclectique : Sarremejane (2001) voit cette tradition surtout dans l'œuvre du Suisse Claparède et du Belge Buyse dans les premières décennies du  $xx^e$  siècle. Depuis les années 1970, la *didactique* s'est établie comme partie centrale des sciences de l'éducation et de l'enseignement des disciplines. On a maintenant une *didactique générale* et, plus récemment, des *didactiques spéciales* élaborées pour chaque discipline, dont la didactique des langues (Caravolas, 1994).

La diffusion du mot *didactique* en France et des idées qui y sont regroupées a des parallèles dans d'autres langues et traditions académiques de l'Europe (Caravolas, 1994 ; Knecht-von Martial, 1985 ; Perugini, 2001). On identifie donc une zone de circulation de ces idées en Europe continentale où la tradition a évolué et où les langages techniques facilitent cette circulation. Le monde anglophone ne faisant pas partie de cette circulation, on y trouve une autre tradition conceptuelle et langagière. Comme on l'a fait remarquer ci-dessus, le terme *didactics* semble être la traduction naturelle du français *didactique*, mais cette solution est un peu trompeuse parce que le terme n'est guère utilisé en anglais. Le terme n'est pas du tout courant dans le discours de l'éducation en anglais et en effet il se trouve le plus fréquemment comme la traduction directe des termes *didactique* (français), *Didaktik* (allemand), *didattica* (italien), *didáctica* (espagnol) : c'est dire que le terme *didactics* implique une façon de penser qui est étrangère au discours des anglophones. En effet, les textes anglais gardent souvent le mot de la langue originelle – *didactique*, *Didaktik*, etc. – plutôt que la traduction en anglais (par exemple, Kilpatrick, 2003 ; Westbury et coll., 2000). Le terme tend aussi à être utilisé par des auteurs non anglophones quand ils écrivent en anglais. Ces approches à l'usage du mot *didactics* indiquent que, pour un lecteur anglophone, le mot signifie une façon de penser en sciences de l'éducation qui n'existe pas dans son propre cadre théorique et qui ne s'y assimile pas facilement. *Didactics* est donc un signifiant pour lequel soit le signifié n'a pas de sens exact, soit il est marqué comme étant hors du système conceptuel de l'anglais ; un terme qui a un sens peu précis, souvent modifié par référence à d'autres termes anglais. Pour le lecteur anglophone, le mot *didactics* invoque une façon de penser qui est différente de sa propre façon de concevoir le domaine et qui reste un peu ambiguë. *Didactics* est quelque chose qui dépasse les classifications typiques de l'anglais mais sans avoir une signification précise : le terme est à cheval entre

différentes catégories anglophones, sans toutefois les réunir. De plus, le mot anglais s'applique seulement à la didactique générale et ne s'intègre pas dans ces disciplines. On n'utiliserait pas en anglais le terme de *language didactics*.

Le mot *didactics* est problématique en anglais à cause de la valeur péjorative de l'adjectif *didactic* qui signifie une manière dogmatique et dominatrice d'enseigner. On parle en anglais de *didactic teaching*, par lequel on entend une façon rigide et autoritaire d'enseigner centrée sur l'enseignant. Cette connotation négative de l'adjectif *didactique* existe aussi en français. Mais en anglais, l'interprétation péjorative est l'interprétation la plus immédiate et la plus naturelle du mot.

Les deux questions : la signification du mot *didactics* dans le langage académique et les connotations négatives qui s'y attachent dans l'usage général construisent une perception particulière pour le lecteur anglophone quand il lit le mot *didactics*. Hamilton (1999), par exemple, a précisé cette perception en parlant d'un compte rendu de la tradition didactique européenne :

« The manifold European tradition of didactics » is the subject of a review recently prepared by Bjørg Gundem of the University of Oslo. It was written for an « Anglo-Saxon audience », and is one of the fruits of a trans-Atlantic dialogue initiated in 1992 (Gundem, 1998, p. 5). I have chosen to cite Gundem's review on this occasion because it deserves the widest circulation. Yet, I am also very aware that the cover title of Gundem's review – *Understanding European Didactics : an overview* – will fail to attract Anglo-American readers. Why ? Because didactics has a negative valuation in the Anglo-American mind. It denotes formalist educational practices that combine « dogma » with « dullness » (*Oxford English Dictionary*). It conjures up the unwelcome European ghosts of an unattractive educational past. (Hamilton, 1999, p. 135)

Pour Hamilton, le mot *didactics* évoque dogme, ennui et un passé à rejeter. *Didactics* est donc une approche éducative qui n'a pas et ne pourra pas avoir de l'intérêt pour le didacticien anglophone. Si on retourne au débat entre Kampeas et Chevillard cité un peu plus haut, on voit que la solution proposée par Chevillard qui consiste en la traduction de *didactique* par *didactics* est une solution qui admet l'existence d'un équivalent, mais qui ne tient pas compte du sens du mot dans l'écologie langagière et idéologique de l'anglais. Quand le lecteur anglophone lit le mot *didactics* dans les textes du numéro d'*Instructional Science*, il ne le lit pas sans être influencé par sa tradition académique, les connotations et l'usage de ce mot dans sa propre langue. Pour celui-ci, ce mot choque – il y a un décalage entre le sens du mot et les sens que l'auteur lui donne. En effet, le lecteur anglophone doit constamment se rappeler que le mot *didactics* ne signifie pas *didactics* mais *didactique* – s'il a la capacité et les connaissances nécessaires pour faire cette substitution. Cette question de traduction n'est pas simplement un problème linguistique, mais touche plus largement à la circulation des idées entre le monde anglophone et le monde francophone, parce que les cadres mêmes dans lesquels les idées circulent ne

sont pas identiques dans les deux traditions intellectuelles. On se trouve donc en face d'un problème de communication interculturelle où les principes de base doivent être établis avant qu'un vrai échange d'idées puisse avoir lieu.

## **L**es termes anglais relatifs à la didactique

Le terme le plus proche du sens français de « didactique » et le plus répandu en anglais est *education*. Mais *education* en anglais a un sens très large. Le mot signifie le processus de formation de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte par le développement de ses facultés. Surtout, le mot *education* évoque la scolarisation et la formation institutionnelle. *Education* correspond donc au mot français *éducation* : les ministères de l'éducation sont des *Ministries* ou *Departments of Education* ; mais *education* en anglais a aussi le sens de sciences de l'éducation. Un universitaire anglophone sera donc un expert en *education* en général ou, si on veut le préciser, en *language education*, *science education*, etc. *Education* est donc la discipline académique qui étudie l'enseignement et l'apprentissage et à travers laquelle les professeurs sont formés.

En anglais, *education* est toujours au singulier, c'est un domaine entier : un monisme académique. En français, on parle des *sciences de l'éducation* au pluriel, un usage qui suggère qu'il y a un ensemble d'approches, perspectives ou disciplines relatives à l'étude de l'éducation. Cette idée d'un regroupement de disciplines qui traite de l'éducation est donc absente dans la conception anglophone : l'*education* est une discipline. Dans les milieux académiques, il est possible de parler de *education studies* qui renvoie à la même notion plurielle. Le terme est utilisé au besoin pour délimiter un domaine de recherche. Le terme se voit surtout dans les titres des revues où il signifie que l'objectif de la revue est très général mais cible une lectorat académique plutôt que professionnel. Dans cette construction, *education* comme objet de recherche reste moniste : ce sont des recherches qui ne varient pas d'objet. La même connotation se trouve dans la collocation *studies in education*, qui est une formulation plus descriptive que technique. *Education studies* n'est pas bien défini en anglais et plusieurs éléments des sciences de l'éducation peuvent y être inclus ou omis. Par exemple en Australie, le domaine de l'*education studies*, tel que catégorisé par l'*Australian Research Council* (Conseil de recherche australien) comprend la psychologie, la philosophie, la sociologie, l'histoire et la politique de l'éducation, y compris les études comparatives, mais ne concerne pas la formation des professeurs, le curriculum et la pédagogie.

On trouve d'autres termes en anglais qui s'appliquent au domaine des sciences de l'éducation. De ces termes, les plus communs sont *teaching* (enseignement) et *teaching and learning* (enseignement et apprentissage). Ce dernier est plutôt récent et n'est pas tout à fait établi dans le discours académique. *Teaching* met l'accent sur le travail du professeur : *teaching* est l'acte d'enseigner et renvoie aussi à la profession d'enseignant. On parle donc de *language teaching* comme domaine d'activité professionnelle. Le terme *teaching and learning* s'impose dans le discours académique afin de mettre en valeur l'acte d'apprendre comme partie de l'enseignement. Le changement de terminologie n'entraîne vraiment pas un changement conceptuel : les deux termes *teaching* and *teaching and learning* ont la même signification et on est en droit de se demander si la forme *teaching and learning* est plus qu'un changement stylistique et/ou si elle entraîne un changement politique. Au niveau des théories, on rencontre surtout des théories d'enseignement (*theories of teaching*) et les théories d'apprentissage (*learning theories*), mais les *theories of teaching and learning* – c'est-à-dire les théories de la didactique – sont beaucoup plus rares. En général, en anglais, *theories of teaching and learning* veut souvent dire « théories de l'enseignement et théories de l'apprentissage », et non les théories qui associent l'enseignement et l'apprentissage.

Dans la discipline globale d'*education* ou *teaching*, on identifie quelques domaines théoriques et d'enquête indépendants : les plus communs sont *pedagogy*, *instruction*, *method*, et *curriculum*.

Le mot *pedagogy* s'associe naturellement au mot *teaching* : les deux signifient les actes de l'enseignement. *Teaching* a pourtant un sens plus large. *Pedagogy* traite des méthodes, des styles et des stratégies de l'enseignement et c'est le terme technique qui peut remplacer *teaching* dans le discours académique où on parle de l'agir professoral et où on veut éviter le sens large de *teaching*. L'objectif de la *pedagogy* renvoie surtout au domaine de l'application des théories. On parle en anglais des *pedagogical theories*, mais ces théories sont plutôt les théories qui traitent de la sélection entre les différentes possibilités proposées par les théories de l'enseignement/apprentissage (*educational theories*). Le terme *instruction* se trouve aussi dans le même champ sémantique que *teaching* et *pedagogy*. *Instruction* met l'accent surtout sur l'action du professeur et les idées d'apprentissage y sont reléguées au second plan. Il y a en anglais une constellation de termes autour de l'idée de l'enseignement : *teaching*, *pedagogy* and *instruction*. *Teaching* aura le sens le plus large et peut comprendre toute l'éducation, surtout dans son usage quotidien. *Pedagogy* a un sens plus restreint et signifie sans ambiguïté l'action d'enseigner ou de promouvoir l'apprentissage. Quoique les deux termes *pedagogy* et *teaching* aient des significations différentes, *pedagogy* se limite au langage académique et n'est pas forcément utilisé par les professeurs pour décrire ce qu'ils font dans la classe. *Instruction* est le terme le plus restreint. La proposition de tra-

duire l'adjectif *didactique* par *instruction* soulève donc un problème parce que la traduction d'une collocation comme *approche didactique* deviendrait *instructional approach* qui signifie exclusivement l'approche du professeur.

Le mot *method* traite des pratiques et des techniques de l'enseignement, donc *method* fait partie de la pédagogie, mais *method* résume aussi les spécificités disciplinaires de l'enseignement. Dans certains langages professionnels, *method* est en effet synonyme de discipline. Les professeurs du cycle secondaire en Australie, par exemple, auront typiquement deux *methods* – français et histoire, sciences et mathématique, etc. – ce qui dénote les disciplines qu'ils sont qualifiés à enseigner. *Methods* en anglais est étroitement conçu pour désigner une façon ou une technique particulière d'enseigner un contenu quelconque. Cette étroite conception de la méthode comme une technique est souvent critiquée (par exemple par Kumaravadivelu, 2003, 2006), parce qu'elle a construit une approche assez rigide dans le choix d'actions didactiques possibles. Si *method* traite des pratiques pédagogiques, *curriculum* (ou *curriculum studies*) traite du contenu de l'enseignement, et surtout la portée et la séquence des thèmes et des tâches pédagogiques. *Curriculum* est à la fois théorique et critique. Son aspect théorique consiste à traiter de l'élaboration des modèles de *curriculum* et des principes d'organisation de contenu. La dimension critique a pour objet les pratiques de composition du *curriculum* et les influences formatives exercées sur celui-ci. La recherche sur les *curricula* peut aussi inclure l'épistémologie du contenu, mais l'épistémologie reste plutôt une partie de la philosophie de l'éducation. L'objectif du *curriculum* est la concrétisation dans un programme scolaire d'un champ épistémologique donné.

Les divisions dans les domaines de la recherche académique qui existent en anglais relèvent d'une différence entre la construction du champ des sciences de l'éducation entre le monde anglophone et le monde francophone. Au niveau macro, l'anglais construit une discipline moniste (*education*) qui réunit dans un seul domaine les perspectives multiples des sciences de l'éducation francophone. Si on subdivise ce niveau macro en plusieurs catégories, ces catégories deviennent plus atomisées en anglais qu'en français du fait de la séparation entre pédagogie, *curriculum* et évaluation, qui seront tous inclus dans le terme « didactique ». Dans le monde anglophone il n'y a donc pas un domaine de recherche ou de théorisation qui regroupe l'ensemble des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Cet atomisme ne signifie pas qu'on ne voit pas les liens entre ces différents éléments. En effet, les textes font souvent mention de ces liens, mais c'est souvent l'individu qui doit faire ces liens entre des théories et des pratiques distinctes.

## **L**e problème de traduction et la circulation des idées

Les difficultés de traduction ne sont pas seulement une question théorique, mais posent un problème dans la communication des idées entre traditions académiques : on a affaire ici au débat identifié sous le terme de « communication interculturelle » (Nikolov, 2008). La traduction peut être une des stratégies possibles pour faire circuler des idées à travers les langues et les cultures, mais le simple fait de traduire n'assurera pas la circulation. On a déjà remarqué que la traduction de la *didactique* par *didactics* peut détourner un lecteur anglophone qui risque de percevoir la didactique, telle qu'elle existe en Europe, dans sa connotation négative. Cette perception ne facilitera pas la circulation des idées en didactique au sein de la tradition anglophone. En revanche, la construction de la didactique en anglais pourra masquer les liens clairs entre les traditions anglophone et francophone. Faire circuler les idées n'est pas simplement une question de traduction, mais vise à créer des liens entre diverses traditions mondiales. La création de liens repose sur la reformulation des idées développées dans une tradition et communiquées dans une langue pour les faire circuler dans une autre tradition et dans une autre langue : un processus dialogique et réciproque de discussion et de réflexion (Charbonneau, 2008). La diffusion des idées en didactique du monde germanique dans le monde francophone au XIX<sup>e</sup> siècle dépendait des académiques suisses et belges qui se trouvaient entre des zones de contact des deux traditions. Actuellement les zones de contact possibles sont plus larges, mais les processus d'intégration sont peut-être moins établis. La circulation des idées ne repose pas sur la communication, mais bien sur la collaboration entre ceux qui interviennent dans diverses traditions académiques.

## Bibliographie

- CARAVOLAS, J.-A. (1994), *La Didactique des langues. Précis d'histoire I. 1450-1700*, Les Presses de l'Université de Montréal & Günter Narr Verlag.
- CHARBONNEAU, D. (2008), « Se découvrir étranger : la confrontation avec une autre tradition académique », in Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (éd.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des archives contemporaines.
- CHEVALLARD, Y. (1999), « Didactique ? Is it a plaisanterie ? You must be joking ! A critical comment on terminology », *Instructional Science*, 27, pp. 5-7.
- COMPAYRÉ, G. (1897), *Cours de pédagogie théorique et pratique*, P. Deleplane.
- HAMILTON, D. (1999), « The pedagogic paradox (or why no didactics in England ?) », *Pedagogy, Culture & Society*, n° 7, pp. 135-152.
- HOPMAN, S. & RIQUARTS, K. (2000), « Starting a dialogue : A beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions », Westbury, I., Hopman, S. & Riquarts, K. (éd.), *Teaching as Reflective Practice : The German Didaktik tradition*, Lawrence Erlbaum.
- KAMPEAS, R. (1999), « A note from the Translator/Reviser », *Instructional Science*, n° 27, 1-4.
- KILPATRICK, J. (2003), « Twenty years of French didactique viewed from the United States », *For the Learning of Mathematics*, n° 23 (2), pp. 23-27.
- KNECHT-VON MARTIAL, I. (1985), *Geschichte der Didaktik : Zur Geschichte des Begriffs und der didaktischen Paradigmen*, Fischer.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003), *Beyond Methods : Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006), *Understanding Language Teaching : From Method to Postmethod*, Lawrence Erlbaum.
- NIKOLOV, M. V. (2008), « Le traducteur médiateur : ses positions dans un terrain de controverses », Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (éd.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des archives contemporaines.
- PERUGINI, R. (2001), *Per una storia della didattica e dell'educazione*, Morlacchi.
- SARREMEJANE, P. (2001), « Didacticisme et méthode didactique en France : la rationalité de la méthode et l'influence allemande au début du XX<sup>e</sup> siècle », *Pædagogia Historica*, n° 3, pp. 607-628.
- WESTBURY, I., HOPMANN, S. & RIQUARTS, K. (éd.) (2000), *Teaching as a Reflective Practice : The German Didaktik Tradition*, Lawrence Erlbaum.

# **L**a linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures : une polémique française au cœur d'un débat international

DANIEL VÉRONIQUE

AIX-MARSEILLE I / DILTEC, UNIVERSITÉ DE PARIS III, FRANCE

Pendant les phases de réorganisation nationale et d'expansion coloniale de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la diffusion du français dans les régions non francophones de France et dans les colonies est un enjeu politique important (Spaëth, 1988). Longtemps l'apanage des congrégations religieuses, l'enseignement du français comme langue étrangère s'élabore dorénavant en divers lieux : dans les écoles des provinces en voie de francisation (emploi de la méthode Carré en Bretagne), dans les écoles coloniales dont les structures scolaires resteront spécifiques jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, au sein du monde associatif – créations de l'Alliance israélite universelle (1860), de l'Alliance française (1893) et de la Mission laïque (1904) – mais également dans les institutions universitaires – ce sont les cours de français pour étudiants étrangers pendant l'été ou à l'année. À la même période, l'enseignement des langues en Europe connaît une véritable révolution portée par les partisans d'une pédagogie active et des enseignants modernistes inspirés par les sciences phonétiques. Entre le mouvement européen de réforme de l'enseignement des langues vivantes étrangères et l'enseignement du français dans les colonies et dans les provinces non francophones, s'établit une relation à travers le partage de la méthodologie directe. Cette période voit également la création d'une école de préparation des professeurs de français à l'étranger à la Sorbonne en

1920, sur le modèle des Écoles normales, grâce à la clairvoyance de Ferdinand Brunot.

Il faudra, pourtant, attendre l'après-guerre et ses enjeux nouveaux, et les demandes des instances ministérielles, notamment des ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale (Coste éd., 1984, Coste, 1998), pour voir le champ du français, langue étrangère prendre véritablement forme. L. Porcher (1995) a fort bien montré comment se mettent en place alors de nouveaux acteurs institutionnels, des produits inédits et des ambitions nouvelles. Ainsi, par exemple, à partir de 1953, les étudiants de nationalité française inscrits en troisième année de l'École de la Sorbonne sont autorisés à se présenter au CAPES de lettres modernes option étranger, ce qui leur permet de devenir fonctionnaires titulaires de l'Éducation nationale et d'enseigner à l'étranger.

Cet article souhaite analyser l'émergence d'une discipline savante consacrée aux pratiques d'enseignement dans le champ du français langue étrangère à partir des années 1950, en France, et la singularité de son évolution ultérieure. Dès 1951, l'élaboration du *Français fondamental*, puis l'invention de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) inaugurent de nouvelles réflexions à propos de l'enseignement de la langue française comme langue étrangère. Le projet du *Français fondamental* innove grâce à deux idées qui viennent des sciences du langage, sans appartenir en propre à une théorie particulière : la primauté de l'oral et le rôle central de la situation comme élément déterminant des échanges langagiers ; ces thèses avaient déjà animé les débats méthodologiques sur l'enseignement des langues de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans le sillage de ces premiers travaux, apparaît, quelques années plus tard, en milieu universitaire français, la « linguistique appliquée », ainsi nommée sur le modèle de l'*Applied Linguistics* américaine des années 1940. Au bout d'une dizaine d'années d'existence, ce secteur de recherche fera l'objet de nombreuses et virulentes critiques, ce qui conduira au développement de la didactique du français langue étrangère. Cet article souhaite s'attarder sur la signification de ces évolutions et faire apparaître la particularité de la situation française. Le rejet de la linguistique appliquée et le vœu d'une élaboration théorique spécifique, qui connaîtra plusieurs variantes, marqueront le champ de l'enseignement du FLE, en France.

Lors de l'important développement méthodologique qu'engendre l'élaboration du *Français fondamental* premier et deuxième degrés, la référence à la linguistique appliquée américaine est ténue, en dépit des proximités réelles entre la méthodologie audiovisuelle structuro-globale que formule P. Guberina et la méthodologie audio-orale américaine. Il faudra attendre les années 1960 pour voir apparaître des réflexions sur les interférences et les transferts, des pratiques d'analyse contrastive, et l'élaboration de batteries d'exercices structuraux. Toutes ces dispositions nouvelles seront inspirées par la linguistique appliquée américaine de l'époque. La linguistique appliquée connaîtra, donc, à

cette période, une institutionnalisation en France, à l'université principalement, mais également au Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises (BELC).

Cet article s'ouvre sur une brève analyse du débat qui s'instaure dès les années 1970 à propos de la linguistique appliquée en France. À la même période, mais dans des conditions partiellement différentes, le vocable *didactique* fait sa réapparition dans le domaine français pour désigner les activités de conceptualisation en matière d'enseignement. De façon contemporaine, dans d'autres pays européens, une discussion analogue s'engage ; elle conduit cependant à des solutions différentes de celle qui se met en place en France. Par contraste, nous évoquerons le cas de l'*Applied Linguistics* dans les pays de langue anglaise, en nous attachant sur la place que l'on y fait aux recherches sur l'acquisition des langues étrangères.

## **L'**émergence de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues en France et sa critique

Bien que la rupture entre linguistes et enseignants de langues aux États-Unis soit consommée dès 1925, date de la création de l'association des linguistes américains, il faut attendre l'effort de guerre concrétisé par l'*Army Specialized Training Program*, l'opuscule de Bloomfield de 1942 et l'ouvrage de Ch. Fries de 1945, pour assister à la naissance de l'*Applied Linguistics*. Si les travaux américains sur l'enseignement de l'anglais langue étrangère et ceux qui conduisent à l'élaboration du français fondamental sont contemporains, la place assignée à la recherche linguistique dans ces entreprises n'est pas de même nature. Alors que la linguistique structurale américaine pense pouvoir proposer à l'enseignement des langues une « nouvelle clé » grâce à la linguistique appliquée, la référence à la linguistique demeure plus discrète et plus diffuse dans la France du *Français fondamental*.

### LE DÉVELOPPEMENT DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUÉE EN EUROPE ET EN FRANCE : QUELQUES REPÈRES

Le terme et la notion de linguistique appliquée apparaissent à la même période dans la plupart des pays européens. C'est le Royaume-Uni qui est à l'origine de la création d'une école de linguistique appliquée en 1956, à Edimbourg (Kaplan, 2002). Cette institution publiera, quelque vingt ans plus tard, un cours de linguistique appliquée en quatre volumes (J. B. Allen et S. P. Corder éd., 1973 et 1975). En France, on doit, semble-t-il, à B. Quémada, l'introduction de la référence à la lin-

guistique appliquée. À l'initiative de ce dernier, le Centre de linguistique appliquée de Besançon (CLAB) est créé en 1958. Une décennie de travaux en linguistique appliquée, orientés vers l'enseignement des langues et la traduction automatique, s'ouvre alors. Pour la linguistique appliquée suisse, on peut se reporter à l'historique qu'en dresse E. Roulet et qui situe les débuts de la discipline dans les années 1960, comme en France. Pour Matter et Van Els (1979), l'apparition de la linguistique appliquée aux Pays-Bas date de 1964. Cette même année est fondée l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) qui tient son premier congrès à Nancy ainsi que l'Association française de linguistique appliquée (AFLA).

À cette période, la linguistique appliquée apparaît comme la discipline qui est susceptible de renouveler l'enseignement des langues étrangères en liaison avec l'avènement en sciences humaines et sociales de la linguistique, en France et ailleurs.

À propos de la chronologie des rapports de la linguistique et de l'enseignement des langues en France, je reprendrais volontiers la périodisation que propose S. Moirand (1988) dans son analyse des discours du Français dans le monde (1961-1981). Selon cette auteure, de 1961 à 1966, on assiste à « la lente montée du structuralisme » linguistique dans les références des articles de la revue. De 1966 à 1970, ce sont « les beaux jours du structuralisme » ; la linguistique appliquée triomphe. À partir de 1970-1976, « lorsque l'authentique arrive », de nouveaux besoins de formation, le recours à de nouvelles disciplines de référence telles que les sciences de l'éducation et la sociologie, et la formulation de critiques à l'égard de la linguistique appliquée imposent graduellement la didactique des langues étrangères. De 1976 à 1981, les discours didactiques s'orientent « vers l'approche communicative ». Certes, le rapport n'est pas immédiat entre les formulations du Français dans le monde et les termes qui ont cours dans l'ensemble du champ de l'enseignement du français langue étrangère mais il s'agit là d'une indication significative.

#### LA CRITIQUE DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FRANCE

Dans les années 1970, des critiques s'élèvent à l'endroit de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues en provenance de divers horizons institutionnels. M. Dabène (1972), alors directeur du CREDIF, appelle de ses vœux une didactique du français langue étrangère tandis que L. Dabène et E. Companys créent à Vincennes un *Institut de linguistique appliquée et de didactique des langues* (ILADL) (Besse, 1998). Dans le domaine du français langue étrangère, le rejet de la linguistique appliquée s'articule, avec plus ou moins de virulence, autour du fait que cette discipline véhicule une vision trop étroite de ce qu'il convient d'entreprendre en matière d'enseignement des langues. Pourtant,

en 1975, D. Coste imagine encore un avenir pour la linguistique appliquée si « elle s'arrache aux influences des théories strictement linguistiques ». À la même période, R. Galisson fait de la linguistique appliquée l'une des branches de la didactique des langues étrangères à côté de la méthodologie (voir *ELA* 79, 1990). J.-Cl. Chevalier (2001), qui esquisse l'histoire des relations entre la didactique du français langue étrangère et du français langue maternelle, entre 1949 et 1999, montre l'impact des évolutions en français langue étrangère sur les changements qui interviennent en didactique du français langue maternelle dans les années 1970 (voir également D. Coste, 2000). Ce sont les acteurs du BELC et du CREDIF essentiellement qui effectuent la transition d'une linguistique appliquée à la didactique des langues et des cultures.

## **L**a didactique des langues, une alternative à la linguistique appliquée

### LA REDÉCOUVERTE DE LA DIDACTIQUE : QUELQUES DATES

Au terme d'une recherche bibliographique dans les travaux d'expression française, Astolfi et Develay (1989) situent l'emploi contemporain du terme *didactique* en rapport avec l'enseignement autour de 1955. H. Besse (1998) montre le sens de la redécouverte de la didactique en France après ses emplois au XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Il penche pour une réapparition du terme *didactique* dans la période récente, les années 1960, au Canada avant son importation en France. Dans ce même article, Besse montre également que, dans les pays de langue ou de tradition allemandes, le terme et son contenu conceptuel se sont maintenus depuis son apparition au XVII<sup>e</sup> siècle. Dans un ouvrage publié en 1972, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, qui réunit un recueil de ses textes, Denis Girard se réclame de William F. Mackey, chercheur canadien, dont le monumental *Language Teaching Analysis* de 1968 sera traduit en français en 1972 sous le titre de *Principes de didactique analytique*. Beaucoup d'analyses (Kaplan, 2002, Bausch, K.-R., Christ, H. et Krumm H.-J., 2003b) s'accordent, d'ailleurs, pour attribuer à W. F. Mackey la paternité de la redécouverte du terme de didactique en rapport avec l'enseignement des langues.

En Allemagne, à partir de 1977, la réaction contre la linguistique appliquée conduit à l'apparition, en milieu universitaire, de la *Sprachlehrforschung*, discipline qui englobe la linguistique et la didactique des langues étrangères et qui fait référence aux travaux sur l'acquisition des langues étrangères. Aux États-Unis et dans les travaux de langue

anglaise, le scepticisme (Chomsky, 1966) succède à la foi en l'apport de la linguistique à l'enseignement des langues. Dans le même temps, les nouvelles recherches sur l'appropriation des langues étrangères en milieu scolaire sont intégrées au domaine de l'*Applied Linguistics*, qui tout en évoluant conserve son appellation initiale. La *Sprachlehrforschung* semble proche, sous certains aspects, de la didactique des langues qui se développe en France alors que la critique des thèses de la linguistique structurale dans le domaine d'expression anglaise est contenue au sein de l'*Applied linguistics* qui demeure une discipline fédératrice, dont l'empan est bien plus vaste que celui de la didactique des langues et de la *Sprachlehrforschung*.

#### LA RÉAPPROPRIATION DE LA DIDACTIQUE DANS LE DOMAINE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

On peut observer deux moments dans l'emploi de la notion de didactique du français langue étrangère en France, dans les années 1970 et dans les années 1980. Dans un premier temps, cette dénomination vient remplacer l'appellation de « linguistique appliquée » afin de mettre fin à la tutelle de la linguistique et des linguistes sur l'enseignement des langues. À la figure ambiguë de l'application se substitue celle non moins ambiguë de l'implication de la linguistique au sein de la didactique des langues ; un mouvement analogue peut également être observé hors de France (voir Wilkins, 1972, par exemple). Dans un deuxième temps, diverses propositions sont formulées pour conférer un contenu spécifique à la didactique des langues et du français langue étrangère. Ainsi, D. Coste 1986 définit la didactique des langues comme un ensemble de discours adressés à différents publics et obéissant à des objectifs variés. Il identifie six pôles dont le « comment faire en classe », les questions de méthodologie et celle des politiques linguistiques. Cette perspective discursive sur la didactique est aussi celle retenue, avec des nuances, par Moirand (1986) et Besse (1986).

Ce mouvement d'émergence d'une discipline savante renouvelée dans le champ de l'enseignement des langues s'accompagne d'un vœu d'élaboration épistémologique et du désir de renouer avec les doctrines éducatives qui furent à l'origine du mouvement de réforme de l'enseignement des langues vivantes en Europe, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. La discipline nouvelle n'est pas exempte de contradictions que manifestent, par exemple, son désir d'affirmer la spécificité de ses concepts (langue-culture par exemple) et de ses méthodes (travail sur les représentations, les besoins, etc.), sa volonté réitérée d'échapper à la tutelle des linguistes, alors que ses principaux protagonistes sont des linguistes d'origine, sinon d'exercice. Le développement d'une didactique, puis d'une didactologie du français langue étrangère et des langues au détriment de la linguistique appliquée conduira, cependant, la ou les disciplines nouvelles à un relatif isolement par rapport aux travaux internationaux, à commencer par ceux de l'*Association internationale de linguistique appliquée* (AILA), fondée pourtant à Nancy en 1964.

## **L**es territoires de la didactique du français et des langues étrangères

### LA DIVERSITÉ DES INSCRIPTIONS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

L'une des caractéristiques de la didactique du français langue étrangère et des langues des années 1980 est que plusieurs tendances s'y manifestent selon les protagonistes concernés. Alors que la tendance assimilée abusivement sans doute à Coste, Besse et Moirand, pour ne citer que ceux-là, s'inscrit dans la perspective d'une linguistique impliquée, puisant son inspiration dans l'analyse de discours (voir *supra*), deux autres courants au moins se laissent identifier en didactique du FLE. L'une de ces écoles est représentée par Louis Porcher et ses disciples. Cette tendance se tourne résolument vers des disciplines contributives autres que la linguistique, sans méconnaître celle-ci. C'est ainsi que la sociologie, tout particulièrement l'interactionnisme symbolique de Goffman et la sociologie critique de Bourdieu, est sollicitée. On retiendra l'engagement de ce courant dans des thématiques nouvelles, comme celle de l'interculturalité et son approche de l'enseignement fonctionnel. C'est ainsi que Porcher est conduit à passer au crible la notion de « besoin langagier » qui trouve son origine dans les travaux du Conseil de l'Europe. L'autre courant, qui est animé par R. Galisson, rejoint par C. Puren, prône l'émergence d'une nouvelle discipline, la didactologie des langues-cultures.

Le point de vue défendu par R. Galisson connaît deux phases distinctes. Dans un premier temps, il pose que la didactique des langues est une discipline couvrante qui réunit deux composantes, la méthodologie et la linguistique appliquée, avant de militer, dans un deuxième temps, pour que la didactique se déclare indépendante des sciences du langage. C'est dans ce contexte que Galisson (1986) est conduit à fonder la didactologie des langues-cultures ; il appelle alors de ses vœux une nouvelle discipline à trois composantes majeures : la déontologie, la programmatologie et la méthodologie.

### LA DIDACTOLOGIE DES LANGUES ET DES CULTURES : UNE AVENTURE FRANÇAISE

Revenant en 1998, sur la rupture opérée quelque dix ans plus tôt avec la didactique des langues, R. Galisson oppose l'*applicationnisme* de la didactique des langues à l'autonomie de la didactologie des langues-cultures. R. Galisson (1999) reproche à la linguistique appliquée comme à la didactique des langues d'avoir consacré l'essentiel de leurs travaux pendant plusieurs décennies aux méthodes et aux méthodologies. Il récuse la prétention de ces disciplines à l'universalité et prône une

démarche qu'il qualifie de particulariste. Galisson place sa discipline sous la bannière de l'épistémologie pragmatiste.

Se présentant comme un généraliste, Galisson (2001) revendique un regard de l'intérieur en matière d'enseignement des langues étrangères et du français. Se plaçant résolument du côté des praticiens, il inscrit la didactologie des langues et des cultures dans un parcours de conceptualisation et d'action, qui rappelle la démarche de la recherche-action.

## **L**a didactique du français et des langues étrangères et l'applied linguistics : une brève confrontation

L'*applied linguistics* de langue anglaise ne présente pas nécessairement un point de vue unifié des deux côtés de l'Atlantique. Selon Douglas Brown (1976), *applied linguistics* dans l'usage britannique a souvent été synonyme d'enseignement des langues. Corder (1973), qui conteste cet usage terminologique, inscrit l'*applied linguistics* dans un emploi plus étendu, qu'il entend comme une praxéologie. La désignation de la discipline en langue anglaise ne semble guère avoir été contestée que par l'*educational linguistics* de B. Spolsky (1980). Discipline couvrante, l'*applied linguistics* réunit une grande diversité de travaux, dont ceux portant sur l'acquisition des langues étrangères qui ne sont pas perçus comme faisant partie de la didactique des langues, dans la tradition française. L'intégration des recherches sur l'appropriation des langues étrangères offre un bon test pour départager l'*applied linguistics* d'expression anglaise et la didactique des langues française. Ce secteur de recherche permet également de montrer que l'*applied linguistics* n'est pas exempt de polémiques.

Dans la période récente, Nunan (1991) – qui évoque la dichotomie « orientation pédagogique » et « non pédagogique » pour classer les travaux de la *second language classroom research* (recherches centrées sur la classe), une branche de l'*applied linguistics* – et Crookes (1997) ont proposé une approche de l'étude de l'appropriation des langues étrangères qui passe par une prise en compte et une réévaluation du statut, des rôles, des savoirs et savoir-faire des enseignants et des communautés éducatives. Dans ce même contexte social, L. Eubank (1997) esquisse une réponse alternative dans *The Clarion*, organe de l'association européenne pour les langues secondes (EUROSLA). Cet auteur déplore que les colloques *Second Language Research Forum* (SLRF), aux États-Unis, qui traitent d'appropriation des langues, fassent une place aux travaux sur la pédagogie des langues. Eubank oppose des recherches à orientation extensionnelle (*extensionally-motivated*) – qui visent à l'intervention en milieu scolaire – aux travaux à orientation

intensionnelle (*intentionally-motivated*) – tournés vers des préoccupations théoriques. Des propos de Eubank, il se dégage l'idée que la *language pedagogy* ne doit pas être reçue au cœur des travaux sur l'acquisition des langues. On conçoit, dès lors, que le positionnement des travaux sur l'acquisition des langues étrangères en linguistique appliquée d'expression anglaise soit objet de débats.

L'*applied linguistics* est aujourd'hui traversée également par d'importantes controverses suscitées par la globalisation économique et les besoins sécuritaires des États. Dans ce contexte, la pratique des langues et du plurilinguisme prend un relief spécifique dans les formations sociales de langue anglaise, notamment aux États-Unis (Kramsch, 1995, Zarate, Lévy, Kramsch éd., 2008).

## C onclusion

L'après-guerre et les années 1950 voient se constituer le champ du FLE (Porcher, 1995) ; des organismes spécialisés tels le CREDIF et le BELC et l'université sont conduits à y jouer les premiers rôles. Quand on observe la constitution de ce nouveau domaine praxéologique, on ne peut qu'être frappé par l'émergence tardive de la linguistique appliquée en son sein et par la brièveté de son ascendance en matière d'enseignement des langues. En France, cette discipline ne vivra guère plus d'une décennie. Son existence est fortement contestée par différents acteurs de l'enseignement du français langue étrangère, dont certains rejoignent l'université, où la linguistique appliquée est implantée. La rapidité de cette remise en question du rôle trop prépondérant de la linguistique structurale en matière d'enseignement des langues constitue l'un des éléments marquants du champ de l'enseignement du français langue étrangère et des langues vivantes en France. On peut interpréter cette mutation des années 1970 comme un mouvement conjoint de rejet de la linguistique structurale et de ses tenants. De nouveaux acteurs surgissent qui s'affronteront pour le devenir de la didactique des langues. En effet, cette discipline qui se substitue à la linguistique appliquée est parcourue, à son tour, par une polémique autour de ce que Galisson nomme l'*applicationnisme*. Il est encore trop tôt pour évaluer la réussite du projet d'une didactologie des langues et des cultures. On relèvera que les thèses de ce courant sont proches de la recherche-action que l'on prône dans certaines sphères de langue anglaise et chez certains chercheurs d'expression française.

Depuis quelques années, la didactique du français langue étrangère est confrontée à un nouveau débat, celui qui a cours entre les partisans d'une didactique de la pluralité des langues, inspirés partiellement par les travaux les plus récents sur l'appropriation des langues étrangères, et ceux

qui inscrivent leurs recherches dans une perspective qu'il est convenu d'appeler « monolingue ». Cette polémique présente des connotations fort différentes dans les travaux didactiques de langue française et dans les travaux de linguistique appliquée de langue anglaise.

*La linguistique appliquée  
et la didactique  
des langues  
et des cultures :  
une polémique française  
au cœur d'un débat  
international*

## Bibliographie

- ALLEN, J. P. B., CORDER, S. P. (éd.) (1973 et 1975), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, 4 volumes, Oxford, Oxford University Press.
- ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M. (1989), *La Didactique des sciences*. Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2448.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (2003a), « Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung » in Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht 4, Auflage*, Tübingen, A. Francke Verlag, pp. 1-9.
- BAUSCH, K.-R., CHRIST, H., KRUMM, H.-J. (2003b), « Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich », in Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht 4, Auflage*, Tübingen, A. Francke Verlag, pp. 9-19.
- BESSE, H. (1998), « Contribution à l'histoire du mot didactique » in Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*.
- BLOOMFIELD, L. (1942), *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America, Waverly Press.
- BROWN DOUGLAS, H. D. (1976), « What is applied linguistics », in Wardaugh, R., Douglas Brown, H. (éd.), *A Survey of Applied Linguistics*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp. 1-7.
- CHEVALIER, J.-Cl. (2001), « Développement de la didactique du français 1945-1999 », in Marquillo Larruy, M. (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers, Les Cahiers FORELL, pp. 73-75.
- CHOMSKY, N. (1966), « Linguistic theory », in *North East Conference on the Teaching of Foreign Languages. Reports of the Working Committees*.
- CORDER, S. P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- COSTE, D. (1975), « La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde : état de la question » in *Études de linguistique appliquée* 18, pp. 5-21.
- COSTE, D. (1986), « Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère ».
- COSTE, D. (1998), « Recherche universitaire et enseignement du français langue étrangère. À propos d'une rencontre de 1961 », *Langue Française*, 117, pp. 82-98.
- COSTE, D. (2000), « Unités et diversités des didactiques des langues dans l'espace francophone : quelques repères pour l'analyse » in Billiez, J., Foerster, C., Lee-Simon, D. (éd.), *La Didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, ACEDLE, pp. 15-27.
- COSTE, D. (éd.) (1984), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier.
- CROOKES, G. (1997), « SLA and Language Pedagogy. A socioeducational Perspective », *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 19, n° 1, pp. 93-116.
- DABÈNE, M. (1972), « Didactique des langues et disciplines fondamentales », *Voix et Images du Crédiff*, 15, pp. 14-15.

- ELLIS, R. (1997), *SLA and Language Pedagogy : An Educational Perspective, Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 19, n° 1, 69-92.
- Études de linguistique appliquée, 1990, 79.
- EUBANK, L. (1997), *The Clarion*, Vol. 3, n° 1, pp. 7-17.
- FRIES, Ch. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, The Michigan University Press.
- GALISSON, R. (1986), « Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC », *Études de linguistique appliquée*, 64, pp. 39-54.
- GALISSON, R. (1998), « À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention », *Études de linguistique appliquée*, 109, pp. 83-127.
- GALISSON, R. (1999), « Quelle(s) discipline(s) choisir pour l'éducation aux langues-cultures ? (la formation par l'inscription disciplinaire) » in Galisson, R., Puren, C., *La Formation en questions*, Paris, CLE International.
- GALISSON, R. (2001), « Et si les disciplines de référence accouchaient de RANA ? », in Marquilló Larruy, M. (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Université de Poitiers, Les Cahiers FORELL, pp. 151-158.
- GIRARD, D. (1972), *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, A. Colin.
- GRABE, W. (2002), « Applied Linguistics : An emerging discipline for the twenty-first century », in Kaplan, R. B. (éd.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-12.
- KAPLAN, R. B. (2002), « Preface » in Kaplan, R. B. (éd.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford University Press, pp. v-x, Oxford.
- KRAMSCH, C. (1995), « Post 9/11 : Foreign Languages between Knowledge and Power », *Applied linguistics*, 26, 4, pp. 545-567.
- MACKEY, W. F. (1972), *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- MATTER, J., VAN ELS, Th. (1979), « État présent de la linguistique appliquée aux Pays-Bas (1965-1978) » in *Études de linguistique appliquée* 33, pp. 7-18.
- MOIRAND, S. (1988), *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le Français dans le monde 1961-1981*, Paris, Hachette.
- NUNAN, D. (1991), « Methods in Second Language Classroom-Oriented Research : A critical review », *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2, pp. 249-274.
- PORCHER, L. (1995), *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette.
- ROULET, E. (1976), « Genèse et développement de la linguistique appliquée en Suisse (1960-1975) » in *Études de linguistique appliquée*, 21, pp. 6-19.
- SPOLSKY, B. (1980), « The Scope of Educational Linguistics » in Kaplan, R. B. (éd.), *On the scope of Applied Linguistics*, Rowley (Mass.), Newbury House Publishers Inc.
- WILKINS, D. A. (1972), *Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold.
- ZARATE, G., LÉVY, D., KRAMSCH, C. (éd.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

# De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages

PIERRE MARTINEZ

UNIVERSITÉ PARIS VIII VINCENNES-SAINT-DENIS ET PLIDAM,  
FRANCE

Alice commençait à se sentir très lasse de rester assise à côté de sa sœur, sur le talus, et de n'avoir rien à faire : une fois ou deux, elle avait jeté un coup d'œil sur le livre que lisait sa sœur ; mais il ne contenait ni images ni dialogues : « Et, pensait Alice, à quoi peut bien servir un livre où il n'y a ni images ni dialogues ? »

Lewis Carroll, 1865.

La distinction entre didactique constituante et didactique constituée, reprenant la dualité psychanalytique parole constituante *versus* discours constitué, est bien connue. Elle permet d'opposer, d'une part, un corpus théorique *constitué* qui s'affiche (à travers textes universitaires, colloques, préfaces d'outils et de méthodes, recherches ou recherche-action et formations) et, d'autre part, une nébuleuse de pratiques *constituant* une nouvelle manière de voir et d'agir, en prolongement ou en rupture avec le paradigme prétendument dominant. Ces pratiques divergentes, autonomes, créatives, si elles sont souvent verbalisées par les enseignants, font rarement l'objet d'une prise de recul et sont rarement diffusées (sauf par des revues comme le *Français dans le monde*, cela va sans dire). Nous reprenons ici, au fond, l'hypothèse très opératoire qui a cours en matière de curriculum : on ne peut se contenter de lire le curriculum officiel, il faut prendre en compte une complexité tout autre : celle d'un curriculum caché, d'un curriculum suivi, enseigné, reçu, vécu, etc. (Martinez, in Cuq (dir.), 2003)

Partant de cette observation, nous voudrions montrer dans quelles conditions s'opère le déplacement des idées chez les acteurs de l'enseignement – institutions, dispositifs, enseignants, apprenants (on sait que l'apprenant est aussi son enseignant), outils, environnement... Nous partirons d'un présupposé : la déconstruction nécessaire d'une image, celle de la didactique constituée. Nous donnerons quatre exemples

significatifs, un choix évidemment fonction de préoccupations personnelles : approche communicative/actionnelle, curriculum, LANSAD et ingénierie de formation. Nous essaierons ensuite de voir quels facteurs font évoluer le champ et quelle place y occupent les idéologies. La question finale portera sur la possibilité d'infléchir l'avenir, notamment dans le contexte européen.

## **L** a didactique, image ou icône ?

Une idée, au sens étymologique, est une image. Ce n'est pas l'idée didactique qui est véhiculée, mais l'une de ses images possibles. La construction de cette image procède de l'objet qu'elle veut représenter, mais aussi des hommes et des outils qui ont vocation à la diffuser et sont autant de miroirs plus ou moins déformants. En l'occurrence :

- le public (apprenants, employeurs, utilisateurs...) et ses représentations : pour apprendre une langue, il faut aller dans le pays ; apprendre, cela doit être facile (d'où le russe sans peine, l'anglais par téléphone, le japonais par la bande dessinée, etc.) ;

- l'image donnée par les médias et les éditeurs (presse, publicité, salons), mettant en concurrence les langues et cherchant à informer mais aussi à séduire ;

- l'image que les universitaires et méthodologues donnent de leur champ : didactique « active », « ouverte » sur une didactique générale ou non, « imitative » ou « originale », « universaliste » ou « contextualisable/contextualisée », etc. ;

- l'image qu'en ont les praticiens : cultures d'enseignement dans leur rapport aux cultures d'apprentissage, telles que le projet CECA (FIPF/AUF) tente d'en établir le constat comparatif.

Comme dans le monde d'Alice, de grandes idées ont enchanté notre paysage didactique, depuis les travaux du Conseil de l'Europe des années 1970 et Brumfit et Johnson (éd., 1979). Des mots en restent, qui sont autant de repères. Dans un balayage de ces mots-clefs, nous appellerons notre lecteur à un petit jeu.

## **L** es mots-clefs de la didactique des langues étrangères

Que sauriez-vous en dire ?

Testez vos connaissances [...].

Acquisition, Acte de parole, Apprenant, Apprentissage, Approche actionnelle, Approche communicative, Audiovisuel, Autonomie,

Besoins, Bilinguisme, Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Classe, Cohérence, Communication, Compétence, Créativité, Culture, Curriculum, Démarche, Didactique, Discours, Écrit, Enseignant, Enseignement général, Enseignement sur objectifs spécifiques, Erreur, Évaluation, Éveil au langage, Exercice, Faute, Grammaire, Interaction, Intercompréhension, Interculturel, Interlangue, Langage, Langue, Langue première, Langue seconde, Langue étrangère, Lexique, Linguistique, Littérature, Manuel, Métalangue, Méthodologie, Migration, Motivation, Multilinguisme, Norme, Notionnel/Fonctionnel, Objectifs, Oral, Pédagogie, Phonétique, Politique linguistique, Pragmatique, Programme, Progression, Projet, Prononciation, Représentations, Situation, Société, Stratégies, Technologies de l'Information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE), Traduction, Transposition didactique, Unité didactique.

Martinez, P., (5<sup>e</sup> éd. 2008), *La Didactique des langues étrangères*, PUF.

Certains termes de la liste manifestent plus que d'autres la diffusion des idées et leur entrée dans une terminologie à partager. Nous en avons retenu deux : approche communicative et actionnelle et curriculum. Nous leur avons adjoint LANSAD et Ingénierie de la formation, parce que ces termes sont hyperonymes de plusieurs autres (besoins, formation, objectifs...)

## **F**reins et moteurs de la circulation des idées : quatre exemples significatifs

### L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET ACTIONNELLE

En dépit de son origine particularisante (le point de vue de l'ethnographie de la communication), l'approche communicative s'est diffusée, paradoxalement, comme un modèle à prétention universaliste. Et même si on en a les moyens (Christ & Hu, in Zarate *et al.*, 2008, p. 117), doit-on toujours communiquer ? Avoir envie de communiquer dans la classe – entre apprenants et avec l'enseignant – n'est, en effet, pas une idée partagée par toutes les cultures. Par ailleurs, une notoire faiblesse méthodologique (Debyser, in Martinez, 2008, p. 77) a autorisé à peu près tous les éclectismes. Confronté à la réalité, donc à la diversité des contextes, un enseignement communicatif ne l'est souvent plus que par son affichage. Enfin, l'idée de simulation s'est vue, dans une perspective véritablement « actionnelle », dépassée par celle de projet. Mais, là encore, quand la réalité (programmes, horaires, cultures scolaires...) rend-elle possible la mise en œuvre de projets dans la classe ? L'accroissement des échanges, sans parler de mondialisation, provoque pourtant une amplification de ce credo.

### CURRICULUM ET PROGRAMMES

Le terme « curriculum » recouvre le plan d'ensemble, l'architecture et la dynamique d'un enseignement. Même si Karl Popper a pu dire qu'il

répond à des questions que personne ne se pose (Burgess, 2002, p. 37), ce qui est finalement un compliment, il entend traiter une question majeure : celle de la cohérence pédagogique, très peu abordée, malgré les dérives de l'éclectisme (Puren, 1993). Le concept est passablement méconnu surtout dans la zone francophone, sous l'influence de facteurs retardateurs : culturels (attachement à la notion de programmes et d'instructions), épistémiques (sa logique est difficile, il « problématise » sans prescrire), sociologiques (il se réfère à une méthodologie « exotique »). Voilà comment une idée didactique reste à la porte.

### LES LANSAD

L'enseignement à des non-spécialistes est un enjeu majeur et connu de longue date de l'enseignement des langues (les francisants se rappellent un certain Monsieur Thibaut et son Bec Bunsen...) Dans la formation stratégique du futur ingénieur des Grandes Écoles en France, telle que la conçoit la CGE (Lettre n° 62, avril 2007), la langue/culture étrangère a une fonction instrumentale, mais aussi transculturelle et définit une philosophie de l'action. Pourtant, son curriculum reste largement à conceptualiser et des associations comme l'UPLEGESS y travaillent. L'importance des LANSAD est encore sous-estimée, malgré les débouchés qu'ils offrent. Les départements universitaires rechignent à en faire une question « noble » comme la littérature ou la civilisation, par traditionalisme et souvent faute de formation à une telle problématique. C'est un pan de la didactique en voie de constitution.

### L'INGÉNIERIE ÉDUCATIVE ET DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

L'analyse systémique de situations et l'intervention (Roegiers, 2003, Le Boterf, 2006) devraient faire partie de la formation des enseignants de langues : référentiel de compétences, outils de pilotage (autoévaluation, évaluation post hoc...), coordination d'équipes pédagogiques, animation de projets d'éducation et de formation. Mais l'ingénierie a recours à des domaines disciplinaires variés, souvent renvoyés aux sciences de l'éducation ou au monde de l'entreprise. Le monde de la didactique, lui, est souvent peu informé de ses acquis.

Par ces exemples contrastés, on voit que la circulation des idées s'effectue à travers un réseau de canaux, dont certains sont prêts à véhiculer tout ce qui se propose à la diffusion, tandis que d'autres, au contraire, exigeraient une radicale oxygénation. Mais là ne s'arrêtent pas les problèmes.

## **L**a question des transferts de technologie

Sans nous limiter aux rapports entre Nord et Sud pour lesquels la question est souvent évoquée, disons que tout déplacement d'idée suscite un choc culturel et provoque un retour d'information, une rétroaction. La pédagogie convergente (Afrique), la bivalence (Brésil), l'intercompréhension des langues (monde de la romanité et autres groupes linguistiques) sont susceptibles de nourrir la recherche et de susciter de nouvelles interrogations sur nos propres systèmes.

On fait pourtant souvent l'impasse sur la question, soit dit sans condescendance. Les « diffuseurs » ont fréquemment le sentiment qu'ils ne peuvent pas faire autrement. Ainsi avons-nous vu, en Afrique, des « missionnaires » venus pour quelques jours, aux termes d'accords interuniversitaires, mener à marche forcée des sessions intensives de formation. Comment auraient-ils eu le loisir de s'interroger sur les contenus, ou sur la méthode ? Examinons plutôt un cas de transfert intéressant.

### **Production à la chinoise**

Quand Renault Trucks vend les plans et les méthodes de fabrication d'un moteur de camion à la Chine, qu'est-ce qui change sur les chaînes de montage ? Clément Ruffier (« Produire un moteur en France et en Chine », *Connaissance de l'emploi* n° 60, décembre 2008) montre que l'organisation très précise voulue par les ingénieurs français est complètement réinventée par les Chinois. Là où les Français veulent la qualité absolue, les Chinois cherchent le coût le plus bas. Par exemple, ils positionnent le moteur à l'envers, au début de la ligne de production pour éviter les coûteux retournements de moteurs, mais exposent du même coup les cylindres à la poussière. « Les employés de Renault Trucks agissent plus en fonction de savoirs construits en amont de leurs actions, alors que leurs homologues chinois mettent davantage en pratique des savoirs construits pendant celles-ci. » Les moteurs produits étaient de moins bonne qualité au début, mais un processus d'adaptation a permis d'atteindre le niveau demandé par les clients.

*Alternatives économiques* n° 278, mars 2008.

Cet exemple pris dans le domaine industriel se suffit à lui-même et nous laisserons le lecteur effectuer les rapprochements nécessaires avec le nôtre. Pointons simplement du doigt le processus en jeu ici : réception d'une technologie et des consignes afférentes, analyse différentielle des besoins et attentes propres au lieu de transplantation et à son mode habituel de fonctionnement, reconstruction mentale, réorganisation avec une prise de risque, évaluation des résultats, corrections nécessaires et validation du changement.

On voit, en conclusion, se dégager deux variables d'ajustement en matière de circulation des idées :

– une variable en abscisse, fonction de la « capacité » d'une idée à se déplacer (réticences, opposition, difficultés techniques, inadéquation à la situation d'arrivée...)

Exemple : le concept d'autonomie n'a aucun sens dans une méthodologie traditionnelle de type madrasa ou école coranique ;

– une variable en ordonnée, indépendamment du déplacement opéré, résultant d'une double « capacité » : a) celle des acteurs à transformer une idée et b) celle de l'idée à se transformer à l'épreuve du terrain nouveau.

Exemple : a) la volonté de se plier à un modèle didactique tel que le CECRL avec son idéologie et ses techniques et b) la possibilité de le traduire dans une langue/culture comme le chinois ou le japonais (où la notion même de sujet existe différemment). Il sera intéressant de voir comment le colloque de l'Université de Kyôto d'avril 2009 traite la question, entre adoption, adaptation et résignation.

On observera ainsi qu'une idée didactique est bien une image mouvante de la réalité, qu'elle existe dans une relation théorie/pratique constitutive du domaine. Ce qui apparaissait comme extraordinaire dans le domaine industriel (où des constantes de production sont définies *a priori* : on ne change pas les paramètres de résistance d'un moteur au rodage) est beaucoup plus admissible en didactique des langues.

## **C**omment se construisent, puis s'imposent les idées

Un schéma de travail possible consiste, en effet, à rappeler que la didactique ne se définit pas comme une science mais comme une praxéologie, c'est-à-dire une *théorisation de la pratique soumise en retour à une validation par la pratique*. C'est dans cette circularité systémique que s'inscrit le travail d'élaboration de nouvelles idées. La démarche d'objectivation relève donc d'une expérience. Moscovici et Perez (2003) rappellent que le terme « expérience » a une double épaisseur sémantique en français, à la différence de l'allemand : à la fois, d'un côté, « le fait d'éprouver quelque chose [...] comme un phénomène transitoire qui agrandit et enrichit notre pensée » (en allemand, *Erfahrung*) et, de l'autre, pour citer Claude Bernard, « une mise à l'épreuve des hypothèses » relatives à des relations causales (« si je fais ça, alors... ») (en allemand, *Experiment*). Cette polysémie est constitutive de la réflexion dans notre domaine.

Il n'y a aucune raison de penser que la didactique des langues est sortie de la crise de croissance épistémologique qu'évoquait Robert Galisson voici près de trente ans (Galisson & Besse, 1980, p. 4) et elle le paie cher. Le champ institutionnel en est témoin, qui manifeste tantôt le rejet, comme le font certains départements universitaires de langues où la didactique est absente, tantôt l'incompréhension, généralement liée à un sentiment d'étrangeté et de sulfureuse interdisciplinarité : où ranger les didacticiens et leurs idées transfrontalières ?

Le classement des revues ERIH établi, en ce début de ce troisième millénaire, pour l'évaluation de la recherche scientifique, néglige d'ailleurs superbement toute forme de support qui s'adonnerait à la seule didactique, les revues « sauvées » ayant à se vêtir de façon à être reconnues. Il y a donc parfois à se demander, dans un tel contexte, comment et à travers quels interstices pourraient bien circuler les concepts que dégage le domaine.

Pour analyser la méthode dominante de circulation de concepts comme *autonomie*, *apprentissage*, *évaluation*, etc., évoquons un instant le terme japonais de *wabisabi* : la beauté du vide. Cet art de la disponibilité est fait d'un sentiment, celui d'un accueil toujours possible de la nouveauté. Nous sommes aux antipodes de l'esprit du *wabisabi* avec la philosophie du « trop-plein », cette accumulation des outils et des théories, qui semble un phénomène propre à la modernité occidentale. L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues manifeste la sédimentation des théories, leur superposition, une « tectonisation » avec les ruptures, chevauchements, glissements que cela suppose. Des forces positives et négatives en sont responsables. Elles génèrent des signes d'activité, certes, mais aussi un désordre permanent. Nous énumérerons quelques-unes de ces forces, sans prétention à l'exhaustivité :

- l'hypergénéralisation : puisque c'est bon chez nous, c'est bon pour les autres ;
- l'échange altruiste : faire profiter les autres de solutions à tester ;
- le conformisme : faire comme les autres, faire comme avant, faire toujours plus nouveau ;
- le n'importe quoi : par exemple, celui qui sait une langue est capable de l'enseigner ;
- le sentiment d'avoir toujours raison : notre science a valeur universelle ;
- la différence : la langue que j'enseigne a une « spécificité » et l'on ne peut l'enseigner comme les autres ;
- le mépris : les autres solutions pédagogiques sont démodées ou ascientifiques ;
- les réseaux captifs : on enseigne comme dans les lieux de conception méthodologique (cas de formations délocalisées, chapelles pédagogiques...)

Revenons à ce premier bilan, tracé sous une des plumes les plus autorisées, dans « Vingt ans dans l'évolution... (1968-1988) ». Le jugement porté alors par Coste (1994, pp. 5-12) sur le début d'institutionnalisation de la didactique, sur son ralliement au panache blanc de la compétence à communiquer et sur sa tendance au rassemblement (un certain « œcuménisme » ?) le poussait à un optimisme que nous avons personnellement du mal à partager aujourd'hui. Le champ s'est-il vraiment structuré ? René Richerich, dans le même ouvrage (1994 :175-188), s'en sortait par une pirouette. L'humour que nous lui connaissions n'est pas sans signification :

Dès les années 90

C'est le temps de l'imagination et du bonheur pédagogiques.

Et puis, dans l'absolu, c'est le temps où chacun sera capable de construire pendant chaque heure d'enseignement/apprentissage,

selon des modes et avec des instruments pédagogiques à imaginer, le dialogue qu'ont improvisé, pendant quarante et une secondes, Chet Baker et Gerry Mulligan, en jouant « My Funny Valentine », le 24 novembre 1974 au Carnegie Hall.

## L'arrière-plan idéologique

La question de la modélisation ne se conçoit pas en dehors d'un arrière-plan idéologique (Martinez, P. & Portefin, Ch., in Zarate et al., 2008, p. 281). Celui de l'approche communicative, finalement occidentalocentriste, a déjà été évoqué. Le cas du français langue étrangère, « un enjeu africain », illustra à l'époque coloniale cet « enseignement de la langue qui devait contribuer à « la mise en place de la mystique française » (Spaëth, 1998). Actuellement, la complexification du champ méthodologique est accrue par des antagonismes, par exemple entre l'anglais (l'anglo-américain) et le français, inépuisable sujet de discussion ; ou par des changements de statuts et de représentations dans la position des langues enseignées (quand on a déjà un répertoire à deux ou trois langues comme en Espagne).

C'est aujourd'hui l'espace européen tout entier qui nous offre la plus évidente illustration de ce que peut être un « berceau » idéologique modélisateur. Celui que décrit J.-C. Beacco (2005, p. 9) à propos du plurilinguisme européen est d'une extrême ambition :

### Langues, identités, Europe

On est en face de la création d'une collectivité nouvelle qui relève d'une dynamique de constitution globalisante et qui a pour fin de créer, en particulier par un processus d'identification culturelle aux allures de mythe fondateur, une communauté transnationale pouvant prétendre à un rôle d'acteur significatif du jeu mondial.

« Mystique » française, « mythe fondateur » européen disent comment un enseignement des langues peut s'inscrire dans un monde imaginaire, et pour le moins un monde imaginé, dont les valeurs doivent en tout cas être explicitées.

## Vers quoi nous allons

Nous pouvons donc conjecturer que le modèle de la circulation des idées tient à quatre polarités :

- scientificité, qui peut confiner au scientisme : l'avancée conceptuelle et méthodologique serait continue et le progrès, constant ;
- marché des langues, avec ses monopoles, sa rentabilité, ses économies d'échelle (production en nombre, standardisation type *Victor, Tell Me More...*) ;

– technicisation : « culte » de la modernité, dégagement de zones de développement (testing, certifications), matériels sophistiqués et périssables ;

– politique, avec une orientation citoyenne souvent volontariste (cas de la perspective européenne), instrumentalisation de l'enseignement des langues (pour des raisons de police intérieure, etc.), renforcement du centralisme (offre en langues décidée d'en haut) et contrôle pédagogique par la formation et les programmes.

Globalement, Daniel Coste (*op. cit.*, p. 6) voyait dans les recherches en acquisition et en analyse de discours, avec l'institutionnalisation de la didactique, les points marquants de l'évolution. Qu'en est-il maintenant ? Dans un contexte mondialisé, sans doute les changements amenés par l'introduction croissante des TICE, l'élaboration de nouveaux curricula et l'essor de l'évaluation sont-ils les plus frappants à nos yeux. De nouveaux horizons se dessinent.

Dans ce contexte, la notion d'homéostasie serait pour nous l'idée-force à laquelle on pourrait souscrire. Précisons-en le sens. On sait que l'enseignement/apprentissage se construit sur des éléments stables : les finalités d'un enseignement, les contenus (la langue/culture), l'enseignant, l'apprenant, les outils (dont le manuel), la démarche (la méthode), les objectifs à évaluer, qui sont autant de possibilités de « centration » selon l'importance qu'on leur donnera. La recherche d'un équilibre, d'un maintien à niveau constant entre ces composantes ne devrait-elle pas être privilégiée, ou du moins rester dans notre esprit comme un garde-fou ? Nous devons avouer que cette idée n'est pas très « circulante », à vrai dire, à en juger par ce qui a été dit plus haut. Il faut pourtant décider.

## **C**omment infléchir l'avenir

Trois volets nous semblent à envisager :

### TRACER UNE CARTOGRAPHIE DES ACTEURS INSTITUTIONNELS ET DES LIEUX DE POUVOIR EN MATIÈRE DE DIFFUSION DES IDÉES DIDACTIQUES

Ce travail devrait se faire au regard de la prise en compte des langues et variétés, de l'évolution de la norme, de la diffusion des outils actuels. La consultation d'un catalogue du commerce donne à voir combien la fabrication d'outils pour la migration (alphabétisation, français pour demandeurs d'asile...) n'intéresse que peu les éditeurs et les ministères. Malgré le travail de la DGLFLF, le cas de la France en matière de diversification de l'offre est particulièrement négatif, avec un effort très faible pour valoriser les langues d'origine des citoyens (vietnamien,

variétés de l'arabe, chinois même, en dépit d'effets de conjoncture). Aussi grave, la réciprocité effective des enseignements n'est pas assurée en termes d'offre, même avec les nuances indispensables : nous souhaitons qu'on apprenne le français en Corée ou en Pologne, mais pour ce qui est du coréen ou du polonais en France, l'offre est sans commune mesure. Une réflexion de didactique générale (croisée) y perd beaucoup.

#### AGIR SUR LA RECHERCHE

Il serait bon de conforter le modèle holistique de la didactique incluant les sciences contributives (Stern, 1992, Galisson, *passim*), et de faire le bilan des apports réels de l'interdisciplinarité. Nous donnerons deux exemples, ceux de l'acquisition et de l'analyse de discours. Sophie Moirand indiquait, pour ce qui la concerne (1994, p. 36) : « l'analyse de discours française [...], pour l'instant, n'a laissé aucune trace en didactique ». Heureusement les choses ont un peu changé. S'agissant de la recherche sur l'acquisition, depuis longtemps alertés par D. Véronique (1993), nous avons, dans un article écrit avec notre collègue M. Watorek, essayé de faire le point. Même si nous montrions quelque lucidité (« Il ne nous paraît pas que les sciences dites "contributives" soient à l'heure actuelle suffisamment sollicitées »), nous prenions un peu nos désirs pour des réalités (Martinez et al. (dir.), 2005, p. 27-36). Certes, les équipes de recherche sont souvent multidisciplinaires, mais beaucoup de colloques restent étroitement spécialisés. La juste mesure est difficile à trouver, entre qualité scientifique et ouverture sur d'autres voies de la recherche. Des bases de données physiques ou virtuelles, en ligne, comme celle du CILT de Londres, du CIEP de Sèvres, de *Framonde* (AUF) sont des outils de la transversalité souhaitable.

#### AGIR SUR LA FORMATION

Le rôle des réseaux de chercheurs, comme ceux de l'AUF, ou celui d'associations, comme l'ACEDLE en France, est, à cet égard, souvent déterminant. Des revues qui vivent pays par pays, avec leurs ancrages locaux, comme *Synchronie* impulsée par le GERFLINT, sont de première importance. Signalons encore des projets tels que *Valofrase* en Asie du Sud-Est : leur caractère multipartenarial, incluant, entre autres, des universités du Nord, l'AUF et l'OIF, permet la mutualisation mais aussi la confrontation théorique et pratique, sans que la diversité des situations autorise le parallélisme (Vietnam/Thaïlande, etc.)

C'est à travers la mobilité, à travers le refus du conformisme et de la (néo)colonisation intellectuelle qu'il y a place pour une véritable circulation des idées et la recherche de nouveaux équilibres. Il faut dire aux jeunes enseignants : « Circulez ! Il y a tout à voir (ailleurs) ! » Ceux qui seront des passeurs d'idées, futurs formateurs de formateurs, concepteurs de formations, les doctorants en particulier, devraient pou-

voir se donner une véritable expérience de terrain. Le commandant d'un porte-avions gagne à avoir été moussaillon. Ce point n'est pas anecdotique au moment des recrutements de jeunes universitaires. C'est ainsi que les idées se remettent en place.

## **P**our un « désenchantement du monde » (Max Weber)

Une question qui n'est pas mineure doit enfin être examinée : il s'agit de savoir quels seront les modes d'accès aux idées circulantes. Notre point de vue est qu'on perd beaucoup à passer forcément par une *lingua franca*, que certains appellent déjà *lingua academica* (Truchot, 2008, p. 123). Le processus scientifique est, à notre sens, plus fructueux quand il y a échange multilingue, dans la mesure où les concepts se discutent dans la confrontation des manières de dire. L'élaboration d'une thèse en cotutelle français-russe qui portait sur l'autonomie de l'apprenant nous a montré comment des traits sémantiques, axiologiques, épistémologiques, étaient mieux mis en évidence par l'usage conjoint des deux langues. Noyés dans une variété linguistique, par exemple l'anglo-américain, qui n'est souvent plus la langue de personne, ils fussent passés inaperçus. Nos étudiants étrangers, notamment africains, plurilingues, sont les premiers à nous faire savoir ce qu'il en est.

Nous terminerons en émettant une hypothèse sombre : et si l'enseignement des langues étrangères ne s'était, en réalité, pas vraiment amélioré depuis vingt ans ? S'il n'avait fait qu'accompagner une demande – souvent provoquée artificiellement – du public et un changement d'orientation stratégique de l'enseignement des langues étrangères dans les termes que nous avons montrés (scientiste, politique, mercantile, technique) ? Le progrès se mesure en fait à l'adéquation des moyens aux besoins, donc moins à une apparente efficacité qu'à une efficacité, qui est un rapport entre l'investissement et les résultats. Or 80 % de la planète n'apprend pas comme les concepteurs se l'imaginent et ceux qui apprennent des langues étrangères ne les apprennent pas essentiellement à l'école. En Europe, avec l'élargissement aujourd'hui à vingt-sept pays, la connaissance des langues étrangères doit faire des progrès considérables (S. Määttä, in Martinez *et al.*, 2008, pp. 91-100). Les méthodologies dominantes imposeront-elles, comme nous l'avons vu en ex-RDA lors de la réunification allemande des années 1990, une brutale uniformisation des systèmes éducatifs ? Et pourtant, à un moment charnière de la construction européenne, comment peser sans casser une dynamique à laquelle il faut laisser sa chance ? Les enjeux ne permettent pas qu'on se décide à la légère.

Nous avons essayé de contribuer à éclaircir différents points qui posent actuellement problème à l'enseignement des langues. Un axe fort du travail à poursuivre devrait être celui d'une articulation : articulation des *recherches* des universitaires et des méthodologues du terrain avec les *applications* par les praticiens (qui sont toujours, on le rappelle, autre chose que de simples applicationnistes). La revue même *Recherches et Applications*, où est publié ce texte, le dit par son nom, de manière emblématique. La conjonction de coordination, dans le titre, ne saurait être dénuée de valeur sémantico-logique, elle manifeste ce déplacement qui est l'objet de notre réflexion.

Certaines des questions que nous avons soulevées sont actuellement occultées, parce qu'elles n'entrent pas dans l'histoire propre, dans le cadre conceptuel, parfois pas dans les intérêts matériels des acteurs. D'autres questions n'ont pas encore été posées ou traitées comme elles devraient l'être aujourd'hui.

Et Alice ? Mais voilà qu'elle se réveille déjà, la jeune didacticienne.

« Présente ! » répondit Alice. Elle était si troublée qu'elle en oublia combien elle avait grandi pendant les quelques dernières minutes, et elle se leva d'un bond, si brusquement qu'elle renversa le banc des jurés avec le bas de sa jupe. Les jurés dégringolèrent sur la tête des assistants placés au-dessous, puis ils restèrent étalés les quatre fers en l'air, lui rappelant beaucoup les poissons rouges d'un bocal qu'elle avait renversé par accident huit jours auparavant.

## Références

- BEACCO, J.-C. (2005), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Politiques linguistiques.
- BRUMFIT, C. & JOHNSON, K. (éd.) (1979), *The Communicative Approach to Language Teaching*, OUP.
- BURGESS, T. (2002), *The Devil's Dictionary of Education*, Londres, Continuum.
- CARROLL, L., *Alice au pays des merveilles*, 1865, extraits autorisés sur [fr.wikisource.org](http://fr.wikisource.org).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Didier.
- COOK, V. (1997), *Second Language Learning and Language Teaching*, Londres, Arnold.
- COSTE, D. (éd.) (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Crédif-Hatier, LAL.

- CUO, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle et CLE international.
- GALISSON, R. & BESSE, H. (1980), *Polémique en didactique*, Paris, CLE International.
- LALLEMENT, F., MARTINEZ, P. & SPAËTH, V. (dir.) (2005), *Français langue d'enseignement. Vers une didactique comparative*, Paris, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*.
- LE BOTERF, G. (5<sup>e</sup> éd. 2006), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, EO.
- MARTINEZ, P. (5<sup>e</sup> éd., 2008), *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- MARTINEZ, P., MOORE, D. & SPAËTH, V. (dir.) (2008), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris, Riveneuve Éditions.
- MOIRAND, S., « Le discursif et le conversationnel : quelles descriptions pour la didactique ? » in Coste (éd.) (1994), pp. 24-36.
- MOSCOVICI, S. & BUSCHINI, F. (dir.) (2003), *Les Méthodes des sciences humaines*, Paris, PUF.
- PUREN, Ch. (1993), *La Didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédif-Didier.
- RICHTERICH, R., « À propos des programmes », in Coste (éd.) (1994), pp. 175-188.
- ROEGIER, X. (2003), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- SPAËTH, V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Paris, CIRELFA/ALF, Didier Érudition.
- STERN, H. H. (Allen, P. & Harley, B., éd.) (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, OUP.
- TRUCHOT, C. (2008), *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris, La Documentation française.
- VÉRONIQUE, D. (2003), « Que savons-nous de l'apprentissage des langues étrangères ? », *Migrants-Formation*, n° 95, décembre 2003, pp. 104-125.
- ZARATE, G., LÉVY, D. & KRAMSCH, C. (dir.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, EAC.

ACEDLE Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères

<http://acedle.u-strasbg.fr/>

AUF Agence Universitaire de la Francophonie [www.auf.org](http://www.auf.org)

CECA Cultures d'enseignement/Cultures d'apprentissage

CECRL Cadre européen commun de référence pour les langues [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

CGE Conférence des grandes écoles [www.cge.asso.fr/cadre\\_publications.html](http://www.cge.asso.fr/cadre_publications.html)

CILT Centre for International Language Teaching [www.cilt.org.uk](http://www.cilt.org.uk)

DGLFLF Délégation générale à la langue française et aux langues de France [www.dgflff.culture.gouv.fr](http://www.dgflff.culture.gouv.fr)

ERIH European Reference Index for the Humanities <http://www.esf.org>

GERFLINT Groupe d'études et de recherche pour le français langue internationale <http://gerflint.forumpro.fr/>

FIPF Fédération internationale des professeurs de français [www.fipf.org](http://www.fipf.org)

FIPLV Fédération internationale des professeurs de langues vivantes [www.fiplv.org](http://www.fiplv.org)

LANSAD Langues enseignées à des spécialistes d'autres disciplines

OIF Organisation internationale de la francophonie [www.francophonie.org](http://www.francophonie.org)

TICE Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

UPLEGESS Union des professeurs de langues des grandes écoles <http://www.uplegess.org>

# L a circulation transfrontalière des valeurs dans un projet de recherche international\*

CLAIRE KRAMSCH

UNIVERSITY OF CALIFORNIA BERKELEY, ÉTATS-UNIS

Dans leur introduction générale au *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* en didactique des langues publié récemment à Paris, Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramersch donnent à l'ouvrage l'orientation suivante : « Cet ouvrage a pour objet de restituer la complexité des pratiques linguistiques et sociales observables à travers la relation à l'étranger. La pluralité n'y est pas définie par la seule coexistence des langues en présence, mais d'abord par cette activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens, souvent masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace. » (2008, p. 15)

Pendant les quatre ans qu'ont duré les travaux de recherche des contributeurs du *Précis*, un grand nombre de discussions ont été engagées sur la définition de la pluralité linguistique et culturelle en didactique des langues. Parmi les aspects les plus difficiles à cerner a été « la circulation transfrontalière des valeurs ». Circulation des idées, des formes linguistiques, certes, mais circulation des valeurs ? Une valeur est par définition une conviction à laquelle on tient, une perspective qu'on a fait sienne, une manière de voir le monde que l'on juge souvent supérieure aux autres. Comment une valeur peut-elle « circuler » comme une denrée commerciale ou une forme culturelle à travers les frontières de l'espace et du cœur ? Et pourtant, tout au long de leurs travaux, il leur a bien fallu, à ces chercheurs venus du monde entier, négocier valeurs, identités et inversions de sens pour aboutir à un projet commun.

Le but de cet article est de documenter la circulation et la négociation des valeurs qui ont présidé à l'élaboration des notions servant de structure à l'ouvrage et de mettre à plat les embûches linguistiques, les catégorisations,

---

\* Je remercie Danièle Moore ainsi que Marianne Jacquet et les étudiants de son cours de maîtrise à l'Université Simon Fraser à Vancouver de m'avoir invitée en juin 2008 à discuter avec eux des questions soulevées au cours de la construction du *Précis*. Je suis reconnaissante à Tony Liddicoat de m'avoir accompagnée un jour dans ma réflexion sur la signification de *représentation* et *agency* en français et en anglais.

les mises en abîme rencontrées en chemin. On examinera les conditions de possibilité d'une pluralité non seulement des langues mais aussi des valeurs au sein de larges groupes de recherche internationaux comme celui du *Précis*.

## Zones de contact

Conçu tout d'abord en 2002 comme un petit projet de recherche entre l'Institut national des langues et cultures orientales (INALCO) et le Berkeley Language Center sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme en didactique des langues, et financé comme tel par le France-Berkeley Fund, le projet a vite pris une ampleur plurinationale grâce à l'addition de Monica Heller de l'université de Toronto (Canada), puis de Danielle Lévy de l'Université de Macerata (Italie) à l'équipe de coordination. Un *Précis* qui s'est toujours voulu modeste dans ses assertions et ouvert dans ses conclusions est devenu ambitieux dans le nombre de contributeurs et leur représentation géographique et internationale : 90 enseignants-chercheurs venus de 68 institutions situées dans 20 pays différents d'Europe, d'Afrique, d'Amérique, et d'Australie et locuteurs d'un grand nombre de langues, bien que presque tous francophones, ont contribué à ce projet.

Entre 2003 et 2007, le financement par des organismes nationaux français et italiens, puis suisses, plutôt que par des institutions fédérales européennes a permis un mode de travail particulièrement démocratique et de longues et fructueuses discussions sur les différences intellectuelles et culturelles entre les 16 coordinateurs de chapitres et les trois coordinatrices de l'ouvrage. Les fréquents colloques, conférences, séminaires accolés aux réunions de l'équipe éditoriale ont assuré un flux constant de travaux par de jeunes chercheurs que le projet intéressait et qui tenaient à bénéficier de l'occasion de rencontrer des chercheurs connus venus du monde entier. Comme le disent les auteurs de l'introduction générale de l'ouvrage, il s'est agi d'un « réseau de compétences qui s'[est identifié] progressivement autour d'un projet lui-même en train de se construire » (p. 20). Mais un tel projet a demandé la gestion de zones de contact entre une multiplicité de langues, de styles de recherche, d'appartenances professionnelles, d'approches théoriques. Ces zones de contact ont été l'occasion de débats aussi bien linguistiques que disciplinaires et culturels.

## Divers codes linguistiques

La langue de travail était de manière prédominante le français, mais avec tolérance aussi de l'anglais si besoin était, surtout de la part des participants

italiens ou allemands. La langue française assurait parmi les locuteurs natifs et les locuteurs francophones ayant étudié la didactique des langues, les sciences du langage ou de l'éducation en France une interprétation commune des notions avancées dans le *Précis*. Mais elle ne garantissait pas la même interprétation de la part de collègues qui, bien que francophones, ne partageaient pas le même horizon universitaire français ni les mêmes pré-supposés scientifiques. Certains, Français d'origine mais devenus chercheurs à l'étranger, ne parvenaient pas toujours à accrocher les notions françaises à des points de repères familiers dans leur propre univers scientifique. L'impression de « planer » est un symptôme familier de ceux qui ont fait l'expérience d'être ainsi trahis par leur propre langue. On croit tout comprendre puis, soudain, on ne comprend rien et on ne comprend même pas ce qu'on ne comprend pas. Tout peut se dire et rien ne peut se dire. Faisant l'expérience vécue de ce plurilinguisme qui était l'objet même de la recherche, on se voit réduit au silence par la nécessité de dire dans une langue ce qui par définition ne se dit pas ou pas de la même manière dans une autre. La nécessité de privilégier une langue sur l'autre dans l'acte d'énonciation est une des contraintes les plus pénibles de la condition plurilingue. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme étaient donc inscrits au cœur même des délibérations sur le *Précis*. Ils en ont formé l'ombre indicible et intransmissible. La gageure était de mettre à plat ces non-dits, de leur donner un nom. Mais en faire l'objet d'une réflexion explicite éclairait le problème sans le résoudre. En effet, le locuteur natif jette volontiers un regard exotique sur l'expérience d'étrangers qui, comme le Persan de Montesquieu, vous tendent un miroir de vos propres pratiques langagières. On en fait un objet de curiosité, on s'étonne des malentendus – « ah bon... vous n'avez pas de mot pour *acteur social* ? », « Que voulez-vous dire par *agency* ? », « Dans votre pays, la mobilité n'est donc pas un sujet de conversation ? », et on passe outre, car en fin de compte, il faut bien finir par s'entendre « à toutes fins utiles » (*for all practical purposes*), comme dit Goffman. La finalité éditoriale du projet et ses modes de financement rendaient impérative la construction d'une seule voix cohérente. Les diverses interprétations plurilingues et pluriculturelles données au projet dans ses premières années ont succombé aux contraintes éditoriales qui, dans tous les pays, demeurent monolingues et monoculturelles. Le thème de l'ouvrage est donc bien le plurilinguisme et le pluriculturalisme, mais la facture en est nettement francophone à la fois par la lettre et par l'esprit<sup>1</sup>.

1. La décision, prise relativement tôt dans ce projet, d'avoir une version en ligne gérée depuis l'université de Californie à Berkeley (<http://precis.berkeley.edu>), qui permettra de rendre publics les textes rédigés dans d'autres langues et correspondant à d'autres traditions intellectuelles, s'avère être une solution judicieuse. Il se peut qu'elle déclenche le polylogue véritablement plurilingue et pluriculturel qui n'a pu avoir lieu lors de la construction de la version papier. Il se peut aussi qu'elle engendre les « métalogues » prévus à l'origine à la fin de chaque chapitre et dont le rôle était précisément de mettre à plat les pré-supposés épistémologiques de chaque microentrée et les codes culturels du chapitre dans son entier (Kramsch, 2006). Mais tout cela doit encore faire ses preuves.

## Divers codes culturels

Ces malentendus n'étaient pas seulement des quiproquos sémantiques. Ce qui semblait faire défaut, c'était un code culturel fondamen-

tal commun – un code dont l'absence fait rire le narrateur à la lecture de la fantastique encyclopédie chinoise de Borges au début de *Les Mots et les choses* de Michel Foucault.

Les auteurs du *Précis* se sont vite vus confrontés à des discours disciplinaires différents. Certains des auteurs venaient des sciences de l'éducation, d'autres de la linguistique, d'autres de l'anthropologie ou de la sociologie, plusieurs venaient des sciences littéraires. Demander à un collègue : « Que veux-tu dire par *représentation* ? » ou « Qu'entends-tu par *mobilité* ? » ou « De quel domaine de recherches vient le terme *hybridity* ? » ne résolvait pas forcément le problème, car la notion en question était bien souvent ancrée dans un discours qui était lui-même au confluent de plusieurs traditions disciplinaires. Prenons par exemple la notion de *représentation sociale*. Comme je l'explique dans mon *Contrepoint* à la fin du chapitre 6 « Discours sur les langues et représentations sociales », *social representation* n'est pas une notion courante en didactique des langues dans les pays anglo-saxons. On m'explique que le terme français vient de la psychologie sociale et de la sociologie. Il recouvre peut-être ce qu'on exprime en anglais par *attitudes, croyances, stéréotypes, schémas d'interprétation, cadres de référence, catégories et catégorisations, constructions discursives, normes et valeurs sociales*. J'essaie de voir comment les deux champs sémantiques se recoupent. En anglais, *attitudes, beliefs, stereotypes* sont des concepts familiers aux sciences de l'éducation et à la psychologie sociale ; mais les notions de *schema* et *frame* viennent de l'intelligence artificielle et de la psycholinguistique ; *category* et *categorization* viennent de la linguistique cognitive ; *discursive construction* de la sociolinguistique, des *cultural studies* et de l'analyse du discours ; *norms* et *social values* viennent de la sociologie et de l'anthropologie.

Ces disciplines elles-mêmes sont souvent découpées différemment dans le monde universitaire français et anglo-saxon. Par exemple, l'analyse du discours français, basée sur la théorie de l'énonciation de Benveniste, ne repose pas sur les mêmes bases théoriques que la *discourse analysis* anglo-saxonne, basée sur des théories plutôt fonctionnelles du langage telles que celles de Halliday, Gumperz ou Van Dijk.

La notion de représentation sociale recouvre schéma d'action et donc capacité à gérer les conflits. Or la didactique des langues anglo-saxonne a traditionnellement établi une stricte distinction entre le mental et le social, entre pensée et action. L'acquisition d'une langue est vue comme quelque chose qui se passe dans la tête d'un individu, même si, comme c'est le cas dans la recherche en socialisation, l'acquisition est enclenchée par un processus de socialisation. Le terme anglais *representation*, surtout en ce qui concerne le langage, est par définition opposé à *action*. Une notion comme *représentation sociale*, qui tient à la fois du psychologique et du social, de la pensée et de l'action, fait buter le chercheur dans la didactique des langues anglophone.

On pourrait débroussailler de la même façon certains des termes qui ont causé des difficultés parmi les contributeurs du *Précis* : *acteur social* versus *agency*, *société* versus *community*, *métissage* versus *hybridity*. Chacun de ces termes recouvre des mondes scientifiques et idéologiques différents, chacun avec leurs propres présupposés et associations historiques et culturelles.

*Acteur* ou *acteur social*, notion qui vient de la sociologie, dénote l'individu comme membre d'une société dans laquelle il agit et à laquelle il contribue par ses actions. En didactique des langues, l'acteur se distingue du locuteur par son pouvoir non seulement de dire mais de faire et de s'engager socialement. Par contraste, la notion d'*agency*, chère aux éducateurs anglo-saxons, met l'accent sur la capacité de l'individu à se faire entendre, et à promouvoir et poursuivre ses propres intérêts. Le terme *agent* ou *social agent* est peu utilisé, on lui préfère la notion d'*individual*. Le pléonasma *individual agency* est l'expression favorite des enseignants de langue anglo-saxons, qui lui donnent une valeur chargée d'une idéologie libérale basée sur l'émancipation de l'individu des entraves imposées par l'État et d'une conception de la liberté basée sur l'intérêt individuel, non pas sur le bien commun.

De même, la notion de *société* en français est contrastée avec celle de l'individu ou du citoyen pour dénoter le groupe social auquel appartiennent les habitants d'un territoire national, soudés ensemble par un contrat social et par un gouvernement qui, dans une démocratie, se veut représentant du peuple. Aux États-Unis, le terme *society* est utilisé tout au plus en sciences politiques ou économiques. En didactique des langues, il est remplacé par le terme *community*, un terme plus flexible et moins lié à la présence d'un gouvernement fédéral qui n'a pas grand-chose à dire en matière d'éducation, puisque l'éducation aux États-Unis est dans les mains des quelque 16 000 communautés locales. En outre, le terme *community*, comme celui d'*agency*, est chargé d'une valeur idéologique néolibérale (cf. ci-dessous) qui est absente du terme *société*. Le fait que *communauté* ait en français les connotations négatives que l'on sait ne facilite pas la circulation transfrontalière des valeurs évoquées par les deux termes.

La non-équivalence des termes *métissage* et *hybridity* a des racines un peu différentes. *Métis* et *métissage*, nés d'un passé colonial français ou espagnol, ne sont pas des termes que l'on rencontre couramment en didactique des langues en milieu anglo-saxon, même dans leur sens métaphorique. Aux États-Unis, le domaine des *ethnic studies* ou *chicano studies* utilise le vocable espagnol *mestizo* ou *mestizaje* et celui des *post-colonial studies* utilise *hybridity* pour indiquer une orientation théorique qui attaque tout purisme linguistique et culturel et toute oppression ethnique ou raciale par un groupe dominant, anglo-européen et blanc en l'occurrence. Les deux termes ont une valeur militante, *hybridity* étant resté plus proche de l'activisme politique qui lui a donné naissance que *métissage* en français.

## Catégorisations et valeurs

Expliquer les différences entre ces faux-amis est une chose, passer d'un terme à l'autre, exprimer l'un dans les termes de l'autre, comme le recommande Clifford Geertz (1989, p. 10), en est une autre. Car chaque terme recouvre un monde de catégories épistémologiques et de valeurs morales qui, elles, semblent irréductibles, intraduisibles. Sous les structures linguistiques, on rencontre des conceptions de la société idéale, des représentations du monde tel qu'on voudrait qu'il soit. Quelles représentations pouvaient bien sous-tendre les incompatibilités linguistiques entre *individual*, *agency*, *community*, *hybridity* d'une part et *acteur social*, *représentation sociale*, *société*, *métissage* d'autre part ? C'est au cours de ces tourments plurilingues que je me suis souvenue des réflexions du philosophe allemand Jürgen Habermas sur « les trois modèles normatifs de la démocratie » dans *L'Intégration de l'autre. Essais de théorie politique* (1996). Dans cet essai, Habermas explique clairement la différence entre la démocratie républicaine et la démocratie libérale. Dans une démocratie libérale comme celle des États-Unis, l'État est conçu comme un appareil administratif dont le seul rôle est de garantir aux individus la liberté de poursuivre leurs intérêts privés et de leur servir d'arbitre quand il y a conflit d'intérêts. La société est un système d'interactions commerciales d'individus et de leur travail. La vie politique aux États-Unis consiste à mobiliser les intérêts privés et économiques des individus pour qu'ils aient accès au pouvoir administratif de l'État et puissent influencer aussi bien leurs représentants que les élections elles-mêmes. L'arène politique américaine ressemble à la bourse ou à une place de marché. Par contraste, dans une démocratie républicaine comme la plupart des pays européens, l'État représente l'expression de la volonté de citoyens unis par une solidarité nationale au sein d'une société civile qui distingue clairement entre la politique et l'économie. L'État, dont le rôle est de garantir le procès d'expression de la volonté du peuple, est le symbole de cette volonté morale de solidarité nationale pour le bien commun. La vie politique n'a pas pour modèle le marché mais le dialogue parlementaire entre citoyens qui s'engagent à contribuer au bien public.

Cette description par Habermas des deux conceptions différentes de la vie politique en Europe et aux États-Unis éclaire certaines des difficultés rencontrées au cours des travaux sur le *Précis*. La notion d'*acteur social*, par exemple, n'a de sens que si l'on attache de l'importance à la construction d'une société dont les membres ont des droits et exercent leur liberté de manière positive sous la forme de participation à la vie politique du pays. Elle est moins compréhensible dans un pays où la liberté est conçue de façon négative (*freedom from*) comme émancipation de la tutelle de l'État et où les droits sont surtout appliqués à la

*pursuit of happiness* individuelle et économique<sup>2</sup>. De même, la notion d'*hybridity* fait partie d'une certaine idéologie de la diversité ethnique dans un pays qui cherche désormais moins à « intégrer » ses minorités dans un *melting-pot* assimilationniste qu'à en reconnaître les spécificités ethniques et culturelles pour mieux obtenir leurs votes et tirer profit de leur pouvoir d'achat<sup>3</sup>.

On pourrait penser que tout cela est fort abstrait et a peu à faire avec la didactique des langues. En fait, nous avons été étonnés de constater combien ces différences fondamentales dans la conception de l'individu et de la société et du rôle de l'État affectent la manière dont les auteurs du *Précis* concevaient certaines des notions-charnières du projet. Par exemple dans la notion de locuteur/acteur (Ch. 1 « De l'apprenant au locuteur/acteur »), l'apprentissage d'une langue était-il surtout une affaire de développement individuel pour accroître les chances de l'apprenant sur le marché du travail ou était-ce surtout l'apprentissage d'un acteur social appelé à jouer un rôle important dans une Europe en voie de développement social et politique ? Dans la notion d'appartenance (Ch. 4 « Appartenance et lien social »), l'apprenant de français langue étrangère devait-il se soucier de comprendre comment fonctionne la société française ou bien devait-il chercher à comprendre les multiples communautés ethniques et culturelles vivant sur le territoire français ? Devait-il considérer les enfants d'immigrés résidant en France comme des exemples de *cultural hybridity* ou de métissage culturel ? Et surtout dans quelle mesure les deux notions de métissage et d'*hybridity* mettaient-elles en question l'enseignement d'une langue standard et d'une culture nationale « françaises »<sup>4</sup> ? La notion d'institution traitée dans le chapitre 7 « Institutions et pouvoir » a bénéficié d'une perspective à la fois républicaine (institution comme quelque chose d'établi : l'État, l'École) et libérale (institution comme processus d'institutionnalisation : l'anglais comme langue mondiale, politiques linguistiques, traduction, etc.)

Mais Habermas ne se laisse pas enfermer dans la dichotomie *républicanisme* versus *libéralisme* ; il cherche une troisième voie qu'il nomme *politique délibérative* (*deliberative Politik*). En effet, la perspective républicaine, dit-il, est peut-être trop idéaliste en pensant que les membres d'une société nationale donnée sont tous voués au bien commun. L'aspect moral du républicanisme est peut-être sa plus grande faiblesse, surtout dans les sociétés multiculturelles d'aujourd'hui. D'autre part, la perspective libérale est peut-être trop pragmatique en pensant que le bien commun émergera de lui-même des conflits d'intérêts entre individus poursuivant chacun leur avantage. En proposant son projet de politique délibérative, Habermas cherche à établir une perspective procédurale tirée d'une théorie du discours lui-même. En s'opposant aussi bien aux contraintes d'une bureaucratie devenue autonome (modèle républicain) qu'à la tyrannie des intérêts particuliers (modèle libéral), une théorie du discours assure le succès des délibérations non par la

2. Cela ne veut pas dire que l'action sociale n'existe pas aux États-Unis, au contraire. Mais elle est presque toujours politique et dirigée contre le gouvernement, tandis que la notion d'*acteur social* n'est pas nécessairement anti-gouvernementale.

3. Cela ne veut pas dire que l'idéal du *melting-pot* a disparu des mentalités d'un grand nombre d'Américains. Mais le capitalisme exacerbé des dernières décennies et ses incroyables inégalités économiques ainsi que les vagues d'immigration des années 1990 ont rendu ce modèle assimilationniste de moins en moins soutenable.

4. Les mêmes questions se posent pour l'enseignement de l'anglais seconde langue. Mais le statut de l'anglais comme langue internationale soulève la notion d'*hybridity* de manière différente du français, qui demeure lié à une culture nationale spécifique, même si la francophonie a totalement ouvert le débat et souligné bien le caractère mondial de la langue française.

notion de communauté nationale ni par l'interaction illimitée d'intérêts particuliers, mais par l'*institutionnalisation des procédures de dialogue*. Ce dialogue doit se tenir au sein de parlements, bien sûr, mais surtout au sein de réseaux informels de communication parmi les habitants d'un même espace géographique. En appelant ainsi au dialogue basé non pas sur une vue normative des traditions nationales, ni sur une vue purement pragmatique des intérêts commerciaux, Habermas essaie d'ouvrir la troisième voie d'un espace européen. C'est dans cette voie que le *Précis* s'est engagé.

## Mise en abîme

Pour comprendre l'enthousiasme que ce projet a suscité parmi ses contributeurs, il faut demander non pas ce que le *Précis* cherche à accomplir mais contre quoi le *Précis* cherche à se définir. Dans son Contrepoint au chapitre 1, Geneviève Zarate cherche nettement à démarquer le *Précis* du *Cadre européen commun de référence* qui, à son sens, est basé sur une conception trop étroitement pragmatique de la communication entre membres de cultures différentes et qui « semble reculer devant les ruptures épistémologiques que cela implique » (p. 60). Elle y regrette l'absence d'une élaboration de la notion d'acteur social – notion centrale, dit-elle, au débat européen. Cette notion permet de concevoir l'usage des langues non pas comme simple échange d'informations, mais comme expression d'identités, circulation de valeurs, négociations de sens. Le *Précis* se positionne ainsi contre une vue purement libérale des relations humaines.

Mais le *Précis* se définit également contre une vue républicaine qui considérerait la didactique des langues comme faisant partie du domaine exclusif de l'Éducation nationale. Dans leur introduction générale, les trois coordinatrices déclarent explicitement que le *Précis* « se veut un ouvrage centré sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » (p. 17) mais en même temps il « se dédouane des risques d'un sociocentrisme scolaire qui prendrait l'enseignement institutionnalisé des langues pour seule finalité ». Le projet a été, certes, financé par des organismes nationaux, mais il a été conçu comme un projet international par excellence, rassemblant des chercheurs d'une pluralité de traditions épistémologiques. Il libérait ainsi le projet de normes intellectuelles par trop franco-françaises et assurait une « approche polyphonique qui entrelaçait voix et contre-voix » (p. 61) dans les quatre ans de discussions autour du *Précis*.

Le *Précis* se définit aussi contre une vision trop étroitement linguistique de l'acquisition des langues. Zarate écrit : « Qu'apporte l'inscription sociale de l'acteur au débat sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ? Elle ouvre des horizons pluridisciplinaires qui englobent

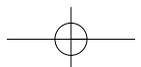
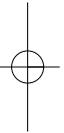
certes la psycholinguistique et la sociolinguistique, mais qui ne s'y limitent pas » (p. 61). L'orientation sociologique et anthropologique du *Précis* est due sans doute aux intérêts de la majorité des contributeurs, mais elle reflète aussi leur désir de dépasser les contraintes d'un enseignement par trop structuraliste des langues vivantes, basé sur des théories linguistiques qui semblent s'intéresser plus aux codes linguistiques qu'aux locuteurs/acteurs, plus à la grammaticalité de leurs énoncés qu'à l'acceptabilité de leurs assertions ou aux réalités culturelles de leurs prises de parole.

En se plaçant ainsi en marge aussi bien des organismes fédéraux européens que des organismes nationaux et des domaines « nobles » de la recherche universitaire, le *Précis* s'est accordé pendant trois ans un espace tiers, un espace de liberté intellectuelle et de politique délibérative dans l'esprit de Jürgen Habermas. C'est dans cet esprit qu'une version en ligne (<http://precis.berkeley.edu>) vise à continuer le débat initié au cours de l'élaboration du projet. Elle tentera de mettre à plat tous les non-dits, toutes les « ruptures épistémologiques » occasionnées par une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, ou plutôt, comme le préconisent Castelloni et Moore (2008), une didactique des plurilinguismes.

Les projets de recherche internationaux comme le *Précis* illustrent de manière dramatique les enjeux d'une communication qui se veut plurilingue et pluriculturelle mais qui en fin de compte doit s'organiser autour d'un seul code épistémologique commun en accord avec ou en réaction contre d'autres projets de recherche qui forment un horizon scientifique commun à tous les participants. C'est là qu'apparaissent les limites du plurilinguisme et du pluriculturalisme. La technologie du web pourra-t-elle créer un forum pour le genre de « politique délibérative » dont parle Habermas ? C'est la question que se posent actuellement les observateurs de la scène électorale aux États-Unis, où le courriel, les blogs, YouTube, Facebook, et TM sont en train de transformer la démocratie libérale en un forum de participation populaire sans aucune contrainte hormis le « bon sens » commun. Au niveau international, un tel forum permet d'intégrer une pluralité de points de vue exprimés dans une pluralité de codes linguistiques. Mais le format « forum » facilite-t-il vraiment la difficile circulation des valeurs, la dangereuse négociation des identités, les pénibles inversions, voire inventions de sens ? Quelles structures politiques assureront l'institutionnalisation des procédures nécessaires à un tel dialogue ? C'est la gageure que nous lance le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*.

## **Bibliographie**

- CASTELLONI, V. et MOORE, D. (2008), « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le xx<sup>e</sup> siècle ? » in Blanchet, Ph., Moore, D. & Rasselah Rahal, S. (éd.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Collection Savoirs francophones, Publications de l'AUF-FIPF.
- GEERTZ, C. (1989), *Local Knowledge*, New York, Basic Books.
- HABERMAS, J. (1998), *L'Intégration républicaine. Essais de théorie politique*, Traduction R. Rochlitz, Paris, Fayard. [*Die Einbeziehung des anderen. Studien zur politischen Theorie*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1996.]
- KRAMSCH, C. (2006), « L'enseignement des langues dans un contexte mondialisé. Le défi européen », *Idioma 8. Transculturalité : Au cœur de l'activité traduisante de l'apprentissage des langues*, Bruxelles, Presses Ferrer, pp. 39-51.
- ZARATE, G., LÉVY D. & KRAMSCH, C. (éd.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.



**L***a diffusion  
des idées à partir  
des langues  
européennes  
vers d'autres  
langues  
du monde*

MARIKO HIMETA

FU RONG

PATRICK MAURUS

NORIYUKI NISHIYAMA

SAMIR MARZOUKI

# À propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence : réflexion en compagnie des traducteurs

MARIKO HIMETA<sup>1</sup>

UNIVERSITÉ DAITÔBUNKA, TOKYO, JAPON

## Contexte japonais

En 1858, le Japon conclut un traité d'amitié et de commerce avec les cinq « puissances occidentales », c'est-à-dire les États-Unis, la Hollande, la Russie, l'Angleterre et la France, s'acheminant ensuite vers l'ouverture du pays. Le traité stipule que, cinq années après sa signature, les échanges avec ces pays devront être effectués dans chacune des langues concernées. Jusqu'à cette époque, l'apprentissage d'autres langues que le chinois et le hollandais n'était pas admis. À l'institut shogunal d'études occidentales alors fondé dans le but de former les interprètes et les traducteurs nécessaires, sont enseignées cinq langues (anglais, hollandais, russe, français, allemand), ainsi que des sciences et techniques telles que l'astronomie, la géographie, la physique, la chimie, la mécanique, le dessin, l'imprimerie. Pour favoriser la modernisation du pays après deux cents ans de fermeture des frontières, toutes sortes de livres occidentaux sont recueillis et traduits en japonais, à commencer par des ouvrages de technologies et de sciences sociales. Les traducteurs pionniers des études occidentales de l'époque visaient à « exposer au grand jour les faits occidentaux, à inviter le peuple japonais vers l'évolution et à les faire passer par la porte de la civilisation<sup>2</sup> ». Il nous semble que, quand on fait mention du Cadre européen commun de référence (CECR) au Japon (où il est plutôt désigné sous le sigle CEF, abréviation de la version anglaise, mais sans R – ce qui ne manque pas de portée symbolique), on le charge de la même mission que ces livres autre-

1. Nous voudrions ici exprimer notre gratitude à M. Yoshijima et à Mlle Ôhashi, pour avoir accepté notre entretien.

2. Fukuzawa, Y. (2003), *Fukuzawa Yukichi Chosakushû* (Œuvres choisies) 12, Tôkyô, Keiô Gijuku Daigaku Shuppankai, p. 439.

fois importés comme s'ils pouvaient être la clé de l'évolution du pays. Qui plus est, deux aspects du contexte japonais actuel pourraient amplifier l'impact du CECR, qui met en avant le point de vue des pays européens, en s'appuyant sur leur longue histoire et leur autorité académique.

Il s'agit premièrement de la domination de l'anglais dans le système éducatif, à l'égard de laquelle même certains enseignants de cette langue émettent des critiques<sup>3</sup>. Au Japon, aucune langue étrangère n'est introduite en tant que matière dans l'enseignement primaire, c'est au niveau secondaire qu'on se lance dans l'apprentissage d'une langue autre que le japonais. Celle qui est alors enseignée au collège est l'anglais, généralement sans autre choix possible. La plupart des jeunes accèdent enfin aux autres langues étrangères dans le cadre universitaire. Par ailleurs, depuis le décret promulgué en 1991, accordant à chaque université l'autonomie de l'élaboration des programmes, l'étude d'une deuxième langue étrangère n'est plus obligatoire dans tous les établissements. L'idée de plurilinguisme promue dans le CECR donne un argument en faveur de leur raison d'être aux enseignants des langues autres que l'anglais, qui demeurent dans l'inquiétude de la suppression de leur discipline.

Le deuxième aspect à signaler est le manque de ressources servant à la formation initiale et continue de ces enseignants. Les références didactiques publiées au Japon sont principalement basées sur l'enseignement de l'anglais et du japonais, qu'il est convenu d'appeler des « grandes » langues. D'ailleurs, les enseignants des langues étrangères autres que l'anglais sont pour la plupart des universitaires ayant leur propre domaine de recherches (littérature, linguistique, etc.) Pour eux, la réflexion sur l'enseignement de la langue est d'un intérêt secondaire. Par exemple, parmi les quelque 2 300 germanistes membres de l'association *Japanische Gesellschaft für Germanistik*, 717 adhèrent à *Der Japanische Deutschlehrerverband*, sous-groupe de la première, affilié à *Der Internationale Deutschlehrerverband*. Alors qu'une cinquantaine d'entre eux reçoit l'annonce du séminaire *Deutsch Als Fremdsprache (DAF)*, qui tient une réunion tous les deux mois environ, chaque séance ne regroupe qu'une vingtaine de participants. S'agissant des enseignants de français, la Société japonaise de langue et littérature françaises compte environ 2 000 membres, et la Société japonaise de didactique du Français 703. Le congrès de cette dernière, qui a lieu deux fois par an, réunit environ une centaine de participants. Deux autres réunions pédagogiques (la Journée pédagogique de Dokkyô et les Rencontres pédagogiques du Kansai), toutes deux annuelles, en rassemblent presque autant.

Pour les auteurs de la version japonaise du CECR, effectivement, l'espoir de faire évoluer ce contexte est grand. Les lignes qui suivent ont pour but d'une part de présenter, à travers les propos des traducteurs recueillis au cours d'un entretien, les principes sur lesquels ils ont appuyé leur travail prenant en compte les ambitions qui étaient les

3. Quant au privilège accordé à l'anglais au Japon, cf., Himeta, M., « Représentations de l'anglais et d'autres langues étrangères chez les étudiants japonais », in Alao, G. et al. (éds), *Grandes et petites langues*, Transversales, Berne, Peter Lang, 2008, pp. 137-148.

leurs, et d'autre part d'aborder quelques problèmes qui subsistent, selon nous, dans le fait d'avoir mis l'accent sur ce qui, aux yeux des traducteurs, devait être considéré comme des priorités.

## **O**bjectif de la traduction

Comme il l'indique dans la préface de la version japonaise, M. Shigeru Yoshijima (Professeur de l'Université Seitoku, Professeur émérite de l'Université de Tôkyô, spécialiste de la langue allemande, de la théorie de l'acquisition des langues et de la communication interculturelle) a entamé cette traduction à la demande du Goethe Institut de Tôkyô. Le projet de l'établissement ne consistait pas en une traduction exhaustive, mais uniquement en celle des parties utiles au contexte japonais : les grilles descriptives de compétence langagière par exemple. Ayant compris dès l'abord la difficulté de se limiter à la traduction de simples grilles sans expliciter les idées de base, Yoshijima a décidé de traduire tous les chapitres (à l'exception des annexes C et D pour des raisons de droits d'édition) et sollicité trois de ses anciens étudiants en science du langage et de l'information de l'Université de Tôkyô pour réaliser une co-traduction. Parmi eux, Mme Rie Ôhashi (Maître de conférences à l'Université de l'Air, spécialiste de la communication interculturelle) en a aussi assumé la co-direction avec Yoshijima. Tous deux ont volontiers accepté la demande d'entretien que nous leur avons adressée dans le cadre du projet de ce numéro.

### PRINCIPES DE LA TRADUCTION

S'agissant du choix des mots dans une traduction, trois options sont généralement possibles : premièrement la traduction directe, c'est-à-dire le choix d'un équivalent à l'original parmi les mots existant dans la langue concernée ; deuxièmement la traduction libre, création d'un mot qui transmet le signifié, qui inclut également une nouvelle composition à partir de mots existant ; troisièmement la traduction « phonétique », transcription des sons de la langue source dans le système d'écriture et de prononciation de la langue d'arrivée (principalement en katakana, signes syllabiques, dans le cas du japonais : les katakana sont généralement utilisés pour transcrire phonétiquement les mots d'origine étrangère et les onomatopées). Cette dernière possibilité est choisie pour des notions dont même une traduction libre permet difficilement d'exprimer le signifié ; elle est parfois remplacée dans un deuxième temps par une traduction libre, à mesure que la connaissance de la notion s'approfondit. Pour leur part, Yoshijima et Ôhashi n'apprécient pas la troisième option.

**Yoshijima** : Je traduis le plus possible en japonais. Si c'est une nouvelle notion, très difficile à comprendre, j'ajoute le mot original [en alphabet] entre parenthèses. Je ne transcris presque jamais en katakana. Une fois exprimé en katakana, le contenu devient abstrait, parce que ce n'est pas notre langue.

**Ôhashi** : Je ne voulais pas laisser en katakana. Le risque serait que les lecteurs pensent connaître le terme sans en avoir assimilé le sens.[...] En revanche, pour des expressions comme *role play*, *writing* ou *level*, déjà évidemment intégrées dans l'enseignement des langues, je les utilise [les transcriptions en katakana] quand même parfois.

Par ailleurs, bien que leur traduction provienne principalement de la version anglaise, ils se réfèrent aussi aux versions allemande et française, et présentent un tableau des termes correspondant en quatre langues (anglais, français, allemand, japonais) à la fin du document, ainsi qu'en format Excel sur la version publiée sur internet, ce qui permet le classement par ordre alphabétique dans l'une des quatre langues<sup>4</sup>.

Nous avons fait ce tableau parce que, si nous étions seulement entre enseignants d'allemand, il n'y aurait aucun problème, mais si c'est elle [= Ôhashi, enseignante d'anglais] et moi travaillant avec des enseignants de français et de chinois, alors on a des termes techniques différents. Peu importe que ce soit différent, mais dans ce cas-là ce serait gênant si on n'avait aucun outil permettant de se renseigner, ou de voir les équivalences.

Le vocabulaire du chinois n'y figure pas, finalement, mais dans ce tableau, on voit par exemple deux mots anglais différents (*assessment*, *evaluation*) et quatre allemands (*beurteilen*, *bewerten*, *Bewertung*, *Evaluation*) correspondant au terme français *évaluation* ; de même, quatre termes allemands (*Sprachbeherrschung*, *Sprachfertigkeit*, *Sprachkompetenz*, *sprachliches Können*) se rapportent à *compétence langagière* en français et à *language proficiency* en anglais. Voici des extraits du tableau que nous avons sélectionnés pour présenter quelques autres exemples.

英語	フランス語	ドイツ語	日本語	日本語読み
ability to learn; savoir-apprendre	savoir-apprendre	Lernfähigkeit:	学習能力	がくしゅう のうりよく
Existential competence	savoir-être	Einstellungen: persönlichkeitsbezogene Kompetenz	実存的能力	じつぞんてき のうりよく
know-how	savoir-faire	praktische Fertigkeiten: Prozeduales Wissen: Prozeduale Fertigkeiten	ノウ・ハウ	のうほう
knowledge	savoir	Kenntnis: Wissen	知識	ちしき
proficiency	compétence	Kompetenz: Fertigkeiten	熟達度	じゆくたつど
skill	savoir-faire: habileté: aptitude	Fertigkeit	技能	ぎのう

Correspondance des termes anglais, français, allemand, japonais (avec indication en signes phonétiques de la lecture des termes japonais)<sup>5</sup>

4. [http://www.dokkyo.net/~dafkurs/library/yogo\\_taio.xls](http://www.dokkyo.net/~dafkurs/library/yogo_taio.xls)

5. Dans le tableau, les termes en katakana ne sont en fait que ceux-ci (tous transcrits à partir de l'anglais) : communication, category, class, discourse, course, connotation, context, monitor, curriculum, essays, series, checklist, hypertext, roleplay, media, modality, module, level, presentation, writing, know-how, text, themes.

D'autre part, en ce qui concerne les termes de vocabulaire typiques cités dans les chapitres quatre à six, et à la différence des autres traductions du CECR, la version japonaise présente non seulement des exemples en anglais et en japonais, mais aussi en français et en allemand.

#### UTILITÉ SUPPOSÉE

Suite à la demande du Goethe Institut de traduire les parties importantes pour le contexte japonais, Yoshijima pense d'abord à l'utilité de ce document dans la formation des enseignants d'allemand. Si la version japonaise concerne finalement toutes les parties, c'est que Yoshijima souhaite faire connaître à ses jeunes collègues présents et futurs non seulement des grilles, mais aussi les diverses réflexions didactiques qui se sont succédé jusque-là. « Si, dans cette traduction-ci [=CECR], il y a des concepts importants, il est presque impossible de les comprendre sans bien lire tout le texte. »

Attentif aux lecteurs supposés encore non familiarisés avec la pensée didactique, ce chercheur a donc accordé plus de prix à la compréhension globale qu'à la terminologie.

Même si le traducteur en tient bien compte, quelle que soit la signification qu'il voulait exprimer au départ, une fois le mot lancé, ses efforts deviennent inutiles. Et cela, même si le traducteur a été très consciencieux, même s'il a fait de son mieux. [...] C'est une étape de présentation, en quelque sorte. Si toutes les personnes qui viennent là [= à la formation] lisaient déjà cela de leur propre initiative et pouvaient commencer à en discuter, la formation ne serait plus nécessaire...

C'est ainsi que Yoshijima exprime son ressenti quant à son expérience d'organisation de la formation d'enseignants. Sa préoccupation se tourne alors vers le nombre très limité d'enseignants de langue s'intéressant à l'enseignement en soi, deuxième aspect du contexte japonais décrit plus haut.

Parmi les enseignants de français comme vous, ou d'allemand comme nous, combien de personnes participent activement à des discussions pédagogiques, pensent sérieusement à l'enseignement de langue ? Chacun a sa spécialité : études littéraires, études linguistiques, etc., il faut s'y attacher bien sûr, mais qui apporte son énergie à l'enseignement de la langue, l'autre aspect – concret – de sa tâche, le travail de terrain ? Presque personne, n'est-ce pas ?

Selon lui, outre la priorité accordée par chacun à sa spécialité, cette indifférence à l'égard de la communication pédagogique vient aussi du nombre très limité d'outils didactiques diffusés pouvant toucher ces enseignants :

Les professeurs de français ou d'allemand n'aiment pas se tourner vers les États-Unis... alors que [l'enseignement de] l'anglais [au Japon] est tourné vers ce pays. [...] La plupart des enseignants d'anglais au Japon ne connaissent même pas le Threshold level. Telle est la situation [japonaise concernant les ressources didactiques] à propos des idées diverses émises par l'Europe...

Aussi Yoshijima attend-il beaucoup du fait que le CECR soit un outil européen susceptible d'éveiller une conscience didactique chez ses col-

lègues. En outre, au-delà de cet espoir, Yoshijima rêve d'une réforme portant sur toute la charpente de l'enseignement des langues au Japon :

Aujourd'hui, l'ambiance est certainement à la lutte contre l'impérialisme linguistique de l'anglais, mais ce n'est pas comme cela qu'il faut faire, l'anti-anglais n'est pas l'objectif à viser. Il faudrait réfléchir sérieusement à l'enseignement des langues. L'anglais est sûrement très important comme langue. Ce vers quoi on doit tendre, ce n'est pas oublier l'anglais, lutter contre lui ou l'exclure, mais l'enseigner comme il faut et, en même temps, accorder une grande importance à l'enseignement des autres langues...

Ôhashi approuve Yoshijima, et complète ainsi la description de cet idéal :

Je pense qu'apprendre non seulement l'anglais mais aussi une deuxième langue étrangère, une troisième peut-être, conduit à la découverte de diverses façons de penser. Si l'enseignement des langues pouvait cesser de ne s'intéresser qu'au « faire parler » et se tourner vers une perspective métalinguistique, ainsi que vers une réflexion sur l'identité, vers un questionnement sur soi-même, où la langue apprise jouerait un rôle de miroir, si cet enseignement pouvait se situer ainsi dans l'éducation dans son ensemble.

La réalisation d'une telle politique linguistique nécessiterait sans aucun doute une communication « transfrontalière » entre les enseignants-chercheurs des diverses langues, et c'est là le souhait de Yoshijima et Ôhashi en proposant le tableau d'équivalence des termes entre les langues, mais cet idéal est doublement éloigné de la réalité actuelle. Le premier objectif devrait être de stimuler la discussion didactique entre enseignants de la même langue, qui partagent un même public ou un même milieu d'enseignement/apprentissage. La discussion transfrontalière des langues enseignées sur la question de savoir quel profit on peut retirer du CECR dans le contexte japonais arrivera par la suite.

## **P**oints qui ont suscité la perplexité des traducteurs

### DES PONTS PERDUS

Les deux traducteurs ont l'impression que, contrairement à leurs attentes, la publication de la version japonaise du CECR n'a pas apporté à ses lecteurs supposés une illumination comme celle que pourrait éveiller le « flambeau » de l'évolution. Par ailleurs, ils ont reçu une réaction, prompte et imprévue, de l'association européenne des enseignants de langue japonaise. Ôhashi l'avoue : « Je n'avais pas pensé que cela intéressait le japonais langue étrangère. » Les invitations à la discussion dans ce domaine-là l'ont surpris<sup>6</sup>, ce qui montre que le pont entre diverses langues rêvé par les deux traducteurs ne se prolongeait pas jusqu'au japonais langue étrangère, une des deux grandes langues ciblées dans les ressources didactiques éditées en japonais. Ni Yoshijima ni Ôhashi n'ont éprouvé la nécessité de se référer

*À propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence : réflexion en compagnie des traducteurs*

6. Ces invitations ont permis aux deux auteurs de la version japonaise du CECR de prendre conscience de la volonté de la *Japan Foundation* de suivre les principes de ce document ou les standards américains et australiens en ce qui concerne l'instauration de critères communs de niveaux en langue japonaise.

aux encyclopédies de l'enseignement du japonais langue étrangère ou de linguistique appliquée, éditées en japonais.

**Y :** La question de savoir si on peut faire converger [les termes en japonais], s'ils peuvent devenir communs, dépend du niveau auquel chacun des concernés veut s'impliquer.

**Ô :** En outre, le texte original n'est pas nécessairement écrit dans le contexte de la linguistique appliquée. Si je recourais à une encyclopédie de linguistique appliquée, cela risquerait de limiter la compréhension [= du texte original]. Les aptitudes à vivre, à survivre quotidiennement, ne sont pas du ressort de la linguistique appliquée. Si vous dites que, pour une terminologie donnée, il serait mieux d'employer une encyclopédie de linguistique appliquée, cela peut être juste, mais ce n'est pas seulement cela qui est écrit ici.

**Y :** Le chapitre 2 surtout est en dehors d'une telle perspective [= celle de la linguistique appliquée]... Puisqu'on s'est risqué à mettre davantage l'accent sur le faire savoir [les idées du CECR aux collègues-lecteurs supposés par ces traducteurs], il y a peut-être des termes techniques différents [de ceux des encyclopédies].

Même si la transcription en katakana du terme anglais *skill*, ou le mot japonais *danwa* sont déjà diffusés dans les encyclopédies didactiques éditées en japonais, la version japonaise du CECR adopte le mot japonais *ginô* dans le premier cas, la transcription en katakana du mot anglais *discourse* dans le second. Par rapport à l'objectif de secouer l'indifférence pour la didactique des enseignants dont la place est menacée par le privilège accordé à l'anglais dans le système éducatif du Japon, la mise en cause de la terminologie didactique en japonais n'est pas vraiment essentielle.

Sur ce plan, la version japonaise du CECR nous plonge dans la perplexité, car ses traducteurs ne sont pas confrontés à notre propre dilemme : au cours des travaux menés à la fois en tant qu'enseignant de français au Japon et en tant que chercheur en didactique des langues, nous disposons pour nous exprimer de deux options : les langues japonaise ou française. Si nous optons pour le français, notre lectorat potentiel sera constitué essentiellement de l'ensemble des collègues enseignants de français, dans le pays et ailleurs, ainsi que des chercheurs francophones qui n'enseignent pas cette langue, mais œuvrent dans le même domaine de recherche ; tout en étant alors confronté à la difficulté de traduire nos données de recherche, tels que les témoignages des étudiants ou des enseignants japonais interrogés, nous pouvons aborder les concepts nécessaires à la présentation avec des termes français déjà utilisés et discutés en Europe, ce qui nous donne l'espoir de contribuer, malgré l'éloignement géographique, à une avancée dans le processus commun de réflexion en la matière. Si, en revanche, nous choisissons de nous exprimer en japonais, les enseignants de français non japonophones n'auront pas accès à nos écrits, mais nous pourrions nous adresser à d'autres collègues, à ceux qui exercent leur activité d'enseignant d'une langue étrangère auprès d'un public japonais, mais aussi à des chercheurs japonophones, spécialistes par exemple de la didactique du japonais langue étrangère. Dans ce cas,

nous pouvons utiliser les termes qui se trouvent dans le Nihongo-kyôiku Jiten (encyclopédie de l'enseignement de la langue japonaise) ou le Gaikokugo-kyôikugaku Daijiten (version japonaise de l'*Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*), si les notions abordées sont déjà suffisamment répandues et reconnues au Japon pour y figurer. Sinon, nous devons traduire en japonais les termes qui nous permettront d'exposer la problématique, dont l'origine se situe plutôt en Europe, ou encore employer la transcription en katakana de la version anglo-saxonne du terme. Il est rare, en effet, que nous ayons recours à une transcription à partir du français, au risque de laisser croire que la réflexion se limite à l'enseignement de cette langue, alors qu'elle est tout à fait susceptible de s'appliquer à d'autres terrains (ceux de l'enseignement de l'anglais ou du japonais langue étrangère par exemple, autrement dit des domaines vers lesquels les traducteurs du CECR ne jettent pas de pont). Il arrive toutefois que la transcription phonétique du terme anglais soit critiquée comme étant la marque d'un parti pris, le signe d'un impérialisme linguistique que les enseignants des « petites » langues veulent éviter. D'autre part, la traduction libre présente aussi des inconvénients : à côté du risque d'introduire des connotations inexistantes dans le terme original, il reste encore le fait qu'elle rend difficiles les recherches que pourraient lancer sur internet des collègues s'intéressant à la même notion, au cas où ils existeraient. Les possibilités de collaboration s'en trouveraient retardées d'autant.

Nous préférons par exemple utiliser la transcription en katakana pour le terme *portfolio* plutôt que le mot japonais proposé dans la version japonaise du CECR, qui signifie littéralement « registre de l'apprentissage » ; de même, au lieu du mot *ishiki* adopté dans la partie 5.1.1.3, nous privilégions *kizuki*, qui exprime mieux l'aspect actif d'*awareness* : ces deux options nous semblent déjà bien connues et répandues en tant que traductions des termes d'origine dans des domaines tels que le JLE, la pédagogie générale ou la psychologie interculturelle.

#### UNE TRADUCTION DÉPENDANTE DE LA SPHÈRE DIDACTIQUE DE CHACUN

D'ailleurs, leur intention n'étant pas de proposer une traduction définitive des termes dans cette « étape de présentation » des concepts issus de la didactique européenne, les traducteurs reconnaissent volontiers que leur traduction libre résulte de leur propre compréhension du texte.

**Yoshijima** : Une fois créé, un mot – ou disons une notion – vit sa vie tout seul après. C'est la langue, n'est-ce pas ? [...] Si on touche à une certaine notion par un terme, celui-ci délimite un certain champ, mais dans un même texte, il ne se présente jamais en embrassant le tout. La difficulté de la traduction consiste donc dans l'application du mot. Un mot ne se tourne pas toujours vers une même référence. [...] [En ce qui concerne *awareness*] même si on le laissait en anglais, cela ne garantirait pas la compréhension.

Chacun arrive à déterminer implicitement sa sphère et ses interlocuteurs en matière de réflexion didactique, ce qui influe sur le choix des termes. Les propos d'Ōhashi cités ci-dessous nous semblent aussi en témoigner :

Quand nous réfléchissons à la façon de traduire *interculturality*, nous attribuons le mot qui nous paraît le plus pertinent pour le contexte, mais bien sûr la traduction pertinente dépend du contexte. Je ne voudrais pas qu'on croie qu'il n'y a que cela comme traduction [Note : pour *interculturality*, Ōhashi a choisi le terme *ibunka tekiōsei*, littéralement : « aptitude à l'adaptation à une/d' autre(s) culture(s) ». Par rapport à ce contexte, je le trouve bon, mais peut-être qu'il n'est pas bon dans les contextes ordinaires, et qu'on remarquera une incohérence. Mais il arrive que je ne puisse pas attribuer toujours la même traduction à cause de la différence du contexte. [...]

Lorsque j'utilise le mot *tekiō* [= adaptation] dans le domaine de la communication interculturelle, je ne veux pas dire seulement s'ajuster à l'interlocuteur, mais le faire céder un peu aussi et s'adapter un peu à lui. [...] Le mot *dōka* [= assimilation], c'est se mettre du côté de l'interlocuteur jusqu'à perdre son identité. *Tekiō*, ce n'est ni l'un ni l'autre : c'est garder son identité, tout en cédant ce qu'il est possible de céder et, en même temps, demander à l'interlocuteur de céder aussi de son côté, sans abdiquer sur ce qu'il est difficile de céder. Je pense avoir utilisé le mot *tekiō* dans ce sens, dans cette posture. [...] Il y a plusieurs groupes parmi les chercheurs en communication interculturelle au Japon, mais cet emploi [du terme correspondant à *adaptation*] est commun aux personnes qui me sont familières.

Si la compétence interculturelle devait se résumer à la capacité d'adaptation, cela nous plongerait dans une perplexité plus grande que les traductions assignées respectivement à *portfolio* et à *awareness*, et nous éloignerait de la réflexion à ce sujet : en effet, notre terrain principal d'enseignement et de recherche se trouve parmi des débutants de milieu allophone, pour qui ni l'utilité de la langue apprise ni la rencontre avec ses locuteurs ne sont des considérations urgentes. Au près de ce public, nous aimerions mettre l'accent, en ce qui concerne la compétence interculturelle, sur la prise en considération par l'étudiant lui-même de la relation qui existe entre lui et la culture de la société où la langue cible est parlée, plutôt que sur l'entraînement à s'adapter ou à négocier interculturellement en prévision de rencontres futures. Selon nous, la relation établie entre les étudiants et la culture cible sous l'influence des représentations sociales partagées dans leur culture d'appartenance doit être revue et doit évoluer au travers de l'apprentissage de la langue. En Europe, la réflexion sur les compétences interculturelles en didactique des langues présente aujourd'hui deux directions distinctes, l'une proposant de collecter des données d'observation au sujet des savoir-faire en matière de gestion des difficultés rencontrées à l'occasion de contacts avec des individus porteurs d'une culture autre, et la seconde ayant pour objectif la recherche d'une méthodologie qui permette la description par l'étudiant lui-même de la prise en considération de sa propre subjectivité dans sa définition de la relation des deux cultures<sup>7</sup>. Pour notre part, nous nous situons plutôt dans la deuxième tendance<sup>8</sup>. Si dans une discussion menée en japonais, la traduction de la notion de compétence interculturelle s'appuie sur un signifié faisant allusion uniquement au premier courant, les enseignants de langues dont le public est similaire au nôtre auront

7. Voir Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (coord.) (2004), *La Reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Didier.

8. Voir Himeta, M. « Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère », in Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, pp. 233-237.

l'impression que ce sujet ne les concerne pas. Cela nuirait à l'objectif poursuivi par la traduction japonaise du CECR.

Les traducteurs japonais du CECR n'ont pas dissimulé leur réticence à l'égard des problématiques que nous avons exposées : cette prise de position nous donne donc à penser que, tout en souhaitant l'établissement d'une discussion « transfrontalière », ils ont eux-mêmes fixé des frontières dans la didactique des diverses langues enseignées dans un pays donné, limites au-delà desquelles ils semblent nous situer. Cela dit, il est possible que l'intention même de parvenir à un consensus conduise inévitablement à déterminer des frontières entre, d'une part, les contenus partagés et leurs porteurs, et le reste du monde concerné d'autre part.

---

*À propos de la version  
japonaise du Cadre  
européen commun  
de référence : réflexion  
en compagnie  
des traducteurs*

# Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois

FU RONG

UNIVERSITÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE PÉKIN, CHINE

Le présent article comporte deux aspects. Dans un premier temps, nous allons exposer le véritable intérêt pour la Chine du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) de sorte à expliquer le gros effort que nous avons accompli en coordonnant une équipe de traducteurs qui l'ont traduit en chinois<sup>1</sup> ; puis, dans un deuxième temps, nous allons nous focaliser, selon notre point de vue de praticien en prise sur le terrain chinois, sur son adaptation nécessaire et possible dans ce contexte, et plus précisément dans les institutions chinoises où le français est une langue étrangère enseignée. Cette contextualisation touche notamment à l'approche actionnelle, aux compétences partielles et aux niveaux communs de référence.

## L'intérêt du CECR pour la Chine

On sait que le CECR est l'aboutissement d'une réflexion collective européenne et longue de dix ans sur l'enseignement/apprentissage (désormais E/A) des langues vivantes en Europe. En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus, de méthodes et surtout d'évaluations, il inventorie des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre jugés nécessaires à une communication langagière réelle et efficace, ordonnés selon six niveaux de compétences. Mais dans ce document européen à valeur historique, ce qui

1. À cet effet, j'ai dirigé une équipe de quatre enseignantes-chercheurs au sein du Département, et j'ai notamment pris en charge la relecture de l'ensemble du texte traduit dans sa version chinoise du point de vue de la cohérence textuelle et terminologique.

retient notre attention, c'est l'approche actionnelle de l'E/A des langues, la redéfinition de la compétence de communication en compétence à communiquer langagièrement, la mise en avant du concept de « tâche » comme outil d'E/A et la promotion du plurilinguisme en Europe. Car, nous sommes pleinement conscients que, derrière ces nouvelles désignations, s'annonce un changement de paradigme théorique en didactique des langues-cultures qui nous concerne tous en tant qu'acteurs du domaine non seulement en Europe, mais également en Chine<sup>2</sup> et dans le reste du monde. En effet, si dans le contexte de l'intégration de plus en plus avancée de l'Europe, l'approche actionnelle de l'E/A des langues devient une nécessité en vue de préparer les apprenants en classe « à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue » (Rosen, 2007, p. 23), pour effectuer une partie de leurs études en France par exemple, ou pour effectuer une partie de leur carrière en Allemagne. Il en est de même pour la Chine qui est de plus en plus ouverte sur le monde dans la perspective de la globalisation. On ne doit plus se contenter de former nos étudiants seulement « capables de communiquer dans des situations attendues » (Rosen, 2007, p. 23) lors de séjours courts ou occasionnels à l'étranger comme touristes par exemple. Nous devons nous aussi aider nos étudiants à devenir des utilisateurs de la langue, du français en l'occurrence, en tant qu'acteurs sociaux qui sachent s'intégrer efficacement dans un pays francophone pendant leur séjour d'études ou même de recherche en commun au sein d'une équipe multinationale.

Nous sommes d'autant plus intéressés par le CECR que l'évaluation objective et scientifique des compétences des apprenants sous forme d'échelle y est proposée avec des descripteurs détaillés. Car c'est pour nous enseignants chinois de langue un casse-tête lorsqu'il s'agit de comparer les niveaux et les capacités de différents apprenants de langue. À cet égard, force est de souligner que notre traduction du CECR est très attendue au moment où le Bureau national pour la promotion du chinois langue étrangère de Chine est en train de concevoir un système d'évaluation des compétences linguistiques des apprenants de chinois langue étrangère.

Eu égard à ce qui précède, nous sommes conduits à dire que l'intérêt et l'utilité de la diffusion du CECR dans sa version chinoise en Chine, et plus particulièrement en milieu institutionnel chinois de langue, ne sont plus à établir. Ainsi, avons-nous constitué une équipe de cinq enseignants de français pour traduire intégralement cet ouvrage pendant toute une année. Il a été dernièrement publié par la Presse universitaire de l'Université des Langues étrangères de Beijing ([www.fltrp.com](http://www.fltrp.com)). Notons au passage que, pour faciliter la lecture du texte proprement dit, nous avons élaboré en annexe de la traduction un glossaire de termes spécifiques relevés dans le CECR en chinois, français et anglais.

---

2. À titre d'information, il existe en Chine quelque 64 établissements d'enseignement supérieur dotés d'un département ou de section de langue française. Ils constituent le noyau dur de la francophonie chinoise, regroupant plus de 350 enseignants chinois, 2 800 étudiants de français, toutes catégories confondues. Ces chiffres risqueront d'être beaucoup augmentés si l'on compte les quelque 150 universités ou écoles polytechniques dans lesquelles le français est enseigné comme seconde ou troisième langue étrangère. Globalement, aujourd'hui en Chine, le français se place en quatrième position après l'anglais, le japonais et le russe.

## L'adaptation du CECR en milieu institutionnel chinois de langue française

Si le CECR est appréciable et utile, comme toute théorie, il n'est cependant pas automatiquement ou directement transférable. C'est d'ailleurs l'esprit du CECR qui rappelle à plusieurs reprises son ouverture et sa flexibilité « de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent<sup>3</sup> ». Mais avant d'envisager des adaptations nécessaires, il convient de cerner les problèmes constatés.

### QUELQUES PROBLÉMATIQUES SOULEVÉES EN CONTEXTE CHINOIS DE TROIS THÈMES CLÉS MIS AU POINTS DANS LE CECR

Concrètement, ce sont tour à tour l'approche actionnelle, la compétence fonctionnelle et les niveaux communs de référence qui sont à (re)considérer par rapport à l'E/A des langues en Chine.

L'approche actionnelle mise à l'épreuve dans la situation de l'E/A scolaire des langues en Chine

La question première que nous nous posons concerne justement l'applicabilité de l'approche actionnelle dans une classe chinoise de langue, ou plus exactement dans quelle mesure elle y est applicable. À cet égard, dans un article intitulé « "Actions" en didactique des langues : le changement de concepts didactiques en Europe et ses inspirations<sup>4</sup> », Pu Zhihong a dressé une liste non exhaustive de sept contraintes au niveau méthodologique, didactique et didactologique. Compte tenu de leur forte pertinence, nous nous proposons d'en évoquer ici quelques-unes que je partage et confirme totalement, accompagnées d'explications supplémentaires.

Premièrement, c'est la résistance soutenue et durable de la méthodologie traditionnelle (ensuite MT) à la chinoise caractérisée par la centration sur l'enseignement et l'enseignant, alors que l'approche actionnelle est résolument tournée vers le sujet apprenant considéré comme un acteur social à part entière. Tout porte à croire que la MT continuera à exister et à exercer son influence omniprésente dans l'E/A des langues en Chine. Ceci peut s'expliquer entre autres par :

- la volonté politique, voire idéologique, du pays d'encadrer l'E/A des langues étrangères globalement dans la formation linguistique ;
- l'expérience forte d'avoir déjà formé quantité de spécialistes de langue ;
- les limites patentées du modèle tant audiovisuel que communicatif qui permettent la propension spontanée de l'enseignant à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation traditionnelle.

3. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Hatier, Paris, 2001, p. 13. Nous soulignons.

4. Dans *Journal de l'Université des études internationales du Sichuan*, Chongqing, n° 1, 2008, pp. 129-133.

Deuxièmement, l'idée de tâches de communication à accomplir se trouve au cœur de l'approche actionnelle ; or la délimitation de ces tâches semble d'autant plus difficile qu'elle est effectuée en Chine, c'est-à-dire dans un contexte géographiquement et culturellement éloigné et différent de la langue-culture cible. Il se peut, et c'est fort probable, que les tâches proposées par l'enseignant n'aient rien à voir avec la vie réelle du pays cible, parce que tous nos enseignants chinois, surtout quand ils sont jeunes, n'ont pas, par exemple, la chance de mettre les pieds sur le territoire français avant d'enseigner sa langue. D'autre part, j'aimerais ajouter que la mise en œuvre effective et efficace de l'approche actionnelle par les tâches est largement conditionnée par la participation effective et efficace des apprenants. Or, ce n'est pas toujours le cas lorsqu'il s'agit du public chinois. Pour en comprendre la raison, il suffit de regarder ci-après un tableau récapitulatif et comparatif en nous inspirant du modèle décrit par Christian Puren dans son article « Didactique scolaire des langues vivantes étrangère en France et didactique du français langue étrangère<sup>5</sup> » :

E/A DES LANGUES EN MILIEU INSTITUTIONNEL EUROPÉEN	E/A DES LANGUES EN MILIEU INSTITUTIONNEL CHINOIS DE LANGUE
<p><b>Apprenants adultes</b> Non spécialisés Volontaires Pour la plupart très motivés Besoins immédiats et identifiables Priorité à la communication orale Investissement personnel concentré sur la langue cible Niveau post-élémentaire en langue</p>	<p><b>Apprenants adultes</b> Spécialisés Captifs Pour la plupart peu motivés Sans besoins immédiats Besoins futurs non identifiables Aucune priorité identifiable Investissement personnel dispersé sur les multiples disciplines universitaires Niveau intermédiaire en anglais</p>
<p><b>Enseignants</b> Natifs Formation théorique et pratique Formés à des traditions didactiques diverses</p>	<p><b>Enseignants</b> Non natifs et natifs Formation linguistique et littéraire Formés à une tradition didactique unique</p>
<p><b>Milieu institué</b> Objectifs choisis-culture Objet-langue Possibilités immédiates de rentabilisation des apprentissages Cours semi-intensifs ou intensifs Période d'apprentissage limitée et avec interruption Groupes restreints Institution spécialisée en langue Réception et/ou production L'écrit et/ou l'oral</p>	<p><b>Milieu institué</b> Objectifs imposés Objet-langue et culture Rares possibilités immédiates de rentabilisation des apprentissages Cours extensifs Période d'apprentissage longue (4 ans au moins, coupée de vacances) Groupes nombreux (25) Institution spécialisée en langue Réception et production L'écrit et l'oral</p>

Le tableau oppose schématiquement les paramètres des deux situations de l'E/A scolaire des langues et nous montre bel et bien pourquoi nos étudiants chinois risquent de ne pas répondre activement à l'appel

5. ELA, n° 111 juillet-septembre 1998, p. 362.

de l'approche actionnelle : tout simplement parce que sans besoin immédiat ou futur, ni priorité identifiable, ils ne se sentent pas obligés, encore moins motivés, pour agir langagièrement avec ou sur quiconque en milieu exolingue.

Troisièmement, il convient de noter que le CECR a été conçu et élaboré dans la perspective d'une Europe économiquement et politiquement de plus en plus unie, c'est pourquoi l'approche actionnelle retenue ici vise principalement à préparer les apprenants en classe à pouvoir s'intégrer efficacement dans les pays d'Europe pour y effectuer une partie de leurs études ou/et une partie de leur carrière professionnelle avec des citoyens européens originaires de différentes langues-cultures, et à terme pour y devenir un acteur social à part entière. Favoriser la mobilité et l'intégration à l'échelle européenne est donc manifestement mis en avant dans cette optique. À cela faut-il encore ajouter que, dans cette même optique de l'approche actionnelle au niveau européen intégré, les apprenants en classe, mais devenus acteurs sociaux au sein de la société, sont amenés à agir avec l'autre dans la langue-culture cible, afin de passer ensemble de l'interculturel au transculturel. Or, une fois en Chine, du moins à l'heure actuelle, le milieu instituant (la société) et le milieu institué (l'école) ont complètement changé à quelques exceptions près<sup>6</sup>. Nous nous retrouvons dans une classe de langue linguistiquement et culturellement homogène en ce sens que l'enseignant et les apprenants chinois partagent la même langue-culture maternelle en commun. La pratique habituelle de la MT amène *de facto* à (re)valoriser les activités langagières souvent ou favorablement en langue source. L'expérience nous apprend d'ailleurs que parfois, en classe, autant la motivation de nos étudiants pour une communication réelle est forte lorsqu'il s'agit d'un sujet dont ils sont bien placés pour parler, autant la tentation de recourir à la langue maternelle est forte parce qu'ils sont tout à fait conscients de limitations imposées par la langue étrangère.

### Une prudente réserve à l'égard de la compétence partielle

Dans la partie précédente, nous avons longuement parlé des côtés positifs de cette notion nouvelle introduite dans le CECR. Cela étant, nous nous gardons avec une prudente réserve de la généraliser, notamment lorsque nous avons affaire par exemple à des étudiants spécialisés en français en milieu institutionnel chinois de langue. La première raison qui vient à notre esprit, parce que la plus simple, est que ce sont les apprenants régulièrement inscrits dans un département de français d'une université publique spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères et que la plupart d'entre eux, une fois diplômés, se destinent aux carrières de la diplomatie, du journalisme ou de l'enseignement. En résumé, ce sont bien de futurs acteurs sociaux, dignes de ce nom, qui vont vivre de la langue française, sinon pour toute leur vie professionnelle du moins pour le meilleur temps de leur vie quotidienne. Il

6. Nous faisons allusion ici notamment à de grosses entreprises internationales implantées dans certaines grandes villes chinoises où des Chinois, des Américains, des Japonais, des Coréens, des Européens travaillent ensemble en anglais. C'est également le cas d'une classe de chinois langue étrangère ouverte à Beijing où des Chinois, des Américains, des Japonais, des Russes ou des Français travaillent ensemble en chinois.

serait difficile d'imaginer qu'au terme d'un long investissement personnel et public, intellectuel et financier, les apprenants et les usagers du français, qui appartiennent à l'élite, disposent finalement d'une compétence partielle. Notons au passage que vis-à-vis de ce public spécifique, au cours de toutes les réformes accomplies dans le domaine de l'éducation aux langues-cultures en Chine, on a maintenu le cap sur cet objectif de formation, à savoir rendre l'étudiant à la fois spécialiste de langue par le développement équilibré de « quatre compétences linguistiques fondamentales » et généraliste en termes de compétence socioculturelle<sup>7</sup>.

Puis, s'il vaut mieux relativiser la notion de compétence partielle, c'est que, du point de vue de l'acquisition/apprentissage d'une langue en général et d'une langue étrangère en particulier, le savoir-écouter, le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire sont en étroite corrélation, en ce sens que l'apprentissage de l'un sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire, et mieux entendre, c'est mieux parler. À un moment donné, dans un contexte déterminé et face à un public spécifique, on peut privilégier le développement d'une habileté par rapport à une autre, mais son traitement efficace demande souvent à l'apprenant de faire appel à d'autres habiletés. Ceci veut dire que tout ce qui a été retenu pour acquérir les habiletés de compréhension orale et écrite sont pour une large part *transposables* aux habiletés d'expression orale et écrite. On peut en déduire, comme nous le faisons, que de notre point de vue, ce ne serait pas un choix judicieux de développer en priorité dès le départ l'E/A d'une langue étrangère et, au nom de la compétence partielle, la compréhension orale et/ou écrite au détriment de l'expression orale et/ou écrite. Sinon, à la moindre difficulté à l'oral ou à l'écrit, les grands débutants sauraient trop facilement reculer sous le prétexte de la compétence partielle, lors de leurs premiers pas dans la langue étrangère.

### **Une question ouverte sur la compatibilité de six niveaux communs de référence du CECR avec le cursus universitaire de langue de Chine**

Il semble inutile de détailler ici les atouts des niveaux de compétence sous forme d'échelle proposés par le CECR<sup>8</sup>, puisqu'ils sont d'un intérêt patent. Nous nous interrogeons donc plus spécialement sur la transposition possible de ce dispositif d'évaluation européen dans une classe de langue en Chine.

Force est cependant de constater que ce n'est pas une tâche aisée dans la mesure où l'évaluation universitaire en Chine repose encore sur un système de contrôle plutôt figé, renvoyant à des notions de sanction ou de sélection, voire d'exclusion, tandis que la même évaluation est devenue aujourd'hui en Europe synonyme de progrès en faveur de l'apprentissage, ou conçue comme un moyen de guider l'apprentissage. C'est notamment le cas du CECR. De ce fait, en cas de transposition, il y a lieu de prendre en considération une double compatibilité entre ces

7. Ministère chinois de l'Éducation, Directive relative aux réformes de l'E/A supérieur des langues étrangères en milieu institutionnel de langue en Chine, *Journal de l'éducation en Chine* du 23 juin 1999.

8. Pour plus d'informations en la matière, nos lecteurs sont invités à lire *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* d'Evelyne Rosen, et plus particulièrement son chapitre 3, pp. 37-46, Paris, CLE International, 2007.

deux systèmes d'évaluation foncièrement différents d'une part, et entre l'évaluation européenne et le processus d'E/A des langues mis en place sur le terrain chinois d'autre part. On sait qu'en didactique, l'évaluation fait partie intégrante de tout processus d'E/A des langues.

À côté de ce problème sans doute théorique, il existe une deuxième question plutôt pratique. En effet, aucune indication n'étant donnée dans le CECR sur les volumes d'heures d'E/A par niveau, Évelyne Rosen en a proposé une à titre indicatif<sup>9</sup> :

NIVEAU	VOLUME HORAIRE INDICATIF
A1	60-100 heures d'apprentissage
A2	(+) 100-120 heures d'apprentissage
B1	(+) 150-180 heures d'apprentissage
B2	(+) 200-250 heures d'apprentissage
C1	(+) 250 + 300 heures d'apprentissage
C2	(+) horaire variable

En suivant ce tableau indicatif pour compter nos volumes d'heures d'E/A, il suffirait d'un semestre de neuf mois pour que nos étudiants de français parviennent facilement au niveau européen B2, puisque dans le cas du français enseigné en milieu institutionnel de langue, nos étudiants suivent des cours de français à raison de 14 à 16 heures par semaine pendant un semestre<sup>10</sup>, ce qui fait quelque 256 heures. En réalité, c'est absolument impossible puisque nos étudiants ne connaissent aucun mot de français avant d'entrer au département de français. De ce fait, à en croire le tableau présenté ci-dessus, nous serions amené à conclure que soit les échelles d'évaluation du CECR manquent de rigueur donc de fiabilité, soit l'E/A scolaire des langues en Chine est sinon nul, du moins très peu rentable selon un strict rapport qualité-prix. À vous de juger ! C'est pourquoi j'annonçais plus haut que la question reste ouverte.

#### ESQUISSE DE QUELQUES PROPOSITIONS D'ADAPTATION PROVISOIRES, SINGULIÈRES ET ÉVOLUTIVES

Constaté une difficulté ne veut pas dire être contraint de baisser les bras devant une totale impossibilité. Il ne saurait être question non plus de s'arrêter sur l'explication des faits constatés selon une vision causaliste. Bien au contraire ! C'est pourquoi, après avoir identifié et surtout interprété les problèmes, nous serons tenté de faire quelques propositions d'adaptation provisoires, singulières et évolutives.

#### Trois propositions de principe

Face à une éventuelle méconnaissance du CECR, à titre de propositions de principe, nous suggérons d'abord de ne pas culpabiliser les acteurs de terrain.

9. *Ibid.*, p. 116.

10. À titre d'information, en Chine, notre scolarité s'étale sur quatre ans. Une année universitaire compte neuf mois répartis en deux semestres. Il y a dix-huit semaines de cours dans chaque semestre.

Étant donné que nous-même nous sommes enseignant de terrain depuis vingt-sept ans, je crois être en mesure de bien connaître mes collègues qui « jour après jour, cherchent à résoudre les problèmes de leur état, mais n'ont ni le temps, ni les moyens de rendre compte des trouvailles qui en découlent<sup>11</sup> ». Il y a d'ailleurs en contexte chinois nombre de complications qui sont souvent indépendantes de la volonté de nos enseignants de langue. C'est pourquoi il ne faut surtout pas les culpabiliser, tel le Docteur Knock, en leur annonçant que leurs méthodes de travail sont démodées ou que leurs modes de pensée sont à changer du tout au tout. Bref, la « remise en cause » ne doit pas être prise dans un sens moral, mais dans un sens essentiellement didactique. Il vaut mieux respecter les contraintes institutionnelles, partager les expériences qu'ils ont acquises, tirer avec eux les leçons du passé et leur démontrer qu'en faisant autrement, on pourrait, dans certains cas, arriver à des résultats meilleurs.

Ensuite, au nom de tous les praticiens chinois, nous demanderons de ne pas les « terroriser » en accablant les enseignants de langue, plus particulièrement les plus jeunes, de nombreuses théories avec des notions spécialisées et/ou abstraites comme si par exemple l'approche actionnelle était une nouvelle méthodologie constituée après tant d'autres précédentes, ce qui finirait par leur faire fuir la recherche. Je ne peux que renvoyer sur ce sujet à l'avertissement déjà lancé par R. Galisson en 1994<sup>12</sup>. En contrepartie, nous plaçons pour la responsabilisation des enseignants de langue puisque de toute façon, même si le CECR n'existait pas, on apprend/enseigne aujourd'hui la langue dans un contexte et avec des objectifs très différents de ce que l'on faisait il y a dix ans, vingt ans... L'effort de rénovation méthodologique de la part de l'enseignant sera donc nécessaire, inéluctable si on veut défendre la qualité de l'E/A des langues en Chine ou ailleurs. Selon C. Puren en effet, un bon enseignant doit être « celui qui sait effectuer en permanence la construction, la déconstruction et la reconstruction de son dispositif d'enseignement<sup>13</sup> ».

En troisième et dernier lieu, nous appelons à la mise en garde contre une possible dérive du fameux éclectisme chinois au nom duquel on se contenterait, sous le prétexte de la complexité de la didactique des langues, de choisir dans différentes parties du CECR certains de leur éléments plutôt que l'élaboration d'un outil contextualisé. Ou bien, sous le prétexte de la spécificité des classes de langue, on risquerait de s'enfermer « dans la résolution au coup par coup de problèmes particuliers, et de transformer ainsi la discipline en suggestions de pratiques trop ponctuelles, sans fondement théoriques et sans cohérence (globale ou locale)<sup>14</sup> ».

Si le premier cas relève de ce que R. Galisson nomme les simples « consommateurs » sans état d'âme d'une méthode ou d'un cours, pensés et fabriqués ailleurs et par d'autres, le second cas tomberait dans ce que C. Puren qualifie d'« éclectisme mou ».

11. R. Galisson, « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures », *ELA*, n° 95, Paris, Didier Érudition, 1994, p. 125.

12. R. Galisson, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France », *Revue française de pédagogie*, n° 108, juillet-août-septembre 1994, p. 29.

13. Notes prises au séminaire de Christian Puren, « Vers une didactique complexe : le cas de la didactique scolaire », 1998-1999.

14. R. Galisson, C. Puren, *La Formation en questions*, Paris, CLE International, 1999, p. 92.

15. À titre d'exemple, Pu Zhihong, « "Actions" en didactique des langues : le changement de concepts didactiques en Europe et ses inspirations », *Journal de l'Université des études internationales du Sichuan*, Chonging, n° 1, 2008 ; Fu Rong, Wang Kefei, « Regard sur les politiques linguistiques en Europe », *Foreign Language Teaching and Research*, Beijing, n° 1, 2008 ; Fu Rong, « Commentaire du CECR », *International Chinese Language Teaching and Learning*, Beijing, n° 4, 2008.

16. Je pense ici plus particulièrement à *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* de Évelyne Rosen que je cite constamment dans le présent article. En effet, elle y fait un excellent commentaire à l'appui de bon nombre d'illustrations concrètes. Qu'elle trouve ici mes remerciements et mon hommage les plus sincères.

17. R. Galisson, « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », *ELA*, n° 128, 2002, p. 508.

18. *Ibid.*

19. Voir *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, et plus particulièrement ses chapitres 3, 5, 6 et 7, Paris, CLE International, 2007.

### Quelques actions d'adaptation concrètes et ciblées

En tenant compte de l'état actuel des choses en Chine et de diverses contraintes institutionnelles existantes et éventuelles, nous proposons :

1) d'organiser dans un premier temps la diffusion et la communication du CECR parmi nos collègues de toutes catégories confondues afin de les sensibiliser à l'actualité du domaine et de les familiariser avec des idées nouvelles en matière de didactique des langues. À cet effet, nous avons traduit et publié en chinois le CECR dans son texte intégral, auquel était joint un glossaire de termes spécifiques relevés dans l'ouvrage et expliqués dans trois langues : chinois, français et anglais. En outre, nous avons écrit des articles faisant le point sur l'Europe des langues, sur le CECR dans son ensemble ou dans ses concepts clés<sup>15</sup>.

2) de mener en même temps l'auto-formation et l'auto-apprentissage par la lecture guidée<sup>16</sup>, par des séminaires et ateliers.

3) d'envisager quelques démarches de remédiation dans les meilleures conditions possibles du terrain. Sur l'approche actionnelle par exemple, étant donné l'homogénéité linguistique et culturelle de nos étudiants chinois dans une même classe de langue, on peut emprunter à R. Galisson la démarche de « l'intra-à l'interculturel »<sup>17</sup>. Concrètement, on passe par une analyse de la culture chinoise en contexte, avant d'aborder la culture française dans une situation analogue ou voisine. Cet échauffement intraculturel permet un passage du connu à l'inconnu pour préparer nos étudiants à la prise de conscience de l'effet de choc culturel possible en société. Selon R. Galisson, cette démarche « présente aussi l'avantage de valoriser l'enseignant autochtone, naturellement apte à guider ce travail préliminaire de retour aux sources<sup>18</sup> ».

Autre exemple concernant les échelles et les descripteurs. Dans l'attente d'une véritable appropriation de ce dispositif d'évaluation européen par rapport à notre situation chinoise d'E/A scolaire des langues, on peut déjà s'en servir largement à titre de référence dans l'auto-évaluation de l'enseignement du côté enseignant, dans l'auto-évaluation de l'apprentissage du côté apprenant, lors de préparation de sujets d'examen du côté du concepteur ou encore au cours de l'élaboration d'un matériel didactique et d'un programme d'E/A des langues. À cet égard, E. Rosen nous a proposé « une batterie de conseils pratiques » qui méritent d'être lus et suivis avec un état d'esprit ouvert<sup>19</sup>.

Enfin, pour optimiser la compétence partielle dans les meilleures conditions chinoises, nous proposons une application « partielle », et non « partielle », en ce sens qu'elle nous semble applicable *a posteriori* et non *a priori* à nos étudiants spécialisés en langue par exemple au bout de trois ou quatre ans d'études universitaires. Par contre, cette compétence partielle pourrait convenir dès le départ à nos étudiants spécialisés dans d'autres disciplines que la langue, qui apprennent la langue étrangère comme une des matières universitaires obligatoires en vue d'un diplôme, ou comme un simple outil provisoire en vue d'un court séjour d'études ou de recherche à l'étranger. Cette compétence par-

tielle devrait en plus parfaitement bien répondre aux besoins et attentes des apprenants en formation continue qui n'auraient pas nécessairement intérêt à une certification de la totalité des quatre compétences intégrales.

En guise de conclusion, nous aurons tendance à résumer tout le sens notre réflexion provisoire et personnelle incitée à la suite de notre expérience de la traduction en chinois du CECR en trois mots suivants : *appropriation* dans le sens de lecture approfondie, *adaptation* dans le sens de contextualisation mesurée, *harmonisation* dans le sens de la mise en valeur dans les meilleures conditions chinoises possibles des acquis didactiques accumulés dans le CECR.

### Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Hatier, Paris.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- GALISSON, R. (2002), « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », *ELA*, n° 128.
- PU, Z. H. (2008), « "Actions" en didactique des langues : le changement de concepts didactiques en Europe et ses inspirations », *Journal de l'Université des études internationales du Sichuan*, Chongqing, n° 1.
- PUREN, C. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les langues modernes*, n° 3.
- RICHER, J.-J. (2005), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », *Synergies Chine*, n° 1.
- ROSEN, É. (2007), *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International.  
[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html)

**L***a didactique  
des langues entre  
linguistique  
et nationalisme  
en Corée :  
les échanges entre  
l'enseignement  
du français et du coréen*

PATRICK MAURUS

PLIDAM, INALCO, PARIS, FRANCE

La langue française s'est répandue en Corée comme ailleurs avec ses traditions épistémologiques et académiques, qui se sont imposées dans un système didactique autre, comme autant de vérités neutres, a-culturelles et objectives, fondées sur son autorité académique, une autorité souvent discutée, mais faisant toujours référence. Plus vicieuse encore que la neutralité supposée, il y a la force de la domination culturelle, tant à cause de la colonisation que de la tradition académique et scientifique qui s'appuie sur des décennies de réflexion sur le Français langue étrangère. Bien des chercheurs en FLE peuvent clamer à juste titre leur bonne foi et leur anticolonialisme, ce qui ne répond pas à la question de fond, incontournable : comment se fait-il que le sens du savoir soit toujours Ouest-Est ? Cependant un système quel qu'il soit, accepté consciemment (et même copié terme à terme), ne prend jamais tout à fait la même forme lorsqu'il se pose sur un autre terrain que celui qui l'a vu naître.

Qu'il y ait une influence des anciens pouvoirs coloniaux en matière didactique, parallèlement à une influence culturelle et économique de ces mêmes pays, est indéniable. Que « les recherches en didactique des langues se (soient) curieusement peu mobilisées sur ce sujet, sans

doute elles-mêmes solidaires, à leur insu (ou non), d'une vision instrumentale des langues, qui s'accorde sur une définition de la langue comme un objet scientifique à part entière<sup>1</sup> », est tout aussi indéniable. Mais en rester à ce constat serait accepter une approche statique du problème. Le didacticien occidental peut-il encore imposer ses schémas à l'autochtone du fait de leur scientificité apparente ? Tout pays qui accueille le FLE est-il condamné à transférer vers sa propre langue comme langue étrangère, ici le coréen langue étrangère (CLE) ces mêmes schémas ? Or, dans un premier temps, il semble que ce soit le cas. En Corée, comme un peu partout, il existe un effet d'annonce terminologique qui promet beaucoup et n'offre souvent qu'un cours traditionnel. Ainsi une présentation taxinomique incomplète de quelques points de grammaire coréenne est-elle sous-titrée sans vergogne Approche communicative. S'agissant d'une publication en anglais, il fallait que l'emballage soit en accord avec l'attente supposée d'un public anglophone. Et que son auteur soit lui-même mis en scène comme « moderne ».

Lorsque l'enseignement coréen<sup>2</sup> s'est tourné vers les langues (c'est-à-dire après la guerre de Corée), le terrain intellectuel n'était guère propice au développement d'interrogations sur les modes d'enseignement : la hiérarchie inhérente au confucianisme constituait le principal blocage. Pour dire les choses simplement, le maître occupait la plus haute place, possédait le capital symbolique le plus fort, et il n'était pas question de le mettre en question. Dire que cela n'incitait pas à la réflexion pédagogique risquerait de passer pour un jugement de valeur, alors précisons que nous sommes sur des terres absolument étrangères à notre tradition d'enseignement, mais qui accordent depuis très longtemps, bien plus longtemps que nous, un rôle premier à la transmission par le maître, impossible à mettre en question.

L'apprentissage d'une langue comme le français correspond évidemment en Corée à des attentes sociales largement fondées sur les représentations de la France et qui sont partagées (par définition) par les apprenants et les enseignants. En schématisant, le français était jusque récemment paré d'une aura flatteuse, à égalité avec l'allemand, juste derrière l'anglais, mais une aura très féminine, pourrait-on dire en termes sémiotiques. D'où un public lui aussi majoritairement féminin. En terres confucéennes, cela assure quelques positions fortes (arts, mode, lettres), mais bien loin derrière les domaines « masculins ». Les départements de français comptent peu dans les universités, dans un contexte où l'enseignement des langues lui-même a toujours été méprisé. Naturellement, face à l'anglais toutes les langues, à commencer par les « nouvelles », c'est-à-dire celles qu'on peut désormais choisir librement en fac, chinois-japonais-russe, ont un statut inférieur. Mais toutes permettent l'accès à l'ascension sociale et à la compétition internationale.

1. Texte de présentation de la problématique de ce volume.

2. Supérieur, mais aussi secondaire, puisque le français y était, grâce au jeu des quotas, deuxième langue avec l'allemand. Pour quantité de raisons, il a résisté à l'ouverture au chinois et au japonais.

## **C**ontraintes et présupposés à l'œuvre dans la circulation des idées didactiques

En fait, ce sont deux contraintes lourdes que nous voyons à l'œuvre, la contrainte millénaire méprisant la langue orale (y compris pour la langue maternelle) et la contrainte nationaliste obligeant à défendre sa langue, sous prétexte de dignité nationale. La seconde a fini par l'emporter, ce qui nous laisse orphelins de réponse à la question qui n'a pas été sérieusement posée : quel coréen enseigner, quel français enseigner ?

Il nous faut, pour comprendre, remonter aux deux conflits qui marquent l'enseignement des langues en général. Le premier oppose le développement assez régulier de la théorisation didactique à l'existence de pratiques d'enseignement pour le moins variées. Il n'est pas exagéré de dire que cet enseignement est majoritairement le fait de praticiens sans réelle connaissance didactique (ni même linguistique). Cela relève de la sociologie de l'enseignement. Force est de constater que ces pratiques ne sont pas toujours un obstacle rédhibitoire à l'apprentissage... Le désir d'apprendre l'anglais est bien plus fort que l'incompétence pédagogique de bien des natifs américains, souvent simples routards, qui de fait l'assurent.

Le second conflit réside dans l'application des ressources déployées dans l'enseignement des « grandes » langues sur celles des « petites » et dans l'approche critique de cette pratique. Étrangement, il me semble que cette approche critique soit le plus souvent le fait non pas des enseignants des pays à langue « rare », qu'on attendrait plus revendicatifs, mais de ceux dans lesquels la réflexion didactique (ou applied linguistics, ce qui est encore un autre problème) se développe, c'est-à-dire souvent ceux des « grandes » langues. Il convient immédiatement de se demander si cette interrogation n'est pas, elle aussi, un héritage à critiquer, un effet colonial (ou orientaliste dans notre contexte précis). Car on constate que le mouvement se fait encore et toujours de l'Ouest vers l'Est.

De toute façon, qui dit didactique dit présupposés. Présupposé un : l'acte d'enseigner est universel. Deux, le principe d'autorité est universel. On peut objecter que c'est une évidence, mais c'est justement cela un présupposé : une représentation, qui peut devenir une violence (pas seulement symbolique) d'autant plus grande qu'elle n'est pas discutée. Toute la question est de savoir à quel type de représentation nous avons affaire. Le troisième présupposé tient pour certain qu'il existe un phénomène « langue », repérable universellement sous ce nom. Le quatrième, que cette langue peut être enseignée. Cinq, que cela peut être fait tant par un native speaker que par un enseignant partageant la langue des apprenants. Mais le premier garderait un avantage, celui de « l'authenticité ». L'acceptation passive de ces présupposés explique une bonne partie des problèmes de la didactique.

## **L**a « spécificité coréenne » et ses usages

Un présupposé n'est pas en soi vrai ou faux, mais il est certainement lourd de bien des problèmes potentiels s'il n'est pas questionné. À ceux-là s'ajoutent des présupposés et des implicites propres à la Corée : sa triple nature de nation post-coloniale, de pays nouvellement industrialisé et de peuple appartenant à l'aire chinoise, fait de la Corée un cas particulier intéressant. L'exigence nationaliste de reconnaissance internationale et l'incroyable recours à la victimisation (tous les malheurs viennent des autres) révèlent en creux le sentiment que la langue coréenne ne jouit pas d'un statut égal au français, à l'anglais ou au chinois. Elle est une des « langues mineures » dont parlait Kafka, ce qu'exprime l'obligation pour ses locuteurs de s'interroger sur la langue à employer pour se faire entendre, comprendre ou accepter dans le monde (cf. Pascale Casanova, *La République mondiale des Lettres*).

Jusqu'à-là, le cas coréen n'est pas très particulier, pas même avec le plaidoyer<sup>3</sup> venu des rivages d'extrême droite pour faire de l'anglais une deuxième langue officielle, tendance copiée du Japon. Il ne l'est pas non plus lorsqu'il s'agit d'importer des modèles linguistiques. Il n'y a pas qu'en Corée que le personnel concerné continue à se former à l'étranger, dans le triangle linguistique anglais-français-allemand, critiquant parfois la démarche, rarement les modèles. L'entrée en jeu du chinois et du japonais élargit le spectre, mais ne modifie pas la problématique. La spécificité coréenne apparaît surtout dans la conception de la langue qu'elle véhicule. De son moule chinois confucianiste, elle a bâti un savoir qu'en paraphrasant Althusser j'appellerai « grammaire spontanée », centré sur :  
– la domination absolue de l'écrit, projetée même sur les autres langues. Tout le monde en connaît les effets sur les messages utilisés en classe. Mais c'est aussi le rejet de l'enseignement de la « langue », traduit par le statut inférieur des enseignants de langue. Tous les a priori confucianistes s'accumulent, l'enseignement des langues étrangères est largement le fait des femmes. Ceux des hommes qui s'y consacrent cherchent à s'en évader ou bien, on l'a dit, s'autoproclament professeurs de linguistique, à la grande satisfaction sociale de leur famille et de leurs étudiants.

– l'identification langue nationale/image de la Nation. Il expose à la soumission du linguistique au sociolinguistique : une langue idéale se confondant à un idéal de la langue. Règne donc, en classe et dans les méthodes, le fameux « ça ne se dit pas », appliqué au coréen « vulgaire », avec obligation de donner « une bonne image de la Corée »<sup>4</sup>, que répètent à l'envi les enseignants coréens de CLE, à commencer par ceux qui font ailleurs de beaux exposés de didactique.

– la soumission du linguistique au nationalisme. Il aboutit au refus, théorique, du colinguisme et, pratique, des leçons véhiculant des modèles

3. Comme celui du romancier Pok Kô'il.

4. Ces deux premiers points se retrouvent dans une pratique que les enseignants de FLE non coréens reconnaîtront : les étudiants coréens de FLE ont une fâcheuse tendance de filer après le cours vérifier auprès d'un enseignant coréen si ce que le Français vient de dire est vrai.

« négatifs ». J'ai autrefois baptisé une méthode de FLE On se dit « tu ? », pour m'entendre dire par des collègues qu'on ne devait pas apprendre à un étudiant à dire tu, puisqu'il ne saurait avoir l'occasion de l'employer devant son enseignant. Que signifie une telle réaction ? Que les situations de langues étrangères doivent se soumettre aux règles sociales du pays d'accueil, et donc, au fond, que les pratiques coréennes s'imposent même dans la classe de français. Dans la même veine, je me souviens d'étudiantes, de militaires ou de prêtres refusant de jouer un personnage négatif dans un jeu de rôles.

– les contradictions fondées sur « l'emploi mélangé du coréen et du chinois ». Elles ont pour effet en particulier le refus de penser que le colinguisme serait à enseigner. Si la société coréenne, pour des raisons politiques complexes, n'a jamais pu se résoudre à rompre avec son passé autoritaire chinois (son latin !), cela ne se traduit pourtant pas dans l'enseignement de sa langue. Le présupposé didactique est : le coréen pur d'abord.

– l'importation de concepts. Comment concilier une langue nationale et une conception linguistique importée ? Le coréen étant une langue dite agglutinante, on demande à l'apprenant d'ingérer une suite de suffixes ou de syntagmes suffixaux qui, additionnés, sont supposés faire la langue coréenne. En tout état de cause, le retard important de la description scientifique du coréen pèse d'un grand poids sur son apprentissage.

D'une certaine façon, l'usage populaire du concept confucianiste de « dénominations correctes » reste de rigueur. Il n'y aurait qu'une seule façon de dire une chose. Appliqué à l'enseignement, cela signifie que tout enseignant se comportant comme un enseignant ne peut être critiqué, ce qui rend cette position incompatible avec la notion de « contrat didactique ».

## **L**a didactique des langues alimente les présupposés d'une conception spécifique de la langue

Une conception de la langue reste d'abord une conception de soi. Elle n'est donc pas au fond seulement une conception de la langue. Lorsque j'ai à débattre de didactique en Corée, j'utilise souvent l'exemple de la première page des manuels pour l'enseignement du français au collège, qui offrent comme exemples « un homme, un livre, une femme, une table », qui servent à démontrer que les mots français en -e sont féminins... Laissons de côté l'association idéologique « homme-livre » et « femme-table »... pour proposer deux remarques et un avertissement. La première est que le cours de langue ne s'appuie

pas sur la langue dans son acception la plus large, mais seulement sur le lexique. La seconde est que la méthode exclut la pédagogie, puisque les deux premiers exemples choisis, afin d'aborder le masculin, sont deux cas particuliers. Il faut dire que les truchements (enseignants comme étudiants et même souvent manuels) sont persuadés que le genre en français est absurde, alors que la linguistique structurale, par exemple, a amplement démontré le contraire.

Mais plus important me semble l'avertissement, qui nous met en garde contre les présupposés. À travers cet exemple, on serait tenté de trouver que la Corée est « en retard » ou qu'elle a des « progrès » à faire. Il y a là encore un présupposé, celui d'un cheminement progressif linéaire et universel indiscutable de la didactique, soulignant des retards qui, comme par hasard, recoupe celui de nos représentations post-coloniales occidentales. Or ce n'est pas parce que l'emploi du mot didactique s'étend que l'interrogation didactique en fait autant : la didactique du coréen langue étrangère restera fictive, du moins tant que n'émergera aucune interrogation propre.

Pourtant les raisons d'être optimiste existent : des organismes qu'il y avait raison de craindre sur le papier<sup>5</sup>, tant leur raison d'être était nationaliste et anti-scientifique, se retrouvent à la pointe d'un mouvement que, par jeu de mots, je pourrais appeler *applied didactics*, tant c'est la didactique qui modélise la linguistique ! L'Institut national de la Langue nationale (*kungnip kuk'ôwôn*) organise depuis quelques années à Séoul des sessions d'études (sur deux semaines) qui se penchent sur un nombre impressionnant de sujets. Tous restent subordonnés aux usages d'enseignement dans la classe, ce qui relève du champ de l'*applied linguistics*, mais une observation un peu fine montre qu'un désir très fort apparaît de classer les connaissances non selon une logique linguistique objective, mais selon une logique d'apprentissage fondée sur les questions des apprenants étrangers. Certes les questions d'emplois et de fréquences manquent, mais ce fait seul témoigne d'un tournant didactique évident<sup>6</sup>.

Toute étude, toute prise en compte de la transformation des concepts, d'un environnement linguistique et d'un contexte national à un autre, nous ramène au problème de l'autorité. C'est à juste titre que l'on peut, tant en FLE qu'en CLE, regretter l'utilisation du livre comme « méthode » et non comme support d'une méthode, la réduction du visuel à peu de chose dans le cours, le peu de goût pour la recherche théorique, la formation et la compétence médiocres des enseignants en ce qui concerne l'approche communicative, le notionnel et le fonctionnel<sup>7</sup> réduits à l'indiscutable social, le primat de l'écrit, l'incroyable règne de la grammaire normative, etc. Mais ces conflits ne sont « rien » à côté de celui portant sur la propriété de la langue. Il m'apparaît souvent (dans le cadre coréen) comme une sorte de « défense naïve » contre la supériorité des concepts importés.

5. Une fois de plus, ce n'est pas jugement d'opinion de ma part : cet organisme décline dans son mini-musée et ses fort nombreuses publications toutes les variantes de l'affirmation nationaliste « l'alphabet coréen, alphabet scientifique ».

6. Je pense en particulier à la façon dont le professeur Hô Yong enseigne les règles du problème ô combien épineux de l'harmonie vocalique.

7. Je ne réduis pas les méthodes pédagogiques à ces approches, j'évoque celles qui sont invoquées par des enseignants qui n'en utilisent que le nom.

## Quelques suggestions pour utiliser et renforcer le métissage des langues et des cultures

Personne, ni aucune méthode, n'est immunisé *a priori* contre ces transferts autoritaires de notions d'Ouest en Est. La bonne foi des discours didactiques ne suffit pas. Mais il me semble néanmoins que la didactique bien comprise fournit quelques garde-fous : en s'interrogeant sur les relations avec l'apprenant, les trajets des enseignants, les mobilités de population et de langues, le plurilinguisme, entre autres, elle se prémunit heuristiquement contre les déviations, à la condition sine qua non de rejeter toute idée de neutralité ou de pureté de la langue ou de la situation d'apprentissage. En effet,

- une méthode fondée sur le plurilinguisme n'est pas toujours bonne, mais une méthode non plurilingue n'est plus d'actualité et handicape les étudiants.

- sur les bases d'une vision didactique socio-pédagogique, il convient de s'appuyer sur les caractéristiques de l'environnement éducatif et des médias qui appartiennent à la culture des étudiants : une bande dessinée pour le FLE et un photo-roman sur internet pour le CLE, par exemple. Une méthode moderne doit avoir pour objet de placer l'apprenant dans et devant un support familial.

- au nom de la motivation de l'apprenant<sup>8</sup>, je (me) propose de placer la fiction au cœur de la réflexion, en jouant naturellement des caractéristiques de la fiction dans les pays des apprenants et dans celui de la langue apprise. La didactique n'est pas la rencontre de la linguistique appliquée et de la pédagogie, mais de ces deux-là et de la culture, incluant représentations sémiotiques et façons de raconter. Et incluant surtout les supports culturels. L'internet est culturel avant d'être technique. Sans culture, les dialogues type « A la poste » resteront toujours fictifs. Le meilleur support du monde restera sans effet sans contenu méthodique. Par contre, le mariage de la technique de pointe<sup>9</sup> et de la fiction, comme ressort d'authenticité linguistique et culturelle tout autant que moteur d'intérêt et d'attention, est porteur d'avenir.

Dans le monde entier, chacun est désormais pris dans divers réseaux (langue nationale / langues secondes / langues régionales, langue du colonisateur, langues mondiales comme l'anglais ou internationales comme le français, l'espagnol ou l'arabe) et confronté, même à son corps défendant, à plusieurs langues. Même celui qui ne parle pas l'anglais y est journalièrement exposé, *via* l'écriture, les marques, la télévision, etc. Il en va de même pour la situation de la classe de langue, à tous les niveaux. Non seulement les apprenants sont plurilingues (ce qui, loin de les exclure, devrait les valoriser), mais les objets mêmes de l'enseignement sont métissés. À moins de véhiculer un purisme hors d'âge, les

**8.** De la nécessité pour l'enseignant de se sentir tenu de renouveler sans cesse la motivation et l'intérêt de l'apprenant.

**9.** Il est de ce point de vue relativement facile de travailler en Corée, puisque les techniques du virtuel y sont plus développées que partout ailleurs.

enseignements ont tout à gagner à s'appuyer sur ce que les apprenants savent déjà. Et le postulat didactique est que ces apprenants connaissent déjà partiellement plusieurs langues et savent toujours déjà quelque chose de la langue à apprendre. En effet, même la langue la plus « différente » est touchée par les langues internationales au même titre que la (les) langue(s) de départ de l'apprenant.

## **Bibliographie**

- ALAO, G., ARGAUD, E., DERIVY-PLARD, M., LECLERCO, H., (eds.), 2008, *Grandes et petites langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Peter Lang, coll. Transversales,
- BALIBAR, Renée, 1993, *Le Colinguisme*, Paris, PUF coll. « Que sais-je ? », 127 p.
- BOURDIEU, Pierre, 1982, *Ce que Parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Arthème Fayard, 197 p.
- CALVET, Louis-Jean, 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 294 p.
- CALVET, L.-J., GRIOLET, P., 2005, *Impérialismes linguistiques, hier et aujourd'hui*, 2005, Paris, Publications Langues'O, 383 p.
- CUQ, J.-P., (éds.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- ZARATE, G., LEVY, D., KRAMSCH C. (éds.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

**L***a décontextualisation  
d'une méthode  
de langues  
et ses avatars :  
la méthode Gouin  
importée à Taiwan  
sous la domination  
coloniale japonaise  
pour la diffusion  
du japonais*

JEAN NORIYUKI NISHIYAMA  
UNIVERSITÉ DE KYOTO, JAPON

L'enseignement/apprentissage des langues constitue-t-il une idée universelle qui intègre les différences culturelles aussi bien que sociopolitiques ? Les Occidentaux enseignent-ils une langue étrangère de la même manière que les Orientaux et inversement ? Lorsqu'on parle des professeurs occidentaux qui enseignent leur langue aux Orientaux, il se peut que leur pratique pédagogique, même avec ses présupposés culturellement marqués, dérive de la représentation qu'ils se font de l'enseignement/apprentissage des langues, et cela surtout en se servant d'une méthode d'origine occidentale. Nous expliciterons dans cet article comment les Orientaux, en l'occurrence les Japonais, enseignent leur langue à d'autres Orientaux – ici, il s'agit des Taiwanais d'origine chinoise à l'époque où ils ont été sous la domination coloniale du Japon – par le biais d'une méthode d'origine européenne. Ce contexte didactique témoigne-t-il de la valeur universelle d'une méthode de langue ?

*La décontextualisation  
d'une méthode  
de langues  
et ses avatars :  
la méthode Gouin  
importée à Taiwan sous  
la domination coloniale  
japonaise pour  
la diffusion du japonais*

On abordera ici d'abord l'histoire de la « méthode directe » chez François Gouin, qui en est l'inventeur et l'auteur, reprise ensuite à Taiwan par les Japonais dans le but de favoriser la colonisation japonaise. L'analyse de cette transposition nous amènera à observer à quelles conditions le transfert de notions didactiques en dehors de leur contexte d'origine est possible.

## **G**ouin et la création de sa « méthode directe »

Né en 1831 en Normandie, et formé à l'École normale de la Seine, François Gouin (1831-1896) a commencé sa carrière d'enseignant dans une classe de cinquième à Cain (Gouin, 1894, p. 12). En plus de l'enseignement, il a continué ses études à l'Université de Caen, où on lui a proposé d'aller étudier « les plus grands maîtres de l'école allemande, Hegel et Schelling » en Allemagne. À Hambourg, avant d'aller à Berlin, il éprouva des difficultés linguistiques, malgré un apprentissage assidu de l'allemand qu'il avait cru assimiler par la méthode grammaire-traduction. En effet, il s'est rendu compte qu'il ne pouvait ni parler, ni comprendre l'allemand pratiqué dans les cours de l'Université.

Rentré en France après un séjour linguistique de dix mois qui s'est soldé par un échec, il a eu l'occasion d'observer, au sein de sa famille, comment un enfant, son neveu de trois ans, acquérait la compétence orale de la langue. Cette observation lui a permis de concevoir, de manière déterminante, une méthode d'apprentissage des langues basée sur une acquisition plus ou moins naturelle. Apprendre une langue étrangère comme le font les enfants est une idée qui l'a marqué au point de le pousser à élaborer sa propre méthode quelques années plus tard. Gouin est retourné en Allemagne après avoir mis au point sa méthode d'apprentissage qui lui a permis d'obtenir un résultat impressionnant. En 1864, invité par un ministre, Gouin est parti en Roumanie en vue de réformer l'instruction publique pour passer ensuite en Angleterre et s'installer à Genève, où, d'après son traducteur anglais Howard Swan, il a rédigé sa méthode et l'a publiée à son compte. Il s'est également occupé de la direction d'un lycée.

C'est en 1880 que la première édition de sa méthode a vu le jour après son expérience à l'étranger. Ayant enfin obtenu un poste en France en 1883, il est devenu professeur d'allemand au lycée Arago à Paris, tout en enseignant au moyen de son nouveau système le grec et le latin dans son cours privé. Pourtant sa méthode a eu peu de répercussions éditoriales, bien que sa pratique pédagogique ait été fortement appréciée par les autorités publiques. C'était un certain Léon Tempie, qui a fait connaître sa méthode et qui a recommandé au ministre de l'Instruction publique de

l'adopter pour l'Instruction publique. Gouin en fit une démonstration au cours d'une séance d'enseignement de l'allemand à l'École normale de Paris en 1885. Le ministre de l'Instruction publique apprécia les résultats de son cours d'allemand à l'École normale de Seine, où, « en moins de 300 leçons, les élèves suivaient une conversation ordinaire, comprenaient un exposé fait en allemand, savaient donner eux-mêmes une leçon, démontrer les règles de la grammaire et écrire correctement » (*ibid.*, p. 535). Première consécration nationale, qui fut suivie la même année par l'ouverture de l'École pratique d'enseignement des langues vivantes sous sa direction, et cela sous l'égide de la ville de Paris.

Son succès ne s'est pas limité au plan national, et la « méthode Gouin » a gagné une notoriété internationale. La traduction anglaise, *The Art of Teaching and Studying Languages*, a été publiée en 1892 par un pédagogue anglais, Howard Swan, et un professeur français, Victor Bétis, « ardent disciple de Gouin » (Gouin, 1892, xii), qui en a donné, peu de temps après, deux rééditions, l'une en 1894 et l'autre en 1897. Cette méthode passe les frontières, à tel point qu'au début du xx<sup>e</sup> siècle elle est devenue la plus populaire dans le monde anglophone, en particulier aux États-Unis.

Quelles sont les caractéristiques de cette méthode au regard de l'histoire de la didactique des langues ? Puren considère Gouin comme précurseur de la méthode directe, considérée à l'époque comme un produit scientifique d'origine allemande (Puren, 1988). Gouin n'utilise pourtant pas le terme « méthode directe », et ne revendique pas son origine allemande, mais il l'appelle plutôt la « méthode de la nature » (Gouin, 1894, p. 57), puisqu'elle imite le mode d'acquisition de la langue maternelle par les enfants. Or une des caractéristiques majeures de la méthode directe consiste « à utiliser, dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle » (Cuq et Gruca, 2003, p. 236). La méthode Gouin ne fait pas partie de la méthode directe, entendue au sens strict du terme, puisqu'elle préconise l'utilisation de la langue maternelle en début d'apprentissage. Gouin n'hésite pas à utiliser le français, langue maternelle des élèves en France, pour l'enseignement de l'allemand ; « D'abord, c'est bien l'oreille qui a joué le premier rôle ; c'est elle qui a reçu le thème en français et l'a transmis, non à l'oreille, mais à l'imagination. » (Gouin, 1894, p. 182)

Nous pouvons constater dès lors, avec Germain (Germain 1993, 1995), que Gouin peut être classé parmi les méthodologues de la méthode directe au sens strict du terme, sans pourtant contester que sa méthode présente des traits caractéristiques de la méthode directe, tels que la mise en place du vocabulaire courant ou la valorisation de l'oral. Il est à noter également que la méthode Gouin cherche à relier directement les actes qu'on exécute avec le langage, point commun avec la méthode directe. D'ailleurs la méthode naturelle que revendique Gouin a exercé une influence importante sur la méthode directe (Cuq et Gruca, 2003, p. 237), à tel point qu'on tend à les regrouper, comme le fait Puren.

*La décontextualisation  
d'une méthode  
de langues  
et ses avatars :  
la méthode Gouin  
importée à Taiwan sous  
la domination coloniale  
japonaise pour  
la diffusion du japonais*

Pour ce qui est de Gouin, il cherche donc à faire reprendre par les apprenants à la manière dont les enfants assimilent leur première langue, en insistant en particulier sur le rôle de la représentation des faits réels et sensibles dans le processus d'apprentissage. Un choix concernant la langue caractérise la méthode. Constatant la prédominance de l'oral sur l'écrit, Gouin fait appel à la langue usuelle comme base du langage et propose une série thématique de phrases accompagnées de verbes différents. Si la méthode Gouin présentait une certaine nouveauté dans l'enseignement des langues à l'époque, elle ne représentait pas la méthode officielle en France ; la « méthode maternelle » ou la « méthode Carré » dominait à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans la société française. Le nom de cette méthode relève d'un inspecteur général de l'enseignement primaire, Irénée Carré (1829-1909), qui a présenté cette méthodologie pour la francisation des patoisants en Bretagne, au Pays basque aussi bien qu'en Alsace, et cela en vue de diffuser les idées républicaines. Dans un article publié en 1889, Carré n'hésite aucunement à s'appuyer sur la méthode de Gouin dont un des points centraux est de faire la distinction entre les langages objectif, subjectif et figuré, ce qui doit aider l'enseignant en lui facilitant sa tâche (Carré, 1889, pp. 225-227). Il s'agissait de la reconnaissance officielle de la part d'un Inspecteur général. Gouin, pour sa part, a développé ses idées en réagissant à l'article de Carré (Gouin, 1889).

Toute cette conjoncture historique montre la position assez ambiguë de Gouin. D'un côté, les pouvoirs publics, représentés par le ministre de l'Instruction publique et par l'inspection générale, approuvent ses travaux pédagogiques et se félicitent de l'ouverture de son École de langues, ce dont témoigne également la reconnaissance officielle de la ville de Paris. D'un autre côté, on le considère comme un critique du conservatisme, de l'amour-propre et du corporatisme de ses collègues, ce qui révèle sa position plus ou moins solitaire (Puren, 1988, p. 109). On s'interroge dès lors sur ses états d'âme dans le milieu des méthodologues. Tout en étant « précurseur » de la méthode directe, il était encadré par l'appareil d'État que dominait la « méthode Carré », même si le représentant officiel de cette méthode lui avait reconnu quelques emprunts dans une revue de la spécialité. Gouin était apprécié certes, mais sa gloire était malgré lui encore plus brillante hors de France, y compris en Asie du Nord-Est, ce que nous allons montrer dans le cadre de la politique linguistique coloniale du japonais à Taiwan.

## **M**éthode Gouin dans la politique coloniale à Taiwan

Taiwan a été colonisé par l'Empire japonais en 1895, suite au traité de Shimonoseki concluant la guerre sino-japonaise. La Chine a cédé l'île au

Japon pour des raisons diplomatiques, ce qui a provoqué la révolte des Taiwanais contre les occupants japonais. L'insurrection n'a duré que quelques jours jusqu'à ce qu'un gouvernement général soit mis en place. La direction des affaires scolaires fut confiée à Izawa Shuji (1851-1917, directeur de 1895 à 1897) et établie dès le début de la colonisation en 1895. Le directeur était un pédagogue qui avait fait ses études aux États-Unis où il avait reçu une formation de didacticien innovant afin de favoriser l'apprentissage de l'oral (Komagome, 1996).

Lorsque le gouverneur général a créé l'institution scolaire en vue de la japonisation de la population taiwanaise, la communication entre les Japonais et les indigènes taiwanais d'origine chinoise était fort complexe. Peu de métropolitains comprenaient la langue indigène, langue *minnan* que les Japonais appelaient dorénavant la langue taiwanaise, et les Taiwanais ne savaient pas non plus le japonais, de sorte qu'ils étaient obligés de faire appel à des interprètes en mandarin. Si un Japonais monolingue tenait à communiquer avec un Taiwanais monolingue, il demandait d'abord à l'interprète japonais qui maîtrisait le mandarin de passer son message à un interprète taiwanais bilingue (mandarin et taiwanais), pour que ce dernier passe enfin le message à l'indigène (Cao, 2003, I, p. 157). Il fallait deux interprètes pour chacun des deux partenaires et cette situation multilingue a rendu on ne peut plus complexe l'enseignement du japonais dans les classes de langue au début de la colonisation.

Un maître japonais maîtrisant le chinois classique écrit préparait d'abord la version chinoise du texte de japonais pour les cours du lendemain. Dans ce cas, ce n'était pas un interprète, mais un de ses élèves bilingue (mandarin et taiwanais) qui préparait la traduction en langue indigène. Les cours de japonais étaient dispensés sous forme d'enseignement bilingue et le maître était obligé de recourir à la traduction taiwanaise pour que les Taiwanais parviennent à comprendre la langue cible. Cependant il convient de noter que cette pédagogie trilingue n'est devenue bilingue que lorsque les maîtres japonais sont arrivés à parler la langue taiwanaise. Les cours de japonais étaient donc en partie menés dans et par la langue maternelle des élèves indigènes, ce qui était conforme à la méthode Gouin.

C'est dans cette conjoncture assez confuse que le ministère japonais de l'Éducation a envoyé à la Direction des affaires scolaires des documents relatifs à l'enseignement des langues publiés en Occident. Il se trouve que Hashimoto Takeshi, professeur de japonais à l'École de langue nationale à Taiwan, a découvert l'ouvrage de Gouin traduit en anglais, *The Art of Teaching and Studying Languages*. Il l'a lu avec tant d'intérêt qu'il l'a fait expérimenter à son collègue, Yamaguchi Kiichiro (1872-1952), maître de japonais à la Première école annexée à l'École de langue nationale. Le succès de la méthode Gouin l'a amené à traduire l'ouvrage partiellement en 1900<sup>1</sup>, et a permis à la Direction des affaires scolaires d'élaborer ses propres méthodes de langue et de lecture en

1. Nous ne pouvons identifier l'édition anglaise d'après laquelle Hashimoto a travaillé parmi les trois éditions de 1892, 1894 et 1897.

s'inspirant directement de la méthode d'origine française. Les Japonais considérant la méthode Gouin comme un modèle de la méthode directe pour mieux diffuser le japonais, elle a été adaptée à la société coloniale vers 1904, au bénéfice d'une expansion méthodique de la langue du colonisateur<sup>2</sup>.

La traduction japonaise de l'ouvrage de Gouin se compose de quatre parties ; la première porte sur son histoire qui correspond à la première moitié de la première partie de l'édition originale ; la deuxième porte sur l'observation de l'acquisition des langues chez les enfants, ce qui correspond à la deuxième moitié de la première partie ; la troisième intitulée « langage objectif », la quatrième « langage subjectif », et la cinquième « langage figuré » résumant respectivement les parties de l'édition originale. Ne sont pas traduites en japonais la troisième partie de l'édition originale consacrée à la grammaire, la quatrième partie sur les séries auxiliaires, ainsi que la cinquième partie concernant le grec et le latin. La préface de l'édition anglaise rédigée par Swan est résumée en japonais pour présenter l'auteur, ainsi que les principes de sa méthode. Le traducteur a ainsi modifié la version japonaise de manière à satisfaire les besoins locaux, ce qui, malgré lui, a provoqué une critique de la part de ses homologues sur la qualité de la traduction.

Pourquoi les Japonais se sont-ils intéressés à une méthode d'origine française, conçue en dehors du contexte du colonialisme ? Les nouveaux occupants de l'île auraient pu se référer à la didactique des langues de Louis Machuel (1848-1921), par exemple, qui a dirigé la politique linguistique coloniale en Tunisie sous le protectorat français (Nishiyama, 2006). C'est sans doute par hasard que Hashimoto est tombé sur la méthode Gouin, mais il y a trouvé des arguments pour une politique linguistique nouvelle à Taiwan. C'est l'aspect relativement monolingue dans l'apprentissage des langues qui a attiré le directeur japonais, c'est-à-dire l'enseignement d'une langue étrangère au moyen de la langue cible. Un bénéfice qu'il privilégiait, même si la traduction japonaise n'a pas omis l'usage de la langue maternelle des élèves, en l'occurrence l'anglais dans la traduction anglaise, pour faciliter l'apprentissage (Gouin, 1900, p. 191). Le didacticien japonais a apprécié la façon dont Gouin a élaboré sa méthode à partir de l'acquisition naturelle des langues chez les enfants. Au dire du directeur, la méthode Gouin se développe en fonction du principe du monolinguisme, ce qui n'était pas tout à fait exact au début de l'apprentissage, mais elle n'exige pas la formation des maîtres de langue qui ne maîtrisent pas la langue locale. Avant la mise en place de la méthode Gouin, l'École normale avait dispensé des cours de taiwanais aux stagiaires qui allaient enseigner le japonais en se servant de la langue locale. Avec la nouvelle méthode, la direction n'avait plus besoin d'organiser la formation linguistique des enseignants.

Le deuxième argument se rapporte davantage à l'aspect idéologique de la politique linguistique japonaise. L'enseignement du japonais aux

*La décontextualisation  
d'une méthode  
de langues  
et ses avatars :  
la méthode Gouin  
importée à Taiwan sous  
la domination coloniale  
japonaise pour  
la diffusion du japonais*

2. En 1902, Howard Swan, traducteur de Gouin et lecteur à l'École des Hautes études de commerce de Tokyo, a été invité au stage de formation des professeurs japonais d'anglais pour présenter la méthode Gouin, mais ces derniers n'en ont pas tenu compte en la rejetant comme un « projet idiot ». Il s'agit en effet d'un jeu de mots en japonais. La prononciation de Gouin se confond avec un homonyme du terme « projet idiot » en japonais. L'impopularité de la méthode serait, de toute évidence, due à une autre raison : faute de disposer de la compétence orale de la langue cible, atout indispensable pour se servir à bon escient de la méthode Gouin, les professeurs japonais ne voulaient pas remplacer la méthode directe par la méthode de grammaire-traduction, soutenue par la langue maternelle des professeurs. En plus, les professeurs d'anglais japonais n'avaient certainement pas besoin d'infuser « l'âme anglaise » aux étudiants japonais en leur inculquant la langue. (Osa, 1998, p. 220)

habitants de la colonie, loin d'avoir comme but de les aider à acquérir une formation professionnelle, ne cherche qu'à leur infuser « l'âme japonaise » propre à l'Empire du Soleil levant, ainsi que la vénération envers l'empereur, partie intégrante de la japonisation. Tous partageaient l'idée qu'il était impossible de traduire la langue japonaise, représentation par excellence de « l'âme japonaise », à cause de la suprématie de la nation. Le génie du japonais était tel que cette langue ne pouvait être remplacée par aucune autre comme si, parlée dans l'Empire du Japon, elle ne pouvait pas plus être comparée à d'autres langues et à d'autres nations que le Japon. Les sujets qui étaient les élèves de Taiwan devaient, sous la domination coloniale, assimiler « l'âme japonaise » par le seul moyen de l'apprentissage du japonais, la langue nationale étant supposée incarner la nation qui la parle. Cette idéologie, qui n'est pas propre aux Japonais, était au cœur de la politique linguistique japonaise, aussi bien en métropole que dans les colonies. La Direction des affaires scolaires croyait que la méthode Gouin incarnait ce nationalisme fondé sur la primauté de la langue. Par ailleurs, il était tout à fait approprié de considérer les apprenants de la même façon que des enfants en train d'acquérir leur langue maternelle, puisque, dès le début, on pouvait leur faire prendre l'habitude de penser et d'agir en langue cible, premier pas essentiel pour la japonisation (Osa, 1998, p. 201). En effet, on se rend compte que les fondements didactiques que les Japonais ont découverts dans la méthode Gouin trouvent leur corrélat dans les discours français sur le colonialisme, puisque les colonisés étaient également considérés comme des enfants adoptés (*Congrès colonial international de Paris*, 1890, p. 82).

Il faut cependant s'interroger sur le transfert de ces idées coloniales entre l'Occident et l'Orient en matière d'enseignement des langues. Comme l'Empire du Japon n'avait pas possédé de colonies avant la conquête de Taiwan, il lui était nécessaire d'étudier les expériences des Occidentaux pour mener son projet colonial à bien et les colonisateurs japonais s'acharnaient à étudier la colonisation occidentale. Des journalistes japonais engageaient des débats sur les modalités de la colonisation en s'appuyant sur les idées coloniales européennes.

Paul Leroy-Beaulieu (1843-1916), économiste français et principal idéologue de la colonisation, était une des personnalités qui avait le plus attiré l'attention des Japonais de l'époque, même si son principal ouvrage, *De la colonisation chez les peuples modernes* (Leroy-Beaulieu, 1872), n'avait pas été traduit intégralement, mais avait été évoqué de manière partielle et à maintes reprises dans des revues d'opinion. Fukumoto Nichinan (1857-1921), journaliste francophone, a présenté sans doute pour la première fois l'ouvrage de Leroy-Beaulieu en 1891, en reprenant presque intégralement les préfaces de la première et de la deuxième édition de son ouvrage (Yanase, 2002). En partant des idées de Leroy-Beaulieu, l'intérêt du journaliste consistait à justifier la colonisation, comme étant la mission par excellence de toute société civilisée,

*La décontextualisation  
d'une méthode  
de langues  
et ses avatars :  
la méthode Gouin  
importée à Taiwan sous  
la domination coloniale  
japonaise pour  
la diffusion du japonais*

et donc l'expansionnisme vers des régions frontalières. Fukumoto considère ainsi l'Empire du Japon comme un pays techniquement développé, enfin doté du droit de coloniser et d'apporter la technique occidentale aux pays moins développés. Fukumoto utilise l'équivalent du mot *civilisation* en japonais, mais il faut souligner que ce mot signifiait pour lui d'abord les progrès techniques apportés par l'Occident. Par la suite, des idées coloniales de Leroy-Beaulieu se sont répandues assez vite dans la société japonaise de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à tel point que le ministère des Colonies a traduit en 1897 le *Traité sur la colonisation à Madagascar* (Leroy-Beaulieu, 1898). L'intérêt majeur pour Leroy-Beaulieu et, à travers lui, pour la colonisation française était de savoir si la France pouvait apporter des théories qui permettaient de faire valoir la colonisation en faveur de Taiwan et, un peu plus tard, de la Corée. L'opinion publique se demandait si le gouvernement japonais dominait Taiwan de la même manière que la métropole, tant sur le plan sociopolitique que culturel. D'autres n'y voyaient que des difficultés comme la révolte des indigènes ou des maladies, en plus du déficit budgétaire pour l'administration. L'expérience des Français en Algérie a éveillé à cet égard l'attention des journalistes japonais qui ont plutôt constaté l'échec de la politique d'assimilation. Ils soutenaient donc une domination plus ou moins indirecte qui n'était pas suivie de l'émigration de Japonais dans cette île (Matsuda, 2003). Ces journalistes se sont contentés de proposer que Taiwan ne soit qu'« une colonie d'exploitation » et d'y envoyer des colonisateurs et des commerçants qui exploiteraient les indigènes.

Cette conjoncture entre la politique coloniale et sa mise en place en matière d'enseignement colonial nous semble assez curieuse en termes de divergence, sinon d'opposition. Ayant émis des réserves sur la politique coloniale d'assimilation en Algérie, les journalistes japonais soutenaient une domination indirecte pour Taiwan, tandis que la Direction des affaires scolaires avait conçu l'enseignement colonial sur la base de la « méthode directe », capable de mieux répondre aux attentes de la politique d'assimilation. S'agissait-il dès lors d'une divergence d'opinions entre la métropole qui élaborait sa politique coloniale sans expérience de terrain, et la colonie qui la mettait en pratique en fonction du contexte du terrain, comme on l'a souvent reconnu dans la politique coloniale de la III<sup>e</sup> République ? On peut dire au moins que la Direction qui a traduit la méthode Gouin a omis sans doute de manière délibérée l'emploi de la langue maternelle des élèves au début de l'apprentissage. En d'autres termes, l'intégration de la méthode Gouin était partielle, à la différence de l'opinion de l'époque et même de nos jours. La méthode Gouin a impulsé la méthodologie du japonais à Taiwan avec une modification qui est passée inaperçue pour les contemporains. Les Japonais ont privilégié l'entrée monolingue de Gouin de manière à évincer l'usage de la langue maternelle des élèves.

Nous avons tracé la genèse de la méthode Gouin dans l'espace européen, par rapport à son intégration dans un contexte tout différent en Asie du Nord-Est. La méthode Gouin, inspirée de l'expérience personnelle de son inventeur en dehors du contexte de la colonisation, s'est imposée dans la société coloniale qu'était le Japon, ce qui témoigne, toutes proportions gardées, de la possibilité du transfert de cette notion didactique. Mais cette méthode n'a été attestée que lorsqu'elle a été utilisée sans intégrer la langue maternelle des élèves au début de l'apprentissage. Il s'agit d'un cas de contextualisation, sinon de détournement, de cette méthode, qui a vu le jour sans toutefois que l'auteur n'en assume la responsabilité.

## Bibliographie

- CONGRÈS COLONIAL INTERNATIONAL DE PARIS (1890), *Congrès colonial international de Paris 1889*, Paris, Augustin Challamel, p. 382.
- CAO, M. (2003), *Étude historique sur l'enseignement du japonais à Taiwan*, 2 vol, Taipei, Librairie Taishin, 614 + 735 p. (en japonais).
- CARRÉ, I. (1889), « Les langues vivantes dans l'enseignement primaire », *Revue pédagogique*, t. 14, pp. 222-231.
- CUO, J.-P., GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 452 p.
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 351 p.
- GERMAIN, C. (1995), « Les fondements psychologiques et linguistiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) », *Histoire Épistémologie Langage*, t. 17, fasc. 1, pp. 115-141.
- GOUIN, F. (1889), « Sur l'enseignement des langues vivantes », *Revue pédagogique*, t.14, pp. 549-553.
- GOUIN, F. (1892), *The art of Teaching and Studying languages translated by Howard Swan and Victor Bétis*, London, George Philip & Son, 407 p.
- GOUIN, F. (1894 [1880 1<sup>re</sup> édition]), *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, Bellier et Cie & École pratique des langues vivantes, 543 p.
- GOUIN, F. (1900), *Projet de la pédagogie des langues de M. Gouin* (traduction japonaise partielle de l'ouvrage de Gouin, à partir de la traduction anglaise), Taipei : Service des affaires pédagogiques du Gouvernement Général de Taiwan, 207 p. (en japonais).
- KOMAGOME, T. (1996), *L'intégration culturelle de l'Empire colonial japonais*, Tokyo : Iwanami shoten, 465 p. (en japonais).
- LEROY-BEAULIEU, P. (1872, 1884, 1885, 1898), *De la colonisation chez les peuples modernes*, Paris : Librairie Guillaumin et Cie.
- LEROY-BEAULIEU, P. (1898), *Traité sur la colonisation à Madagascar*, Tokyo : Ministère des colonies, 63 p. (en japonais)
- MATSUDA, Y. (2003), « The world colony research by Taiwan society », *Bulletin de recherche à l'université de pédagogie de Hyogo*, n° 23, pp. 33-37, (en japonais).
- NISHIYAMA, N. (2006), « La pédagogie bilingue de Louis Machuel et la politique du protectorat en Tunisie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 1, n° 1, *Études didactiques*, pp. 96-115.
- OSA, S. (1998), *Le Japon moderne et le nationalisme de la langue nationale*, Tokyo : Yoshikawakoubunkan, p. 277. (en japonais)
- PUREN, Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLE International, 447 p.
- YANASE, Z. (2002), « Essai sur la formation des idées coloniales aux époques Meiji et Taisho : aspects de la réception de Leroy-Beaulieu », *Langue et littérature japonaises à l'Université de Mie*, n° 13, pp. 67-93. (en japonais)

*La décontextualisation  
d'une méthode  
de langues  
et ses avatars :  
la méthode Gouin  
importée à Taiwan sous  
la domination coloniale  
japonaise pour  
la diffusion du japonais*

**L** *a migration  
des concepts  
et pratiques  
didactiques du centre  
à la périphérie : cas  
de l'enseignement  
du français dans  
le cycle secondaire  
en Tunisie*

SAMIR MARZOUKI

UNIVERSITÉ DE LA MANOUBA, TUNISIE

Le chercheur qui se penche sur l'histoire de l'enseignement du français dans les pays francophones anciennement colonisés par la France, pays du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne pour l'essentiel, pays où le français demeure un médium d'enseignement, soit pour les seules sciences et techniques, soit pour l'ensemble des matières, ne peut que constater que, si l'enseignement du français tel que pratiqué dans ces pays s'est peu à peu différencié de l'enseignement de cette langue tel que pratiqué en France, en dépit de périodes de conservatisme pédagogique et didactique, plus ou moins longues selon le contexte, cette différenciation n'a correspondu presque nulle part à une réelle autonomie des décideurs de ces pays par rapport à l'évolution de la didactique dans l'Hexagone. Au point que, si on prend l'exemple d'un pays comme la Tunisie, pays qui a eu très tôt un système éducatif élaboré et fiable, on ne peut que constater que les différentes solutions qui ont été adoptées dans ce pays pour faire face à toute nouvelle situation pédagogique engendrée par les choix politiques ou simplement par l'évidence de l'inadéquation des options précédentes avec une réalité évolutive et difficile à cerner, ont été à chaque fois inspirées, souvent

de façon très active, par la recherche menée dans l'Hexagone et diffusée par les services culturels de l'Ambassade de France, même quand il s'est agi, dans les années 1970 par exemple, d'une dévalorisation, volontaire et activiste, du rôle joué par la langue française dans le pays.

## **É**volution des situations et maintien de l'influence française

Cet état de fait n'a pas besoin d'être démontré, tellement il semble évident à tous ceux qui ont été associés à la politique éducative ou qui ont mené des recherches dans ce domaine, durant les cinquante dernières années, entre 1956, l'année de l'indépendance du pays, et aujourd'hui. Un examen rapide de l'évolution des conceptions présidant à la pratique dans les classes de français dans le secondaire tunisien permet en effet de distinguer, assez schématiquement, les pratiques mettant toujours du temps à suivre les décisions pédagogiques, six périodes, chaque nouvelle période étant, certes, initiée en rapport avec un bilan de la période précédente mettant en évidence ses difficultés et ses carences, mais préconisant des solutions correspondant à l'évolution de la recherche en didactique du français en France, notamment celle des centres français qui ont constitué le socle historique de cette recherche comme le BELC ou le CREDIF.

On peut négliger les deux premières années consécutives à l'indépendance et qui ont servi à la conception de la réforme Messadi, du nom du ministre de l'Éducation de l'époque, qui démarre en 1958, même si ses textes datent de 1963. Cette réforme, fondée sur un bilinguisme arabe-français revendiqué et très exigeant et visant une formation intellectuelle et culturelle très ambitieuse des apprenants, se détache mal de la pratique de français langue maternelle de l'Hexagone, même si elle fait appel, implicitement, à un français langue seconde, un français certes enseigné en même temps que l'arabe, mais dont le contenu culturel, nullement évacué ou même diminué, est mis à contribution pour atteindre des objectifs de formation globale. La langue française, précise le programme de français de 1963, « assume, pour une certaine période, le rôle d'une langue de culture qui a pour tâche d'instruire et d'éduquer ». Parmi les objectifs de l'enseignement de cette langue, on peut noter celui « d'apprend[re] [...] à l'élève à connaître et aimer une littérature et une pensée qui contribueront à former son jugement, à développer sa réflexion et son esprit critique, à affermir ses qualités sociales et sa sensibilité artistique ».

La seconde période est marquée par un affaiblissement de l'influence politique des bilingues francophiles comme Messadi, mais aussi par des faits objectifs, comme l'explosion du nombre des élèves due aux effets de l'option d'extension rapide et de démocratisation de l'enseignement

prise au moment de l'indépendance et qui se conjugue à un autre facteur qui est le manque flagrant d'enseignants correctement formés pour l'enseignement du français, ce dernier facteur devenant déterminant dans les années 1970, lorsque les décideurs tunisiens se passeront des services des coopérants français. Cette seconde période, qui va de 1969 à 1973, est la période où le désarroi méthodologique créé par l'afflux massif des élèves et la difficulté de recruter des enseignants formés pour faire face à ce flux mais aussi des choix politiques moins favorables à l'ancienne métropole, créent des besoins d'expertise inexistante dans le pays en même temps que, paradoxalement, la tentation de se reposer sur la coopération française pour résoudre les difficultés nouvelles par leur nature et leur dimension. C'est durant cette période que, dans l'enseignement, les textes littéraires furent très fortement concurrencés par les textes informatifs et autres « documents authentiques », que l'on a observé, au niveau de la culture de référence des textes des manuels, un amuisement significatif de la culture française, liée à la langue enseignée, au profit de la culture autochtone, liée à la première langue de l'apprenant<sup>1</sup> ainsi que l'apparition de regroupements thématiques autour de problématiques universelles comme « la guerre », « le racisme », « l'industrialisation et ses conséquences », « la promotion de la femme », etc., toutes options et pratiques inspirées par la recherche didactique telle qu'elle se développait à l'époque en France dans le cadre du français langue étrangère, lui-même inspiré par la recherche anglophone sur l'enseignement de l'anglais « as a foreign language ». Les programmes de 1969 visent en effet « une ouverture à la civilisation occidentale » – et non plus à la littérature ou même à la civilisation française – « en prenant comme point de départ la vie quotidienne des élèves, serrant de près la réalité concrète déjà connue (vie familiale et scolaire) ou immédiatement observable (le milieu physique et humain) ». On reconnaît dans ce métalangage didactique deux fondamentaux de la recherche didactique française de l'époque : le souci de contextualisation et d'adaptation des méthodes au milieu dans lequel l'enseignement est destiné à se déployer, mais aussi les recueils thématiques par lesquels cette même recherche a voulu remplacer le contenu littéraire de l'enseignement du français, jugé inadéquat en français langue étrangère.

La troisième période, qui commence en 1973 et dont les textes datent de 1975, accentuera ces orientations en optant nettement pour un « français fonctionnel » c'est-à-dire une langue véhiculaire, conçue presque exclusivement comme un médium permettant l'accès aux sciences et aux techniques. Durant cette période, la dimension culturelle de l'enseignement du français, déjà fortement mise à mal par les regroupements thématiques universels de la période précédente, disparaît presque au profit de « l'objectif linguistique en fonction duquel [l'enseignant] organise son travail ». Cette notion de « français fonctionnel », et ses différentes implications, inspirée à la recherche didactique française par la recherche didactique anglo-saxonne et qui fut

1. Nous préférons utiliser cette expression plutôt que celle de langue maternelle, en raison de la pluriglossie prévalant dans le contexte étudié, l'élève du secondaire, outre l'anglais intervenant plus tard comme langue étrangère obligatoire, ayant affaire à trois langues, l'arabe tunisien qui est sa vraie langue maternelle, l'arabe classique dit aussi arabe standard ou arabe littéraire qui est sa première langue de scolarisation et le français.

expérimentée dans de nombreux contextes, porte nettement la marque de fabrication des centres français de français langue étrangère qui l'ont exportée, à travers les réseaux de la coopération française, comme une solution possible aux difficultés que rencontrait l'enseignement du français dans différents pays, mais aussi comme une réponse éventuelle au souci manifesté par de nombreux décideurs politiques de cantonner la langue française dans un rôle purement utilitaire qui permettrait d'éviter toute concurrence ou tout conflit entre elle et la langue première des apprenants. Ce dernier souci s'est en particulier nettement manifesté dans les quatre pays francophones du Maghreb, Tunisie, Algérie, Maroc, Mauritanie et a plus ou moins accompagné, selon les moments et les pays, les différentes mesures d'arabisation de l'enseignement. En Tunisie, ces options didactiques relatives à l'enseignement voisinaient avec une vraie dévalorisation de cette langue dans le cursus scolaire puisque, à partir de 1975, le français perdit son rang de matière obligatoire dans les différents baccalauréats où il devint une option mise en concurrence avec l'instruction religieuse dont la notation est traditionnellement beaucoup plus généreuse.

La période suivante, caractérisée par la « communication », ne diffère pas, dans ses grandes lignes de la période « fonctionnelle ». Elle a poursuivi l'adoption – souvent avec une adaptation plus ou moins bricolée – de notions didactiques élaborées ailleurs et conçues chaque fois comme le remède adéquat à l'échec des options didactiques précédentes, jusqu'au bilan suivant, qui souvent coïncide avec un nouveau palier atteint par la recherche dans l'Hexagone et ce en dépit de la formation, sur le tas, d'expérimentateurs locaux capables de dialoguer avec les sources hexagonales de la recherche didactique, voire de contribuer à l'enrichissement de cette recherche, alors que c'est plutôt dans les années 1980 que se forme un embryon de recherche universitaire en didactique du français, grâce à de très rares travaux à orientation didactique, réalisés dans le cadre de diplômes de troisième cycle traditionnels de langue et de littérature françaises.

La réforme de 1989, dite réforme Charfi, dont les textes datent de 1991, a constitué un retour du balancier avec sa revalorisation évidente du français qui a retrouvé avec elle un rang de matière obligatoire dans le cadre de tous les baccalauréats, suscitant un plus grand investissement des apprenants qui, durant les vingt précédentes années, commençaient à se désintéresser de cette langue à partir du début du second cycle du secondaire, étant donné qu'elle n'était plus une matière obligatoire comptant pour l'obtention du baccalauréat. Mais cette réforme, qui fut sans doute un peu excessive dans cette revalorisation en réhabilitant le texte littéraire dans un contexte où le degré de maîtrise de la langue par les élèves ne le permettait sans doute plus et qui a rétabli un enseignement bénéfique mais inutilement détaillé de la grammaire explicite, tout en allant un peu à contre-courant de l'évolution habituelle de la didactique du français, de moins en moins

exigeante au niveau des performances à atteindre et de plus en plus restrictive au niveau du contenu à enseigner, ne fut pas, en mettant l'accent sur la dimension culturelle de la langue française, sans rapport avec l'affirmation tardive, dans cette discipline, même en français langue étrangère, de cette dimension, longtemps occultée ou négligée voire rejetée comme un obstacle à l'apprentissage linguistique.

La modification, en 1998, des textes de cette réforme, peut être considérée comme une remise en cause de certains de ses fondements par le retour aux regroupements thématiques au niveau des manuels et un allègement substantiel des contenus au niveau de l'enseignement grammatical et, en ce qui concerne l'influence exercée par la recherche française sur les pratiques tunisiennes, on peut dire que l'installation d'un programme de coopération préférentiel co-animé, au sein du ministère de l'Éducation, par une équipe bicéphale tuniso-française dont les deux coordonnateurs sont installés au sein du ministère, représente, sur le plan symbolique et aussi sur le plan du réel, la prise en compte concrète de cette influence et de sa légitimation institutionnelle car cette tête de pont institutionnelle est une plate-forme pour l'importation d'experts, de savoir et de savoir-faire français dans le domaine de la didactique qui repose en grande partie sur l'arsenal des centres français spécialisés vers lesquels se tourne tout naturellement la coopération française pour contribuer à analyser la situation de l'enseignement de la langue française en Tunisie et à imaginer des solutions didactiques et pédagogiques visant à l'amélioration de cette situation, comme à celle du rendement du système éducatif tunisien. Cette nouvelle expérience n'ayant pas encore été achevée et évaluée, il est difficile d'en juger les résultats, mais il y a fort à parier qu'elle rejoindra la cohorte des autres expériences dans leur impuissance à contrer la dégradation progressive du niveau de maîtrise de la langue française observée dans le pays au fur et à mesure que se développe l'extension de son enseignement. Paradoxalement, c'est à partir des années 1990 que commence à exister, peu ou prou, une recherche nationale avec les premières thèses de didactique puis les premières habilitations, la didactique s'abritant d'abord, comme le coucou, dans le nid des disciplines plus traditionnelles, puis, avec la création du DEA de didactique, plus tard rebaptisé mastère, à l'Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, la soutenance de nombreux mémoires et de quelques thèses qui crée une petite pépinière de spécialistes mais qui, pour le moment, ne pèsent pas d'un grand poids dans les choix didactiques du pays.

## **É**tat de fait et questionnements

Cet état de fait pose de nombreuses questions : y a-t-il véritablement eu une contextualisation des produits de la recherche didactique importés

à travers toutes ces périodes de l'histoire de l'enseignement du français dans le pays ? Peut-on vraiment se voir avec les lunettes d'autrui en bricolant une adaptation de ces lunettes à une vue – et à un paysage – fondamentalement différents ? Une recherche didactique locale, certes non coupée de la recherche mondiale, mais autonome et élaborant et ses instruments d'analyse et ses solutions à partir d'une prise en compte des réalités locales, sans souci de coïncider avec les grilles extérieures, est-elle possible, est-elle souhaitable ? Les systèmes éducatifs utilisateurs du français hors de France doivent-ils toujours attendre que soient élaborées pour eux, même si c'est en compagnie de leurs propres cadres, des solutions expérimentales toujours recommencées, des recettes partout essayées et presque partout peu efficaces ?

Théoriquement, le problème peut être scindé dans diverses composantes. Il y a d'abord la question du contexte, qui est lourde de conséquences. L'enseignement du français est assuré, en Tunisie, dans un contexte très différent de celui des autres pays, même les pays voisins. Ce contexte sociologique, économique, politique, linguistique, culturel n'est pas encore suffisamment étudié. Or c'est sa connaissance qui devrait constituer le socle de toute recherche sérieuse dans le domaine didactique et c'est pourquoi l'appel à une expertise extérieure, même très compétente et très performante, demeurera toujours inopérant. D'autant que ce contexte ne cesse d'évoluer et qu'indéniablement marqué par l'évolution historique, le pays n'ayant pas fait, tout au long de l'histoire récente, les mêmes choix linguistiques et culturels que ses voisins, il est aussi étroitement lié à la situation générale du pays qui connaît, elle aussi, des changements très rapides. Une recherche non contextualisée est comme un ballon ballotté par le vent et toute contextualisation de la recherche didactique exige un socle de recherche plus générale qui n'existe, en l'occurrence, que de manière très parcellaire. On le voit nettement lorsqu'on s'intéresse, par exemple, à la didactique de la culture où on manque cruellement d'instruments permettant de définir et de connaître avec suffisamment de précision et sans *a priori* les différentes composantes de la culture du Tunisien. Comment envisager alors sérieusement de véritables bilans objectifs pouvant aboutir à des diagnostics suffisamment précis pour suggérer des solutions affinées et ajustées au contexte, des solutions qui ne soient pas le produit d'une rapide adaptation de concepts inventés à partir de l'observation d'autres réalités et de pratiques expérimentées ailleurs ?

À supposer même que l'on demeure dans le cadre des solutions bricolées et qu'on ne lance pas ce vaste programme de formation de chercheurs et de développement de la recherche qui nous fait cruellement défaut, mais qu'on se contente encore de diagnostics rapides permettant de fonder peu ou prou les options didactiques, il n'en demeure pas moins que la contextualisation des concepts et pratiques importés exige d'énormes précautions et en particulier une expérimentation à petite échelle et une évaluation préalable à toute généralisation. Or,

c'est tout le contraire qu'on observe, c'est-à-dire la généralisation à tout le pays de concepts nouveaux et de pratiques induites de ces concepts sans approfondissement de la réflexion, sans formation, sinon tardive et bricolée, de leurs usagers et sans campagne de sensibilisation et travail de préparation menant à une implantation sérieuse de ces nouveautés dans les classes. Ces nouveautés, assénées ainsi d'en haut et livrées sans travail d'appropriation, ont ainsi toutes chances d'être réduites, dans les faits, à habiller un métadiscours couvrant une réalité non innovée et non innovante et de ne contribuer qu'en apparence à réformer l'enseignement du français dans sa conception, comme dans sa pratique. Dans un système qui fait flèche de tout bois et qui planifie peu au niveau didactique et pédagogique, même s'il s'agit d'un système qui est un modèle de gestion administrative, qui planifie tout au niveau matériel et le fait très bien, la conjugaison de l'absence de préparation des décisions didactiques importatrices de concepts et de pratiques à la diffusion tout aussi peu préparée de ces décisions appelées à s'incarner immédiatement dans les classes crée une situation de manque d'information, partant de manque de conviction et de motivation aboutissant à un faire-semblant généralisé chez les élèves comme chez les enseignants.

À cela s'ajoute la difficulté réelle observée dans des pays comme la Tunisie où l'hétérogénéité des classes en termes de maîtrise de la langue française est un fait patent, où l'exposition des apprenants à la culture française est très variable selon les apprenants, et parfois ceux de la même classe, chacun ayant une histoire familiale l'ayant plus ou moins exposé à cette langue, du fait de l'immigration en France et du retour, temporaire ou définitif, des enfants des immigrés ou du niveau d'instruction des parents, des chaînes de télévision que la famille regarde, de l'existence d'enfants de couples mixtes et de mille autres variables parfois difficiles à cerner. Sur quoi bâtir alors un enseignement approprié quand on sait d'avance que, sur les trente élèves à qui on a affaire, il n'existe parfois presque pas deux dont l'exposition à la langue – et à la culture – françaises soit similaire ? C'est devant la complexité de telles situations linguistiques et culturelles que se dévoile l'inanité de l'importation et de l'adaptation de concepts didactiques généraux dont l'extension ne convient pas à une situation si éclatée et si parcelaire et qu'apparaît – plus que jamais – la nécessité de concevoir des grilles locales capables d'épouser – puis de subsumer – des situations si diverses.

L'autre composante du problème est la nécessité de résoudre des situations de plus en plus pressantes et urgentes qui a fait surseoir à l'établissement des conditions de la production d'une vraie recherche en privilégiant le bricolage au niveau du diagnostic, comme au niveau des remèdes, l'afflux d'élèves, le manque d'enseignants imposant de composer avec le réel et faisant de la recherche un luxe, comparativement à ces pressions incontournables. De réforme en réforme, on a ainsi tou-

jours tenté de répondre aux carences, aux lacunes, aux difficultés constatées, par la confection rapide de remèdes qui s'apparentent à des placebo et qui ont eux-mêmes participé à la dégradation de la situation, la succession rapide des options didactiques faisant perdre aux enseignants et aux élèves le peu de repères qui, à chaque réforme, leur restait de l'ancien système. Une incessante fuite en avant caractérise ainsi le système éducatif qui semble assez peu conscient de la diminution drastique de ses performances, pourtant tout à fait mesurable – et quelquefois mesurée – par les instruments internationaux adéquats.

Un autre aspect du problème est sa perpétuation à travers ce système organisé d'importation d'expertise et de consultation systématique visant une validation réciproque – validation des concepts et des pratiques importés par leur contextualisation rapide et leur expérimentation sur le terrain par le partenaire importateur et validation des décisions didactiques et pédagogiques prises localement sur la base de ces concepts et pratiques importés, ainsi que de la mise en œuvre de ces décisions par le partenaire exportateur. Les différents constats d'échec plus ou moins reconnus auxquels a régulièrement abouti ce partenariat ont servi de points de départ pour son renouvellement autour de nouveaux concepts, de nouvelles pratiques et de nouveaux choix donnant ainsi lieu à de nouvelles mises en œuvre, mais toujours en partenariat et toujours avec le même partenaire. Dans des contextes parfois totalement différents, au Maghreb et ailleurs, la même succession de concepts et de pratiques en découlant a marqué, à des moments à peine différents, l'évolution de l'enseignement du français, comme si ce qui était produit en France devait forcément essaimer dans les pays satellitaires, en dépit des différences, parfois notables, des situations, comme si l'idée même qu'il n'y ait pas cet essaimage était une idée totalement inconcevable.

## **É**quilibrer le flux didactique ?

Qu'on ne se trompe pas sur nos intentions. Le savoir est universel et le commerce intellectuel, les échanges scientifiques sont non seulement incontournables, mais aussi tout à fait légitimes, de même que l'est la coopération entre peuples amis. Et il n'est nullement question pour l'auteur de ces lignes qui, plus que personne, a pratiqué cette coopération pour le compte de son pays puis celui de la Francophonie, de nier l'apport indéniable de la recherche française, bien avant l'éclosion de la didactique du français et après, à l'enseignement du français tel que pratiqué et vécu dans son pays comme dans les autres pays francophones. Que la didactique du français au Maghreb ou ailleurs s'inspire de la didactique telle que l'ont développée la recherche et les pra-

tiques françaises, cela n'est que naturel. Ce qui nous semble au contraire sujet à caution, c'est le caractère systématique de ce mouvement d'idées allant du centre à la périphérie dans un monde global où le centre lui-même est devenu satellitaire et périphérique mais aussi la systématisation, en dépit d'échecs répétés, d'un système d'échanges qui, plus qu'il ne résout en profondeur, les difficultés réelles qui justifient et son fonctionnement et son existence, contribue à une fuite en avant par laquelle tous se donnent l'illusion d'agir sur une réalité récalcitrante et difficilement saisissable, alors que cette réalité ne cesse d'empirer d'année en année, et qui justifie, par le bricolage incessant auquel elle se livre, l'absence d'une prise en charge radicale et planifiée sur le long terme de la dégradation généralisée du niveau de maîtrise du français, de la baisse de la cote d'amour de cette langue et de son exclusion lente mais sûre de l'équation bilingue grâce à laquelle elle a survécu et même prospéré à travers l'histoire de notre pays. Le jour où de vrais spécialistes de didactique du français, formés grâce notamment à la coopération avec les chercheurs français spécialisés, existeront sur le marché du travail et pourront voler de leurs propres ailes, le jour où, après avoir décrit la réalité dans sa foisonnante complexité et sa luxuriante diversité, ils produiront les instruments capables de transformer cette réalité par sa prise en compte minutieuse et détaillée et le feront de façon organisée, régulière et systématique, ce jour-là, ces chercheurs, qui sont encore à venir et dont il n'existe que des embryons, pourront alors équilibrer le flux des échanges didactiques et irriguer de leurs inventions la réflexion du centre qui demeurera centre mais ne sera plus centre unique, détenteur de la parole dans le domaine de la didactique de cette langue qui est d'abord la sienne, mais qui s'est tellement étendue sur les continents qu'elle est devenue aussi la langue des autres, l'instrument et le lieu de leur parole.

### Bibliographie

- MAAMOURI M., « Le français au Maghreb : le cas de la Tunisie » in *Marche romane*, n° 39, 1989.
- MARZOUKI S., « Le français dans l'enseignement secondaire tunisien : les raisons pédagogiques d'une régression », *Questions de français vivant*, Bruxelles, n° 24, 4<sup>e</sup> trim. 1989, pp. 23-25.
- , « Statut, usage et rôle du français en Tunisie », *Une Francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 369-380.
- , « L'enseignement du français au Maghreb » in *L'Essentiel des relations internationales*, Paris, 2004.
- , « La francophonie des élites : le cas de la Tunisie » in *Géopolitique de la langue française*, actes du colloque de l'Institut français de géopolitique, Hérodote, Paris, 2007.
- MILED M., « Où en est la situation du français au Maghreb ? » in *Présence francophone*, n° 56, 2001.

**C***onfrontation  
et métissage  
de traditions  
académiques  
dans les pratiques  
enseignantes  
et de formation*

IBRAHIMA DIALLO

SOYOUNG YUN-ROGER ET ELLI SUZUKI

SALWA AGGAG

GEORGE ALAO

CHANTAL CROZET

# **L** *a didactique des langues étrangères dans le Golfe : pourquoi les idées ne circulent-elles pas ?*

IBRAHIMA DIALLO

RESEARCH CENTRE FOR LANGUAGES AND CULTURES,  
UNIVERSITY OF SOUTH AUSTRALIA, AUSTRALIE

Lorsqu'il s'agit de l'enseignement des langues internationales, l'influence des théories et de la didactique des langues conçues, testées et formulées dans les traditions éducatives occidentales est énorme. Au fil du temps, ces modèles théoriques se sont rapidement propagés dans le reste du monde et, la plupart du temps, ils ont submergé les traditions et pratiques éducatives et didactiques locales. Cependant, la diffusion de ces modèles didactiques et pédagogiques ne s'est pas passée sans confrontation. Dans le contexte arabo-musulman des pays du Golfe, par exemple, la circulation des idées basées sur les modèles pédagogiques et didactiques occidentaux fait face à un certain nombre d'entraves dues aux différences épistémiques et culturelles. Cet article débat de la circulation des idées dans le contexte arabo-musulman des Émirats arabes unis (EAU). Les EAU, petite oasis pétrolière située dans la région du Golfe, ont une population d'un peu plus de 4 millions d'habitants dont 80 % sont des expatriés originaires des pays arabes et de l'Iran (23 %), de l'Asie du Sud (50 %) et d'autres pays, y compris des expatriés de l'Europe, des Amériques, de l'Asie de l'Est, etc. (8 %). En 1982, la population locale représentait seulement moins de 20 % de la population totale (CIA, 2008).

## CONTEXTE

Malgré l'étroitesse de la population locale des EAU en particulier, et de la population arabophone en général, l'arabe est la seule langue officielle du pays. C'est la langue de travail de toutes les institutions gouvernementales et semi-gouvernementales. De plus, c'est aussi une langue très importante dans le secteur privé national et international. Cependant, en raison de la forte présence d'expatriés venant du monde entier, renforcée par les investissements massifs des pays anglophones, en particulier des États-Unis et de l'Angleterre, dans le pétrole et le gaz

naturel qui sont les poumons de l'économie du pays, la langue anglaise s'est installée très vite et s'est répandue comme une trainée de poudre, pour devenir une langue de communication incontournable dans beaucoup de domaines, en particulier dans les domaines social, professionnel, éducatif, et dans celui des affaires. L'anglais est devenu une des langues véhiculaires les plus importantes entre les différentes communautés arabophones et non arabophones qui cohabitent dans le pays. Dans ce contexte insolite de par sa dynamique sociolinguistique (d'une part la langue arabe en contact avec le hindi et l'urdu et d'autre part la langue arabe et l'anglais), la langue anglaise s'est bien imposée dans le système éducatif, précisément au niveau universitaire, où elle a détrôné l'arabe pour y devenir la principale langue d'instruction. L'importance de l'anglais s'est étendue rapidement dans l'enseignement secondaire, primaire, et même en maternelle, où la langue est enseignée comme une matière obligatoire, si elle n'est pas simplement la langue d'instruction. Ainsi, cette expansion rapide des langues européennes dans un contexte arabo-musulman souligne les défis liés à la pédagogie des langues étrangères et à la circulation des savoirs et des idées entre deux cultures et deux traditions épistémiques *a priori* différentes.

Avec la forte présence de l'arabe et l'expansion fulgurante de l'anglais, les autres langues, notamment les langues européennes (français, allemand, etc.) et asiatiques (persan, hindi, urdu, etc.), sont laissées de côté et ne sont que de simples figurants face aux empoignades entre l'arabe et l'anglais pour le contrôle du système éducatif. De ce bras de fer, le français, jusqu'à récemment relégué au second plan, semble sortir la tête de l'eau et reprendre de la place pour devenir, à la faveur de certains facteurs, une langue dont la maîtrise est de plus en plus importante.

Parmi ces facteurs, on peut citer l'accroissement considérable des investissements français (privés et publics) aux Émirats arabes unis, l'ouverture de l'Université Paris-Sorbonne et l'installation d'une importante partie du Musée du Louvre, tous situés à Abu Dhabi, ainsi que les récents accords d'assistance et de défense militaire entre la France et certains pays du Golfe et la construction imminente d'une base militaire dans Reem Island à Abu Dhabi. À la faveur de ces opportunités, le nombre d'inscrits pour apprendre le français dans les Alliances françaises du pays et à l'Université Paris-Sorbonne de Abu Dhabi ne cessent de grimper et la demande de personnels qualifiés pour enseigner le français dans les écoles primaires et secondaires est aussi assez forte.

## **L**angues étrangères ou produits de consommation ?

Conséquence de la percée fulgurante de ces langues étrangères dans les pays du Golfe, l'anglais et le français sont devenus des produits de

consommation très prisés grâce aux opportunités que ces langues offrent. En plus du prestige associé à ces langues, elles sont importantes pour communiquer aussi bien à l'intérieur du pays qu'à l'extérieur, accéder aux études universitaires, et trouver un emploi entre autres opportunités.

Pour faire face à cette demande linguistique, les institutions scolaires et académiques tendent à recruter de façon péremptoire des enseignants des États-Unis d'Amérique, de l'Angleterre, du Canada, et récemment de l'Australie et l'Afrique du Sud pour l'anglais, et de la France et du Canada pour le français. Grâce aux offres et avantages pécuniaires mirobolants et un mode de vie comparable aux sociétés occidentales, des enseignants « importés », tels les missionnaires et explorateurs des siècles précédents, ont envahi massivement le secteur éducatif des pays du Gulf Cooperation Council (GCC)<sup>1</sup> avec en bandoulière leur langue et leur culture à enseigner à des milliers d'élèves et d'étudiants pour lesquels les langues européennes sont devenues synonymes de prestige et de mobilité sociale et professionnelle.

## Défis didactiques et problèmes dans la circulation des idées

Le fait d'importer des enseignants européens dans un contexte arabomusulman ne va pas sans frictions sur le plan pédagogique et didactique parce que cette situation d'apprentissage met en exergue deux cultures, deux langues et deux traditions scolastiques différentes, pour ne pas dire opposées. En fait, cela pose de façon pertinente la question liée à la transmission et à la circulation des idées entre d'une part des enseignants de culture judéo-chrétienne formés selon les traditions épistémiques et académiques occidentales, et d'autre part des étudiants issus de culture arabo-islamique et formés dans la tradition arabo-musulmane et bédouine. Ces enseignants ont pour mission de reproduire les modèles pédagogiques et didactiques conçus, testés et validés dans leurs propres champs culturels, dans leurs réalités sociales et religieuses et leurs propres traditions académiques. Ce problème est d'autant sérieux qu'une bonne partie de ces enseignants sont souvent très peu préparés à faire face aux défis didactiques et pédagogiques qui se posent dans le transfert des idées et du savoir entre ces deux cultures en situation d'apprentissage. Dans cet article, nous allons identifier puis discuter quelques points essentiels qui, d'après nos expériences et nos observations<sup>2</sup>, constituent des facteurs qui entravent la circulation des idées dans la didactique des langues européennes dans le contexte éducatif des pays du GCC.

1. Créé en 1981, le GCC est une intégration régionale qui regroupe le Bahreïn, le Koweït, Oman, le Qatar, l'Arabie Saoudite et les Émirats arabes unis.

2. Cet article est basé sur les expériences personnelles de l'auteur dans le milieu scolaire et académique des Émirats arabes unis où il a séjourné pendant plus de quatre ans en qualité d'enseignant et chercheur en langues et en linguistique appliquée. En plus, le présent auteur y a réalisé une série d'enquêtes avec des enseignants et des responsables pédagogiques et culturels de plusieurs institutions, y compris l'Alliance française d'Abu Dhabi.

## **C**hamps d'application géographique

Il est important de souligner que, quand on parle du monde arabe, on a tendance à généraliser son homogénéité sur la base de pratiques linguistiques, religieuses et culturelles communes. Cependant, lorsque qu'on y regarde de plus près, on découvre en fait que ces ressemblances cachent des variations culturelles, linguistiques et sociales assez significatives. De la Mauritanie à Oman, en passant par le Soudan et le Liban, chacun de ces pays arabes a connu des expériences particulières (en particulier concernant leur évolution historique, sociale, culturelle, politique, économique et coloniale), qui ont certainement influencé et déterminé leurs sociétés actuelles et leurs institutions. Cet article jette un regard sur les entraves majeures qui se posent à la circulation et à la transmission des connaissances dans l'enseignement des langues étrangères européennes à travers les modèles didactiques utilisés dans le contexte islamique et arabe des pays du GCC. La circulation et la transmission des idées couvrent aussi bien le processus que les idées à transmettre. Même si les observations sont généralisables sur une bonne partie du monde arabe, il n'en demeure pas moins que son champ d'application est beaucoup plus pertinent dans les pays du GCC qu'ailleurs dans le monde arabe.

## **L**es théories interculturelles à l'épreuve

La plupart des modèles pédagogiques et didactiques modernes qui sont disséminés dans le monde sont formulés en Occident et sont fondés sur un certain nombre de principes. Parmi ces principes, le processus d'apprentissage requiert non seulement des compétences linguistiques (par exemple les agrégats syntaxiques, morphologiques, et phonétiques), mais aussi des compétences culturelles (connaître et comprendre en même temps des éléments essentiels de la culture de la langue à apprendre). D'où la pertinence et l'émergence des théories et approches de l'interculturalité (Zarate, 1986 ; Kern & Liddicoat, 2008). Ces dernières soutiennent que « l'enseignement interculturel d'une langue devra dépasser l'enseignement du seul code linguistique et offrir plus que quelques informations factuelles qui représentent la culture comme entité monolithique » (Kern & Liddicoat 2008 : 33). Ces théories, telles qu'elles sont articulées par leurs défenseurs, tendent à mettre en valeur uniquement les éléments socioculturels et religieux de la langue à enseigner. Dans le contexte didactique arabo-islamique des pays du GCC, relativement très conservateurs, de telles idées ne sont pas bien acceptées et par conséquent ont du mal à être

transmises parce qu'elles sont véhiculées en sens unique et mettent en exergue essentiellement les éléments de la culture occidentale. Ces idées peuvent ainsi être perçues comme une volonté et une stratégie qui tendent à introduire insidieusement des éléments culturels venus d'ailleurs. Par conséquent, cette approche est douteuse et peut être interprétée comme hostile aux valeurs et pratiques en place.

Les pratiques pédagogiques et didactiques modernes, aussi longtemps qu'elles s'appuient sur les traditions socioculturelles et religieuses des cultures européennes, même si elles sont axées sur des compétences linguistiques, entrent en collusion avec les réalités arabo-musulmanes qui sont essentiellement axées sur la foi musulmane car « La religion doit être au cœur de toute éducation, en agissant comme le ciment qui maintient le curriculum en entier dans un ensemble intégré » [notre traduction] (Halstead 2004 : 525). Il demeure évident que, pour les systèmes éducatifs en place, les compétences linguistiques sont primordiales dans l'apprentissage des langues et que toutes les références culturelles et religieuses doivent être strictement circonscrites à un cadre compatible avec les réalités socioculturelles et religieuses de l'apprenant. En un mot, une didactique et un transfert du savoir fondés sur un certain nombre d'idées ou des sujets admis par les réalités socioculturelles et religieuses de l'apprenant, dans la mesure où il est reconnu que « les personnes sont libres d'aller à la conquête du savoir aussi longtemps qu'elles respectent les injonctions contenues dans le Coran et la Charia » [notre traduction] (Halstead 2004 : 524-525).

## **C**ontraintes culturelles et religieuses

Parmi les autres entraves à la circulation des idées, la problématique du contenu des enseignements à dispenser occupe une place prépondérante. Malgré des efforts considérables entrepris au cours des dernières décennies en vue de leur donner un caractère intégratif et universel, les programmes des langues internationales demeurent essentiellement calqués sur les réalités culturelles et sociales des cultures dominantes. Par conséquent, vecteurs d'une façon ou d'une autre des valeurs culturelles et sociales de ces cultures. Notre expérience dans l'enseignement des langues occidentales et de la linguistique appliquée dans ce milieu nous a montré que les apprenants sont souvent réticents face à l'étude de certains thèmes culturels, littéraires et artistiques qui valorisent les figures éminentes de la pensée occidentale. Par exemple, sur la base des interviews et des recherches effectuées dans des institutions secondaires et universitaires à Dubai et à Abu Dhabi (y compris Al-Ain) entre 2004-2008, il apparaît clairement qu'un bon nombre d'étudiants s'est toujours interrogé sur la pertinence de certains sujets liés à la théorie de

Piaget et de thèmes et écrits (par exemple *Hamlet* de Shakespeare, *Madame Bovary* de Flaubert, et *Le Malade imaginaire* de Molière) et souhaiteraient que leurs propres littérature et poésie, qui traitent de sujets qu'ils considèrent beaucoup plus pertinents et sérieux, c'est-à-dire fondés sur la gratitude et l'exaltation de la grandeur et de la magnanimité du Seigneur, ne soient pas reléguées au second plan.

## **D**ifférences dans les modes d'apprentissage

Les méthodes et pratiques didactiques jouent un rôle considérable dans la transmission et la circulation des idées. Les traditions académiques et scholastiques, telles que articulées dans la pensée épistémologique occidentale, sont fondées sur un certain nombre de principes. Parmi ceux-ci, il y a la conviction que la finalité de l'entreprise académique est de faire éclore et de développer une série de compétences déterminées afin de conférer à l'apprenant un certain degré d'autonomie et d'indépendance. L'acquisition du savoir est ainsi associée à des compétences visant à rendre l'apprenant indépendant et à développer les propres outils dont il a besoin. Ces derniers lui permettent de développer les capacités nécessaires pour pouvoir catégoriser, analyser, évaluer, et critiquer toutes idées conçues ou préétablies.

Il faut remarquer que, pour bon nombre d'apprenants, exécuter un travail académique indépendant et autonome demeure un obstacle majeur à la circulation des idées parce que de telles compétences ne sont pas encouragées, et par conséquent ne sont pas très répandues dans la tradition didactique et scholastique de l'apprenant. Cette dernière est fortement influencée par le modèle d'apprentissage hérité de l'éducation coranique qui met l'accent essentiellement sur la mémorisation, comme le soulignent Wagner & Lotfi (1980 : 239) : « Le but principal de l'éducation coranique traditionnelle était, et demeure, une maîtrise complète ou la mémorisation du Coran » [notre traduction]. Par conséquent toute éducation doit être purement « descriptive parce que dévouée à apprendre à lire et écrire des parties du Coran, mais avec une attention particulière à la mémorisation, tout en négligeant la compréhension » [notre traduction] (1973). Cette méthode d'apprentissage comme le souligne Halstead, non seulement « exclut la possibilité de subjuguier ces croyances à une analyse rationnelle et critique qui peuvent fortement pervertir leur croyance... elle [éducation] ne permet pas que le savoir puisse être sujet à une révision quelconque, même si des preuves existent pour contredire leur véracité » [notre traduction] (2004 : 526). De plus, cette éducation n'encourage pas la contradiction parce que l'objectif est de « minimiser l'importance de certaines compétences qu'on acquiert dans l'éducation, telles que le questionnement,

la vérification, la critique, l'évaluation et émettre des jugements et, à la place, apprendre à accepter sans questionnements l'autorité » [notre traduction] (Halstead, 2004 : 526).

Donc, à la place d'un travail indépendant basé sur une analyse et une expérience personnelles, il est fréquent de voir un travail scolaire ou académique effectué par un groupe, alors que le travail exigé est plutôt individuel. Aussi, il n'est pas rare de voir des étudiants rendre des copies similaires. À cela s'ajoute la tendance à remettre un travail scolaire d'une autre source ou d'une autorité quelconque (d'un livre, internet ou autres) et à les présenter sans au préalable y ajouter les éléments d'une réflexion personnelle.

Certes, cela peut s'expliquer par un déficit dans la formation scolaire et académique, mais il n'en demeure pas moins que cette situation trouve ses racines dans une tradition épistémique arabo-musulmane. Elle rétribue la mémorisation comme moyen d'apprentissage (Wagner and Lofti 1980 ; Halstead 2004) et n'encourage pas les questionnements ontologiques et existentiels. Son but est de développer « une attitude d'humilité respectueuse envers une telle autorité légitime et la confiance à la véracité du savoir qu'il transmet. Les implications pour l'éducation sont [...] il n'y a pas de raison à encourager les enfants à se poser des questions sur leur croyance » [notre traduction] (Halstead 2004 : 525).

## **R**estrictions dans les domaines du savoir

De plus, il est aussi important de souligner le rôle fondamental que jouent la culture et la religion dans le processus de transmission ou de non-transmission des idées entre les enseignants qui s'inspirent de la tradition didactique des langues occidentales d'une part, et les apprenants de tradition épistémique arabo-islamique d'autre part. En particulier, il y a restriction dans certains domaines du savoir et des expériences culturelles. Ces restrictions couvrent des domaines de connaissance des cultures occidentales. Celles-ci englobent des réalités socioculturelles liées à l'alcool (par exemple la place du vin, du pub et du bistro dans les cultures occidentales) et du porc<sup>3</sup>.

Il y a aussi d'autres thèmes qui sont du domaine du savoir restreint et qui enfreignent la circulation des idées, dans la mesure où, dans la tradition épistémique occidentale, certains sujets sont abordés sous un angle rationnel, donc ouverts et discutables. Mais dans la perception arabo-islamique, les réponses à ces sujets sont formellement établies et clairement mentionnées dans le Coran et dans les Hadiths du Prophète (PSL). Par conséquent, toutes les tentatives pour analyser, les évaluer, ou les critiquer demeurent non conventionnelles. Cette attitude a des répercussions quand il s'agit d'aborder aussi des sujets qui invitent à l'expres-

**3.** Dans la vie du musulman, il y a deux concepts essentiels qui déterminent la foi du pratiquant. Il s'agit des concepts de *Halal* et de *Haram*. *Halal* c'est tout ce qui est permis aux musulmans alors que *Haram* est tout ce qui est interdit aux musulmans. Boire de l'alcool et manger de la viande de porc figurent parmi ces interdits.

sion d'une opinion personnelle ou scientifique sur des réalités contemporaines (mixité à l'école et au travail, égalité des sexes, théories sur l'évolution des espèces etc.), sur des réalités sociales (concubinage, application de la charia, système des assurances), sur la religion (héritage, divorce et mariage extra-confessionnel), et même sur la politique.

## **C**onclusion

Cette réflexion sur les pratiques didactiques occidentales dans le contexte arabo-islamique montre que, lorsque deux cultures sont différentes, c'est la circulation des idées et la didactique des langues qui sont mises en exergue. Ce qui conduit à un conflit, dans la mesure où l'enseignement d'une langue est indissociable de l'enseignement de la culture de cette langue. Cependant, la circulation des idées entre les deux cultures dont on vient de discuter et la didactique à utiliser demeurent tributaires du degré de méfiance et de confiance entre les cultures. Lorsque le degré de méfiance est très élevé, alors la didactique appropriée doit tenir compte du contexte épistémique et scholastique de l'apprenant et s'appuyer sur les réalités socioculturelles et religieuses de celui-ci. Et partant de là, la culture de la langue à apprendre peut être introduite graduellement. De plus, deux considérations importantes doivent être prises en compte qui permettent de faire face aux défis que pose la circulation des idées dans ce contexte. Dans un premier temps, l'autocensure et le sens de la mesure peuvent contribuer aussi à surmonter les problèmes liés à la bonne circulation des idées et, dans un deuxième temps, il est important de pouvoir bien négocier entre des cultures qui sont différentes et réconcilier les pratiques didactiques avec les réalités socioculturelles et religieuses. D'où la nécessité d'une compréhension des pratiques arabo-musulmanes pour faire circuler les idées et faire valoir les siennes qui passent nécessairement par une compréhension du Coran et des Hadiths.

## Bibliographie

- CIA, 2008. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/print/ae.html>
- EICKELMAN, D.F. (1978). *The art of memory: Islamic education and its social reproduction*. *Comparative Studies in Society and History*. Vol. 20. n° 4, pp. 485-516.
- HALSTEAD, M. J. (2004). *An Islamic concept of education*. *Comparative Education*. Vol. 40. n° 4. Special Issue (29): Philosophy, Education and Comparative Education, pp. 517-529.
- KERN, R. & LIDDICOAT, A.J. (2008). « De l'apprenant au locuteur/acteur » in Zarate, G., Levy D. & Kramsch C. (éds), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. pp. 27-33.
- Renaud, S. (1973). *Pédagogie musulmane d'Afrique noire. L'école coranique peule du Cameroun*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.
- WAGNER, D. & LOTFI, A. (1980). Traditional Islamic education in Morocco : Socio-historical and psychological perspectives. *Comparative Education Review*. Vol 24. n° 2. Part 1, pp. 238-251.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

# **L** *La dimension affective dans les relations enseignant-étudiants : étude comparative entre la France, la Corée et le Japon*

SOYOUNG YUN-ROGER

INALCO, PLIDAM, PARIS, FRANCE

ELLI SUZUKI

UNIVERSITÉ MICHEL DE MONTAIGNE-BORDEAUX III, PLIDAM,  
FRANCE

Cet article se propose d'aborder la question de l'« affectivité » dans les relations enseignant-étudiants en menant une étude comparative entre la France, la Corée et le Japon. Par le biais d'une enquête, nous examinerons quelques similitudes et différences dans la façon de percevoir et de vivre les relations enseignant-étudiants chez les étudiants de ces pays. Nous montrerons notamment combien la dimension affective joue un rôle important dans ces relations en Corée et au Japon. Par les concepts de *jeong* et d'*amae*, nous verrons que cette dimension affective est en réalité un fondement des relations humaines dans les sociétés coréenne et japonaise, et qu'elle trouve son terreau dans un contexte socioculturel empreint de valeurs traditionnelles essentiellement confucéennes. Dans de telles sociétés, où ces valeurs sont profondément ancrées, on accorde une importance particulière à la piété filiale, au sens du respect et du service, à l'harmonie entre les membres d'une communauté et à la loyauté. Il nous semble intéressant d'examiner de quelle façon ces valeurs traditionnelles locales interagissent avec des concepts didactiques « importés ». Avec le développement des mobilités professionnelle et étudiante au sein de l'Europe et au-delà, les situations plurilingues et pluriculturelles d'enseignement sont aujourd'hui fréquentes, et les ouvrages traitant des cultures d'enseignement-apprentissage sont de plus en plus nombreux. C'est dans ce contexte que nous invitons nos lecteurs à une

réflexion sur l'un des paramètres les plus influents selon nous de l'enseignement-apprentissage qu'est la dimension affective dans une relation enseignant-étudiants. Celle-ci peut s'avérer particulièrement importante lorsque les deux acteurs de l'enseignement-apprentissage ne partagent pas la même culture, et il peut en découler dans certains cas une rupture de communication entre ces deux cultures.

## **B**rière *présentation de nos travaux précédents*

Les travaux qui ont été entrepris dans Suzuki (2004) sur la dimension affective dans les relations enseignant-étudiants étaient fondés sur les résultats d'une enquête<sup>1</sup> réalisée en 2000 auprès d'un public de l'enseignement supérieur composé d'enseignants et d'étudiants de japonais langue étrangère en France et d'enseignants et d'étudiants de français langue étrangère (FLE) au Japon. La « relation franche et amicale avec leur professeur » s'est avérée comme la plus probable parmi les possibilités de relations que les étudiants japonais estiment avoir, alors qu'elle a été la moins répandue chez les enquêtés français. Parmi les éléments jugés importants dans leurs relations, c'est le « caractère sympathique de l'enseignant » qui a été classé en deuxième position par les étudiants japonais alors qu'il n'a été nullement considéré par les étudiants français comme une des qualités premières du professeur. Suzuki (2004) tâche d'analyser ces résultats d'enquête en les étayant du concept d'*amae*, élaboré par Doi (1971). Le terme *amae* fait partie du vocabulaire courant au Japon et il est employé pour désigner le plus souvent une sorte de dépendance affective entre la mère et l'enfant ou entre les amoureux. Selon Doi, dans la société japonaise, la notion d'*amae* est omniprésente dans toutes les relations humaines – entre membres d'une même famille, entre un enseignant et ses étudiants, un PDG et ses employés, l'empereur et son entourage, etc. Il décrit le terme d'*amae* comme : « le fait de se comporter en se fiant à la bienveillance de l'autre dans les relations humaines » (*op. cit.* 2001 : 65). *Amae* fonctionnerait comme un mécanisme important de régulation de relations personnelles. Doi interprète le concept d'*amae* comme le fondement de la société japonaise. Il résume qu'un monde où domine l'*amae* est un monde véritablement humain (1971 : 80).

Par la suite, Suzuki (2007) fait remarquer que l'importance accordée à la dimension affective dans les relations enseignant-étudiants chez les étudiants japonais se retrouve aussi chez les Chinois (Dreyer 2005) et les Coréens (Lee-Le Neindre 2002), en classe de langue. Suzuki (*ibid.*) émet l'hypothèse que les procédures psychologique et socioculturelle que les étudiants japonais entreprennent en vue d'établir des relations de

1. En France, 90 questionnaires ont été distribués aux enseignants et 230 aux étudiants ; au Japon, 85 aux enseignants et 170 aux étudiants. Pour les entretiens individuels, 19 étudiants ainsi que 8 enseignants de japonais ont été sélectionnés en France et 13 étudiants et 8 enseignants de français au Japon. (Suzuki 2004 : 198).

*La dimension affective  
dans les relations  
enseignant-étudiants :  
étude comparative  
entre la France, la Corée  
et le Japon*

confiance et de bienveillance avec leurs enseignants seraient de même nature que celles mises en œuvre par les étudiants chinois et coréens, et rapproche notamment la notion japonaise d'*amae* de la notion chinoise de *renqing*<sup>2</sup>. Elle émet également l'hypothèse de l'existence d'une notion équivalente à celle d'*amae* en Corée, qui jouerait un rôle important dans les relations enseignant-étudiants.

Ses travaux nous ont conduites à mener une enquête permettant de confirmer que la société coréenne dispose aussi de ce mécanisme fondé sur l'affectif, nommé *jeong*. Le présent article a donc pour objectif, dans un premier temps, de montrer les contextes socioculturels favorisant l'activation de ce mécanisme, et dans un deuxième temps, d'analyser quelles conséquences auraient les valeurs traditionnelles locales sur la circulation des concepts didactiques courants.

## Méthodologie de l'enquête

Notre enquête a été réalisée entre mars et mai 2008 auprès d'étudiants de nationalités française, coréenne et japonaise, inscrits dans un établissement supérieur en France<sup>3</sup>. Nous avons sélectionné volontairement des étudiants en Master ou en Doctorat dans diverses disciplines, contrairement à la dernière enquête, menée auprès d'étudiants majoritairement en première et deuxième années en langues étrangères.

Le questionnaire dans chaque langue a été envoyé à dix répondants de chaque nationalité. Ces trente exemplaires nous ont été retournés complétés par courriel. Le questionnaire contient quatre grandes questions concernant les points suivants : la caractérisation des relations enseignant-étudiants en France et dans le pays d'origine des étudiants<sup>4</sup> ; les éléments estimés importants par les étudiants chez un professeur<sup>5</sup> ; le degré d'influence de la personnalité de l'enseignant sur les progrès de l'étudiant<sup>6</sup> ; les traits de caractère de l'enseignant ayant une répercussion sur la motivation de l'étudiant.

Dans un deuxième temps, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de trois étudiants de chaque nationalité<sup>7</sup> afin de compléter les réponses obtenues par le questionnaire et également de collecter leurs témoignages. Le temps d'entretien a varié entre une demi-heure et une heure et demie et chaque entretien a été enregistré.

## Similitudes et divergences dans les relations enseignant-étudiants selon les trois pays

Les relations enseignant-étudiants en France sont communément décrites par les enquêtés de ces trois pays comme des relations « indi-

2. Le terme de *renqing* est défini comme « le sentiment humain », « la bienveillance », « la bonté », « la sympathie ou la manifestation de sympathie » par opposition à la raison. « Le "*renqing*" fonctionnerait comme un mécanisme important de régulation de relations personnelles » (Dreyer 2005 : 230).

3. Nos enquêtés sont inscrits dans les établissements suivants : Universités de Bordeaux, Université de Strasbourg, Universités Paris 1, Paris 3, Paris 4, Paris 8, IEP, EHESP, et dans les spécialités suivantes : Histoire, Histoire de l'Art, Cinéma, Lettres Modernes, Architecture, Sciences politiques, Linguistique, Didactique du FLE, Anglais, Droit, Philosophie, Chimie, Ethnologie.

4. La première question concernant les relations enseignant-étudiants a été, d'une part, de demander à nos répondants de classer, dans un ordre de probabilité, les cinq modèles de relations proposés, et d'autre part, de collecter leurs avis sur les différences dans les relations vécues dans ces deux pays : 1) l'enseignant autoritaire souhaitant garder une distance avec ses étudiants ; 2) l'enseignant autoritaire qui est prêt à répondre aux demandes des étudiants ; 3) l'enseignant qui n'est pas préoccupé par la question de l'autorité ni celle des relations avec ses étudiants ; 4) l'enseignant souhaitant avoir des échanges avec ses étudiants en dehors du cours ; 5) l'enseignant souhaitant avoir une relation « franche

et amicale » avec ses étudiants même en classe.

5. La deuxième question consistait pour nos enquêtés à classer par ordre d'importance décroissante les caractéristiques qu'ils jugent nécessaires chez les enseignants : l'aisance et l'assurance ; la compétence dans l'enseignement ; la passion pour la matière enseignée ; la disponibilité ; l'écoute et la patience ; la compréhension et l'attention ; l'attitude sympathique de l'enseignant ; le sens de l'humour ; l'intérêt porté aux étudiants ; les échanges amicaux entre l'enseignant et les étudiants ; l'autorité ; la fermeté ; l'exigence dans le travail ; la distance avec les étudiants.

6. Il a été demandé à nos enquêtés s'ils trouvaient un lien entre la personnalité de l'enseignant et leurs progrès dans l'apprentissage en choisissant leur réponse parmi : pas du tout ; en partie ; pour l'essentiel.

7. Il s'agit d'un entretien individuel semi-directif. Les questions posées correspondaient à celles posées dans le questionnaire : 1) En référence à la question 1 du questionnaire, pouvez-vous nous éclairer un peu plus sur les différences que vous trouvez dans les relations enseignant-étudiants en France et dans votre pays d'origine ainsi que sur les causes éventuelles de ces différences ? ; 2) D'après vous, quels seraient les critères d'une relation « idéale » entre un professeur et ses élèves ? ; 3) Avez-vous des exemples concrets de l'influence de la personnalité du professeur sur vos progrès dans vos études ? ; 4) Vous est-il arrivé de vous motiver, ou au contraire de perdre votre motivation à cause des traits de caractère

viduelles » et « distantes ». Les préoccupations des professeurs ne dépassent pas en général les questions d'ordre intellectuel, telles que la transmission du savoir ou la direction des recherches, laquelle se déroule sous forme d'entretiens individuels. Il s'agit d'une relation académique qui n'implique pas de lien en dehors de ce contexte universitaire. Quant aux relations enseignant-étudiants entretenues par nos étudiants coréens et japonais dans leur pays d'origine, les similitudes sont nombreuses. Ce qui nous paraît le plus caractéristique, c'est que cohabitent deux aspects de relations qui peuvent sembler à première vue opposés. D'un côté, nos interlocuteurs coréens et japonais qualifient leurs relations de « hiérarchiques », le rôle de chacun (enseignant et étudiant) étant bien défini, et d'un autre côté, ils les décrivent comme « proches et amicales ».

Le premier aspect concerne une relation représentative de celle qui existe dans les sociétés coréenne et japonaise. Les relations y sont « verticales ». Une cloison est dressée entre le supérieur et l'inférieur, entre l'aîné et le cadet, entre le maître et l'apprenti, etc. Les étudiants coréens considèrent leurs professeurs comme « autoritaires » et « directs », alors que le terme « autoritaire » ne fait pas partie du répertoire des enquêtés japonais pour qualifier leurs relations avec les professeurs japonais. Certains étudiants coréens disent même que les étudiants « appartiennent à leur professeur-directeur » au travers du laboratoire de recherche de ce dernier. Dans ces relations, il est fréquent que le professeur demande des services aux étudiants, tels que faire des photocopies pour lui. Mais cela signifie-t-il pour autant que les étudiants sont totalement soumis à l'autorité des enseignants ?

Le second aspect de ces relations, « proches et amicales », ressort notamment en dehors des cours. Dans ce contexte, les relations sont en grande partie fondées sur l'« affectif ». Certains enquêtés les décrivent comme des relations « proches de celles existant entre les membres d'une famille ». Les étudiants coréens parlent d'une « culture de labo », puisqu'ils se retrouvent régulièrement dans leurs laboratoires, non seulement pour les séminaires, mais pour d'autres moments aussi. Il s'agit d'un véritable lieu de vie et d'échanges en petite communauté. Les contacts sont nombreux aussi bien entre le professeur et les étudiants qu'entre les étudiants eux-mêmes<sup>8</sup>. Par ailleurs, les étudiants organisent souvent des événements en dehors du cours et du laboratoire tels que des dîners, des sorties ou des voyages avec le professeur<sup>9</sup>, ce qui leur offre naturellement maintes occasions de tisser des liens encore plus proches et intimes. Nos étudiants témoignent qu'il est assez rare qu'un étudiant du niveau Master ou Doctorat en Corée ou au Japon mène une vie isolée sans se mêler aux autres. De ce point de vue, les relations enseignant-étudiants vécues en Corée ou au Japon se différencient de celles vécues en France, dans la mesure où elles sont plutôt « proches » que « distantes », plutôt « collectivistes » qu'« individualistes »<sup>10</sup>.

Les éléments estimés les plus importants chez un professeur<sup>11</sup> sont identiques dans les réponses de nos interlocuteurs des trois cultures, à savoir la « compétence dans l'enseignement »<sup>12</sup> et la « passion pour la matière enseignée ». Notons tout de même que l'« attitude sympathique de l'enseignant » classée en deuxième position par les étudiants japonais en FLE dans l'enquête précédente (Suzuki 2004) n'a pas beaucoup intéressé nos enquêtés. Ils estiment que ce n'est pas un élément décisif d'une relation car « on n'est pas là pour le plaisir mais pour le travail ». Ceci montre qu'à la différence de nos répondants précédents (étudiants de première et deuxième année en langues), nos enquêtés en Master ou en Doctorat sont déjà plus autonomes dans leur travail et tout à fait conscients des enjeux de leur réussite universitaire. Même s'ils affirment dans le questionnaire que l'attitude sympathique de l'enseignant ne joue pas un rôle « décisif » dans leurs relations enseignant-étudiants, d'après nos entretiens, les étudiants des trois pays reconnaissent qu'elle peut influencer positivement leur motivation. Il faut cependant souligner une différence notable entre les étudiants coréens et japonais d'un côté et français de l'autre. L'absence de « sentiments sympathiques ou de bienveillance mutuels<sup>13</sup> » chez nos étudiants coréens et japonais provoquerait un sentiment de manque, alors que ce serait beaucoup moins, voire pas du tout le cas chez les Français. C'est parce que précisément, chez les premiers, cette dimension affective est considérée comme un fondement de tout type de relations humaines, alors que chez les derniers, dans le cas des relations enseignant-étudiants, elle n'occupe pas une place centrale, mais serait plutôt une sorte de bonus. Même en l'absence de cette dimension, ils ne ressentent pas pour autant un sentiment de manque.

## Culture collectiviste et notion de jeong

Nous avons présenté plus haut la notion d'*amae*, qui joue un rôle crucial dans la société japonaise, y compris dans les relations enseignant-étudiants. La société coréenne connaît une notion très proche de celle d'*amae*, celle de *jeong*. *Jeong*<sup>14</sup> peut se traduire approximativement par « sentiment », « émotion », « affection », « attachement », « sympathie », etc., voire « compassion »<sup>15</sup>. Lee définit *jeong* comme « un sentiment particulier qui représente l'état d'affection et d'intimité dans les relations proches » (op. cit. 1994 : 99)<sup>16</sup>. Cette notion jouerait-elle un rôle aussi important qu'au Japon dans la société coréenne et dans les relations enseignant-étudiants ?

La société coréenne se caractérise fondamentalement comme une société collectiviste, par opposition à une société individualiste (Han & Ahn 1994, Hahn & Chon 1994). Dans une société collectiviste, on a tendance

### La dimension affective dans les relations enseignant-étudiants : étude comparative entre la France, la Corée et le Japon

du professeur ? Si oui, pouvez-vous nous donner des exemples précis ?

8. Ils connaissent mutuellement le sujet de recherche des autres par exemple, et échangent diverses informations utiles, souvent non disponibles en dehors du labo.

9. Cheong (2007: 116) caractérise le peuple coréen comme celui qui « ne supporte pas » les relations uniquement professionnelles, strictes, et cadrées, où l'affectif n'a pas de raison d'exister. C'est pourquoi les Coréens tentent de multiplier les occasions d'organiser des repas ou des pots informels après les réunions officielles, y compris dans les relations professeur-étudiants. C'est aussi un phénomène très fréquemment observé au Japon.

10. Voir la rubrique suivante au sujet du collectivisme.

11. Voir *supra* note 5.

12. Au sein même des cours, en Corée et au Japon, il n'est pas rare que les étudiants posent à leur professeur des questions relatives à leur vie privée (« Professeur, êtes-vous marié ? », « Comment avez-vous rencontré votre premier amour ? », etc.). Des questions de ce genre pourraient être jugées « déplacées » par des enseignants français, mais en Corée et au Japon, elles contribuent réellement à renforcer les relations enseignant-étudiants.

13. Sentiments que les Japonais expriment sous le terme d'*amae* et les Coréens de *jeong*, comme nous

le verrons dans la rubrique suivante.

14. Jeong peut aussi être transcrit comme *cheong*.

15. Les mêmes notions se retrouvent dans la traduction du terme chinois *renqing*. Voir *supra* note 2. On peut remarquer ici que le caractère chinois correspondant au mot coréen *jeong* est identique au deuxième caractère du mot chinois *renqing*.

16. Jeong « is a peculiar feeling that represents the state of affection and intimacy in close relationships » (p. 99).

17. En revanche, les individualistes se soucient davantage du lien entre leurs actes et leurs propres besoins, intérêts et objectifs. « L'individualisme ainsi que l'esprit critique ne sont pas non plus bien accueillis dans la société japonaise, où l'individu s'efface devant le groupe » (op. cit. Suzuki 2007 : 364).

18. Le terme « familisme » est emprunté à Lee-Le Neindre (2002 : 158). Voir aussi *infra* note 21.

19. En des termes plus précis, il caractérise « l'espace du *jeong* comme l'espace d'une seule unité unifiée "nous", et non pas celui du "moi", ni du "toi", en tant qu'unités autonomes, ni l'espace de la coexistence de "moi" et de "toi" » (« Jeong « is the space where "I" and "you" have resolved into one unified unit of "we" », p. 96.). Dans cet espace, on éprouve un sentiment de satisfaction ou de désolation selon sa capacité ou non à aider les autres membres. Ainsi, les personnes partageant le même espace de *jeong* s'entraident naturellement, et cela, si on emprunte les termes de Lavis, « *souci constant*

à se positionner avant tout comme membre d'un groupe, et cette attitude est en général bien codifiée. Selon Han & Ahn (*ibid.* : 301-302), les collectivistes, se souciant beaucoup des conséquences de leurs actes sur les autres membres du groupe, sont plus enclins à sacrifier leurs intérêts personnels pour le bénéfice des intérêts collectifs<sup>17</sup>.

Hahn & Chon (*ibid.* : 41-42) affirment de leur côté que la culture collectiviste qui prévaut en Corée est en grande partie influencée par le confucianisme. Parmi les trois principes des pensées philosophiques confucéennes que sont le « rationalisme », l'« humanisme », le « familisme »<sup>18</sup>, le principe du « familisme » met en lumière l'idée de la famille considérée comme prototype de la structure sociale pour la construction d'une société idéale (Lee-Le Neindre 2002, Lavis 2008). Les idées directrices du comportement sont la piété filiale et la fraternité, et manifester de l'amour envers autrui comme dans sa propre famille est perçu comme idéal. « Ce qui fait naître la relation humaine dans cette société, ce n'est pas la raison mais l'affection » (op. cit. Lee-Le Neindre : 160). Un autre principe confucéen, l'« humanisme », contribue également à la construction d'une société où règne l'harmonie entre les membres. Dans cette philosophie, l'homme est considéré comme partie intégrante de la nature ou de la société, et ce qui affaiblit l'individu dans son « moi » (*ibid.* : 159). L'individu s'efface devant le collectif afin d'établir une relation harmonieuse avec les autres membres du groupe. C'est précisément là où intervient le rôle de *jeong*, qui contribue amplement à rendre cette relation collective harmonieuse. Dans la théorie confucéenne de l'émotion, développée en particulier par le philosophe néo-confucianiste Toegye (1501-1570) dans *Quatre Sources et Sept Émotions (sa-chil-ron)*, *jeong* désigne les émotions humaines, qui peuvent être de deux types : les Quatre Sources (Compassion, Honte, Respect, Discernement) qui sont la source des vertus humaines que chacun doit s'efforcer d'atteindre, et les Sept Émotions (joie, colère, tristesse, peur, amour, dégoût, désir). Comme l'explique Lee (1994 : 94) dans un ouvrage collectif en psychologie, les Sept Émotions sont plutôt de nature égocentrique, tandis que le *jeong* des Quatre Sources correspond aux sentiments qui animent l'individu qui perçoit les autres ou lui-même à travers le regard des autres. Lee (*ibid.*) explique que, dans une société confucianiste comme la Corée, ce sont donc ces dernières émotions, ce *jeong*<sup>19</sup> qui privilégie le point de vue des autres, qui sont « *le fondement des rapports humains* »<sup>20</sup> (op. cit. : 88), et qui doivent animer le comportement d'un individu en communauté, car ce sont elles qui favorisent l'harmonie dans la vie en communauté.<sup>21</sup> Certes, le confucianisme n'a sans doute pas évolué de la même manière en Corée et au Japon, mais ces deux sociétés semblent vivre dans le même système appelé « collectivisme » où le mécanisme « affectif » est susceptible de se déclencher à tout moment. À ce stade, nous ne pouvons pas affirmer que la notion japonaise d'*amae* correspond strictement à la notion coréenne de *jeong*, mais elles ont beaucoup de points communs.

## La place du confucianisme, de jeong et d'amae dans les relations enseignant-étudiants

Les résultats de nos enquêtes nous ont permis de constater que les étudiants coréens et japonais vivaient avec les enseignants de leurs pays des relations à la fois plus « hiérarchiques » et plus « proches et intimes » qu'avec les enseignants français en France. Cela n'est pas aussi contradictoire qu'il y paraît. Ces relations sont plus compréhensibles si on considère la relation enseignant-étudiants comme une extension d'une relation familiale<sup>22</sup>, notamment père-fils. Car une relation père-fils est précisément celle qui peut être à la fois proche et hiérarchique.

Si on se place dans cette perspective d'établir un parallèle entre la relation enseignant-étudiants et la relation père-fils, par exemple, on comprend aisément l'attitude générale d'un professeur en Corée et au Japon. Le professeur veut bien s'occuper de ses étudiants en dépassant largement le cadre académique, dans divers domaines de la vie<sup>23</sup>, et ce dans l'espace du *jeong* / *amae* qu'il partage avec ces derniers, tout à fait comme s'il s'occupait des siens, ce qui constitue un geste naturel en tant que « père de famille ». En contrepartie, le professeur attendrait de son étudiant presque la même chose que ce qu'un père attendrait de son fils, c'est-à-dire le respect, l'affection, la fidélité, la loyauté, et des services<sup>24</sup>. Une attitude aussi « patriarcale » ne semble pas s'observer très fréquemment chez les professeurs en France.

Placé dans cette même perspective, on comprend plus facilement cette attente exigeante, exprimée par certains de nos interlocuteurs coréens selon laquelle « il ne suffirait pas qu'un professeur à l'université excelle dans sa spécialité et soit un bon enseignant, il lui faudrait également, de façon plus générale, être un homme digne et respectable ». De la même façon que les parents sont des modèles à suivre pour les enfants au sein d'une famille, le professeur serait un modèle pour les étudiants, et pas un simple transmetteur de savoir, d'où cette exigence concernant ses qualités humaines et ses vertus<sup>25</sup>.

Comme les résultats de nos enquêtes nous l'ont confirmé, davantage de similitudes dans les relations enseignant-étudiants ont pu être constatées entre la Corée et le Japon qu'entre la France et l'un de ces deux pays. Néanmoins, quelques différences ont été remarquées, et notamment celles concernant la perception de l'« autorité » de l'enseignant ont attiré notre attention.

Les étudiants coréens qualifient les enseignants coréens d'« autoritaires », mais les enseignants français de peu ou pas du tout autoritaires. En revanche, ce sont les professeurs français que nos enquêtes japonaises considèrent comme « autoritaires », alors que le terme « autoritaire » n'a pas été employé pour décrire les attitudes des enseignants

*La dimension affective dans les relations enseignant-étudiants : étude comparative entre la France, la Corée et le Japon*

*d'altruisme et d'humanisme »* (op. cit. 2008 : 15).

**20.** Jeong « [...] constitutes the basis of Korean human relations » (op. cit. : 88).

**21.** Le fait que le terme *jeong* apparaisse dans nombre d'expressions courantes caractérisant les relations humaines montre d'ailleurs bien à quel point il imprègne la société coréenne. Ainsi retrouve-t-on des mots tels que *in.jeong* (*jeong* entre êtres humains), *woo.jeong* (*jeong* entre amis), ou des expressions coréennes toutes faites telles que *sa.je.gan-ui jeong* (*jeong* entre maître et disciple *gan-ui*), *bu.bu.gan-ui jeong* (*jeong* entre époux et épouse *gan-ui*), etc.

**22.** Selon le confucianisme, toutes les relations humaines sociales peuvent être considérées comme étant une extension d'une relation familiale (Nakane 1967, Lee-Le Neindre 2002, Lavis 2008). Nakane (*ibid.* : 43-46) cite des chefs d'entreprises japonaises qui comparent fréquemment leurs sociétés à une famille.

« Une seule famille dont les membres s'entraident avec affection porte, par son exemple, toute la nation à exercer la bienfaisance. » (op. cit. Lavis 2008 : 44-45.)

**23.** Cela peut consister souvent à leur payer un verre ou un repas, et parfois même à leur trouver un travail à temps partiel, à les présenter à un recruteur d'une société, ou encore à leur donner des conseils divers et variés, etc.

**24. Parfois des services**

« extra » n'ayant aucun rapport direct avec les études, comme faire des photocopies, des commissions à l'extérieur, etc. sont demandés par le professeur. Il serait plus judicieux d'y voir, non une pure forme de soumission de la part de l'étudiant à l'autorité de l'enseignant, mais un acte d'entraide, c'est-à-dire des services mutuellement rendus entre des membres appartenant à une même communauté, liés les uns aux autres par le sentiment de *jeong / amae*.

**25. Dans les entretiens,**

nous avons recueilli des témoignages, à la fois chez nos étudiants japonais et coréens comme « L'étudiant considère parfois son professeur non seulement comme un professeur mais aussi comme un modèle de vie (« La plupart des personnalités célèbres disent que la rencontre avec un professeur remarquable leur a permis de trouver leur voie [...] »). « Au Japon, les étudiants considèrent leurs professeurs non seulement comme des professeurs, mais également comme des êtres humains. » Ces témoignages rejoignent la caractérisation faite par Lee-Le Neindre (2002 : 158) de l'enseignement au sein du confucianisme comme une « éducation du modèle » ou « éducation de l'imitation ». Le principe du rationalisme des pensées confucéennes enseigne que l'homme est bon par nature. L'homme doit seulement essayer de réaliser les valeurs de vérité universelle, qui sont la générosité, la volonté, le cérémonial, la sagesse et la bonne foi, par la pratique de la « maîtrise de soi » à travers

japonais. Ces résultats nous laissent supposer que le terme « autorité » n'évoque pas tout à fait la même valeur chez les Coréens et chez les Japonais. Les étudiants coréens semblent entendre par ce terme quelque chose de plutôt négatif, une notion voisine de celle de « pouvoir » ou de « domination », alors qu'il est possible que ce même terme soit interprété plus facilement par nos interlocuteurs japonais comme une notion positive assez semblable à celle de « charisme » ou de « dignité » qu'un homme « modèle » peut dégager.

## Culture académique importée et valeurs traditionnelles locales : métissage ou rupture ?

Les sociétés coréenne et japonaise sont loin d'être figées ou hermétiques. Elles évoluent constamment, notamment en recevant des influences du monde extérieur. Le système universitaire dans les deux pays, par exemple, a fortement été influencé par les systèmes occidentaux, en particulier par le modèle américain.

Lors d'une rencontre de deux cultures, toutes formes de processus de transformation peuvent être en général envisageables. Dans notre contexte des sociétés coréenne et japonaise, le processus le plus courant qui se produit est l'« hybridation » entre la culture importée et la culture traditionnelle locale. Voici un exemple extrait des témoignages de plusieurs étudiants recueillis dans nos entretiens, qui illustre bien cette hybridation. C'est un exemple de séminaires du niveau Master et plus, qui se déroulent parfois sous forme de débats, à l'instar du système américain. La forme d'un véritable débat peut amener les étudiants à opposer leurs arguments à ceux de leurs camarades, et parfois même à ceux du professeur quand lui-même se positionne en simple participant, et les participants doivent évidemment faire appel à la raison plutôt qu'à leurs sentiments dans leurs arguments. Ceci va à l'encontre des deux caractéristiques principales de la relation enseignant-étudiants exposées plus haut. D'une part, la relation hiérarchique est suspendue, et d'autre part les échanges doivent être dirigés par la seule raison, et non plus influencés par le sentiment de *jeong / amae* qui est le témoin et le garant d'une relation enseignant-étudiants harmonieuse<sup>26</sup>. D'ailleurs, comme le confirment certains de nos enquêtés, l'exercice du débat est souvent perçu comme un exercice difficile et peu naturel par les différents intervenants. Une fois le séminaire terminé, les étudiants coréens et japonais semblent ne plus oser opposer leurs idées à celles du professeur. Aussitôt sorti de l'espace de ces séminaires, on retrouve les modes de pensée et les conduites mus par *jeong/amae* et par le respect de la hiérarchie. Cet exemple montre des étudiants qui adoptent

soit la culture importée, soit la culture locale selon la situation où ils se trouvent, tout en respectant chaque contexte. Parfois la culture locale est à tel point ancrée dans la société et dans les mœurs de la population qu'il peut y avoir des résistances.

Un de nos enquêtés coréens rapporte qu'en Corée le professeur et l'étudiant font en sorte d'établir une relation chaleureuse avant d'échanger sur le plan scientifique, contrairement à ce qu'il a vécu avec ses enseignants en France. « En Corée, le directeur a tendance à couvrir ses étudiants... Ici, mon directeur me parle comme si j'étais un être autonome à part entière ! Et cela me fait à la fois plaisir et très peur, car je me dis qu'il faut être à la hauteur. » Effectivement, cet étudiant coréen éprouve un sentiment d'insécurité dû à l'absence d'un professeur qui se comporte comme un père. Dans son entretien avec un professeur français, il se trouve dans un espace où il y a très peu de place pour l'affectif, et il se sent désemparé.

Lorsqu'un étudiant dans une classe est confronté à une absence de *jeong / amae* de la part d'un enseignant qui ignore les valeurs traditionnelles de la culture de l'étudiant, cela peut parfois provoquer une rupture de communication comme l'illustre ce propos d'un étudiant japonais : « Je me suis senti agacé lorsque l'enseignant m'a dit, sans savoir à quel point j'avais étudié, "Ce n'est pas normal que vous ne sachiez même pas répondre à cela." » L'étudiant qui s'attendait à une attitude bienveillante de la part de l'enseignant s'est senti agressé par ces paroles. Sachant que l'enseignant ne partage pas l'espace de *jeong / amae*, l'étudiant pourra spécifiquement employer le silence comme une « stratégie de rupture » (*op. cit.* Dreyer 2005 : 238). Dans une culture fondée sur la pensée confucéenne, « garder la face » par rapport au « regard des autres » est extrêmement important, et l'enseignant a fait perdre la face à l'étudiant devant toute la classe, ce qui déclenche une rupture de communication.

La Corée et le Japon ont ainsi développé un système didactique « hybride » ou « métissé », en combinant un modèle universitaire importé relativement récemment et des valeurs traditionnelles comme la pensée confucéenne, qui date de plusieurs siècles, et qui nous a donné les clés pour comprendre le caractère à la fois « hiérarchique » et « proche » des relations enseignant-étudiants. Ces valeurs traditionnelles ne se voient finalement que peu éclipsées et peuvent clairement opposer une résistance à la circulation internationale des concepts didactiques, en ne réservant aux modèles importés, comme nous l'avons vu dans les exemples plus haut, qu'une place limitée dans l'espace et dans le temps.

Bien que les mentalités dans les sociétés coréenne et japonaise évoluent inévitablement au fil du temps en recevant de nombreuses influences du monde extérieur, nous avons pu vérifier au cours de cette recherche que les valeurs traditionnelles comme la pensée confu-

---

l'enseignement. L'instruction de l'homme est donc fondée sur l'imitation de personnalités modèles.

26. Selon Lee-Le Neindre, dans les sociétés « d'attachement » comme la société coréenne, « l'affectif passe avant la logique » (*op. cit.* 2002 : 160).

céenne semblent encore bien ancrées dans ces sociétés, et y exercent une influence constante, y compris dans les relations enseignant-étudiants au sein du système académique universitaire.

Ainsi, notre enquête nous a permis de mettre en évidence dans quelle mesure les relations enseignant-étudiants vécues en France d'une part et en Corée et au Japon d'autre part sont différentes. Ces différences s'expliquent par l'importance des valeurs traditionnelles collectivistes et confucéennes et par l'importance du rôle joué par *jeong/ amae* dans les relations enseignant-étudiants en Corée et au Japon.

Les résultats obtenus dans notre travail pourraient en particulier intéresser les enseignants de FLE se trouvant face à un public extrême-oriental, dans la mesure où la connaissance de cette spécificité socioculturelle relative à l'importance de la dimension affective interpersonnelle leur permettrait de mieux comprendre les attentes et les attitudes de leur public.

Ces résultats montrent également, dans un contexte de mondialisation croissante, un exemple de paramètres psychologique et socioculturel marquant une résistance à la circulation internationale des concepts didactiques.

## Bibliographie

- CHEONG, S.-B. (2007), *Hangugin-ui munhwajeok munbeop* [Grammaire culturelle des Coréens], Séoul, Saenggak-ui namu.
- DOI, T. (1971), *Amae no kôzo* [Le jeu de l'indulgence : étude de psychologie fondée sur le concept japonais d'amaë]. vol. 1., Tôkyô, Kôbun-sha.
- DOI, T. (2001), *Zoku Amae no kôzo* [Le jeu de l'indulgence : étude de psychologie fondée sur le concept japonais d'amaë]. vol. 2., Tôkyô, Kôbun-sha.
- DREYER, S. (2005), « Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe », in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, sous la direction de Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Veronique, D., Paris, PUF, pp. 225-244.
- HAN, S.-Y. & AHN, C.-Y. (1994), « Collectivism and Individualism in Korea », in *Psychology of the Korean People : Collectivism and Individualism*, Yoon G. & Choi S.-C. (eds.), 1994, Seoul, Don-A Publishing & Printing Co. Ltd., pp. 301-316.
- HAHN, D.-W. & CHON, K.-K. (1994), « Individualism-Collectivism from the Perspective of T'oegye's Neo-Confucianism : Analytical, Synthetical, or Intergrated Collectivism? », in *Psychology of the Korean People: Collectivism and Individualism*, YOON G. & CHOI S.-C. (eds.), Seoul, Don-A Publishing & Printing Co. Ltd., pp. 27-53.
- LAVIS, A. (2008), *Préceptes de vie de Confucius*, Paris, Presses du Châtelet.
- LEE-LE NEINDRE, B. (2002), « Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères » *ELA* n° 126, pp. 157-167.
- LEE, S.-W. (1994), « The Cheong Space : A Zone of Non-Exchange in Korean Human Relationships », in *Psychology of the Korean People : Collectivism and Individualism*, Yoon G. & Choi S.-C. (eds.), 1994, Seoul, Don-A Publishing & Printing Co. Ltd., pp. 85-99.
- NAKANE, C. (1967), *Tate shakai no ningen kankei : tan-itsu shakai no riron* [Les relations humaines dans une société « verticale » : logique d'une société unitaire]. Tôkyô, Kôdan-sha.
- SUZUKI, E. (2004), *Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage en didactique des langues-cultures : comparaison entre le japonais langue étrangère en France et le français langue étrangère au Japon*. Thèse de doctorat nouveau régime, UFR de didactologie des langues et des cultures, Université Paris III.
- SUZUKI, E. (2007), « L'affectivité dans les relations enseignant-étudiants », in *Japon pluriel* 7, Paris, Éditions Philippe Picquier, pp. 361-370.

# Cohabitation et/ou métissage des langues et des systèmes éducatifs dans le contexte égyptien

SALWA AGGAG

CENTRE CULTUREL FRANÇAIS DU CAIRE, ÉGYPTÉ

À l'heure de la mondialisation/internationalisation, des changements s'imposent aux sociétés. Les deux faits caractéristiques de l'évolution de la société égyptienne sont d'une part la transformation rapide du paysage scolaire afin d'être en phase avec le contexte mondial, et d'autre part le conservatisme social et religieux. Ce paradoxe résume l'aspect problématique de la « modernisation », rencontrée aujourd'hui dans les pays en émergence en général, et dans les pays du monde arabe en particulier. D'après une enquête menée auprès de 20 familles<sup>1</sup>, les parents exigent une école qui forme les enfants à la mobilité et qui produit des enfants capables de communiquer dans le monde actuel. Ils souhaitent que leur enfant, tout en préservant les « valeurs internes » à son groupe social, puisse acquérir des compétences transversales qui lui permettent de devenir un « citoyen du monde ». En évoquant l'internationalisation, il est probable que, selon l'imaginaire du peuple égyptien, il faille plutôt parler d'occidentalisation. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères représente un élément fondamental dans cette formation internationale. Cependant chaque langue véhicule la culture du peuple qui l'utilise. Cette culture différente est parfois en contradiction avec la culture de l'apprenant. La politique éducative menée par les gouvernements de quelque pays que ce soit peut être amenée à découpler les langues étrangères des cultures qu'elles représentent afin de préserver l'identité culturelle et nationale de leurs citoyens. L'État réagit pour protéger l'identité nationale et les responsables des projets éducatifs tentent de satisfaire des demandes qui s'opposent. Mais le « citoyen du monde » n'a-t-il pas besoin des langues et de leur culture pour décrypter les codes sociaux pluriels dans sa mobilité obligée ? Dans cet état de choses, la problématique soulevée est donc la suivante : comment

1. Thèse de Doctorat, *Représentations des langues, française et anglaise et socialisation scolaire et familiale d'une élite égyptienne*, dirigée par Madame Geneviève Zarate, soutenue à l'INALCO, en 2007.

former aussi l'apprenant des langues étrangères aux cultures étrangères sans qu'il rejette sa propre langue ou sa propre culture ?

Dans les développements à venir, portant sur le contexte égyptien, nous montrons tout d'abord, à travers les discours officiels, l'évolution du positionnement de l'État sur la question des langues et cultures étrangères. Ensuite, nous analysons les argumentaires de formations d'établissements de l'enseignement privé à travers les documents publicitaires des « écoles d'investissement ». Ces documents sont de nature différente et non exhaustifs : des brochures, des annonces de journaux. Ils nous permettent de déterminer leur « identité énonciative ».

## **L'**État face à l'internationalisation des aspirations éducatives

Après 1988, avec l'émergence de nouveaux modèles de socialisation scolaire, l'école devient un projet commercial, l'enfant un client et le domaine de l'éducation un marché. Le but étant commercial, les investisseurs sont confrontés aux pertes comme aux bénéfiques. Ces écoles sont également soumises à l'évolution du marché de l'éducation.

Progressivement ces investisseurs répondent aux attentes des parents et « du marché » et ajoutent des systèmes étrangers dits internationaux, dès la maternelle, à l'offre proposée. Par exemple, le système américain prépare les élèves à obtenir The American Diploma, le système anglais The International General Certificate for Secondary Education (IGCSE), et le système français le baccalauréat français. Dans le même établissement, plusieurs systèmes sont proposés aux parents « clients ». Ainsi, ces écoles ne sont plus sous le contrôle du ministère de l'Éducation. Elles sont libres de choisir des programmes importés de l'étranger qui correspondent au cursus en question, à condition qu'elles enseignent l'arabe, la religion, l'histoire et la géographie du système égyptien aux élèves égyptiens et aux élèves arabes. L'article 3 du document officiel du ministère de l'Éducation, autorisant une école à ouvrir une section étrangère, explicite cette condition :

### **Article 3**

L'école œuvre selon les règles suivantes :

- L'étude dans les cycles éducatifs suivants « maternel, primaire, préparatoire, secondaire » est faite selon les programmes éducatifs du ministère de l'enseignement national en France, après les avoir comparés avec le contenu scientifique des programmes égyptiens de toutes les classes.
- La religion, l'histoire, la géographie et l'instruction civique sont enseignées à tous les élèves en langue arabe. Les élèves égyptiens, ainsi que les élèves venant des pays arabes, doivent passer le test relatif à ces matières, selon les règles suivies, à cet égard, dans les écoles égyptiennes et sous le contrôle de l'administration éducative concernée.
- Les élèves venant des pays non arabophones sont exemptés de ce test.

Dans un passé récent et jusqu'en 1959, les écoles représentant l'enseignement étranger en Égypte ont fonctionné sans aucun contrôle du

gouvernement. Mais un décret d'application de la loi 160 parait le 17 mars 1959. D'après Robert Solé, cette loi « marque pratiquement la fin de l'enseignement étranger en Égypte. Elle stipule que les directeurs d'école doivent être égyptiens et que les professeurs étrangers ne peuvent enseigner qu'avec l'approbation des autorités. Il n'y a plus que des établissements égyptiens, gouvernementaux ou privés qui, tous, sont tenus de suivre les programmes officiels<sup>2</sup>. » Le régime nassérien favorisant la culture arabe, il renforce l'identité nationale et la protège de l'influence étrangère. Dorénavant l'apprentissage des langues est autorisé dans la mesure où il répond aux besoins commerciaux et politiques du pays : les manuels sont révisés soigneusement et adaptés aux tendances politiques nouvelles. Les matières scientifiques, les mathématiques et les sciences, sont enseignées en langue étrangère, française ou anglaise.

Nous repérons donc trois périodes distinctes selon lesquelles le statut des langues étrangères et maternelles a évolué en Égypte. Avant 1959, la langue étrangère est une langue seconde et a la primauté sur la langue maternelle. Ensuite avec la loi 160, la langue maternelle a la priorité, les autres langues deviennent progressivement étrangères. Aujourd'hui enfin, dans un souci d'allier identité nationale et internationalisation, les langues étrangères deviennent des langues de scolarisation, dans les systèmes étrangers dits internationaux, tout en laissant une part importante à la langue maternelle, à la religion et à l'histoire du pays, comme le signale explicitement l'article 3 du document ministériel ci-dessus. Cette évolution du statut des langues démontre le souci de l'État de trouver un compromis entre renforcement de l'identité nationale et mondialisation, afin de satisfaire les aspirations éducatives contemporaines.

## **C**artographie des projets d'investissement dans l'enseignement

### RÔLE COMPLÉMENTAIRE DES LANGUES MATERNELLE ET ÉTRANGÈRES (FRANÇAISE ET ANGLAISE)

Des annonces publicitaires publiées dans la presse et des brochures distribuées au public concerné font la promotion de projets d'investissement dans l'enseignement : il s'agit d'écoles, d'universités s'inscrivant dans le système national égyptien et/ou dans les systèmes étrangers, américain, anglais et français.

Le marché national des systèmes éducatifs est marqué par l'hétérogénéité de l'offre linguistique : l'arabe, l'anglais américain, l'anglais britannique et le français. Les langues étrangères, anglaise et française, jouent le rôle de catalyseur par rapport aux produits linguistiques expo-

2. Solé, R. *L'Égypte, passion française*, Seuil, 1997, p. 291.

sés. Le système national et les systèmes étrangers dits internationaux sont vendus grâce aux langues étrangères. Elles deviennent ainsi un outil de marketing au service de leur propre promotion. Certaines annonces publicitaires et brochures sont écrites dans plusieurs langues. Elles sont souvent écrites dans deux langues étrangères auxquelles s'ajoute la langue maternelle (anglais/arabe, français/arabe, français/anglais/arabe). Tantôt le texte en langue arabe est la traduction littérale du texte en langue française ou anglaise, tantôt il y a complémentarité entre les deux. C'est-à-dire que chacune donne une partie des informations. Par exemple, l'adresse, le numéro de téléphone et le descriptif des activités présentées, sont en arabe, mais le nom de l'école est souvent en langue étrangère.

Au niveau du mot, le nom de l'établissement reflète une identité étrangère ou égyptienne (exemple : *American University of London, Cairo Modern College, École française, Collège International de Néfertari*<sup>3</sup>). Il est toujours accompagné d'un slogan qui reflète une vision particulière ou une spécificité. (Exemple : Un enseignement d'excellence « Why IGCSE – The Pioneers in distance learning since 1984 » – « The Key to global success » – « A new perspective on education/American Diploma » – « Today learners, tomorrow leaders » – « For a changing world, educate citizens of the world ».)

Le double jeu de l'identité nationale et du positionnement international se manifeste dans ce dispositif à choix multiples. Les langues étrangères sont utilisées dans l'argumentation à des fins opposées : le national versus l'international. Les langues jouent un rôle controversé à travers les documents publicitaires du marché de la formation des élites égyptiennes. Quand la langue maternelle et les langues étrangères échangent leur rôle pour marquer les appartenances, tantôt l'identité nationale est mise en avant, tantôt la visée internationale. Les noms des différents établissements sont en français ou en anglais. Observons les noms des établissements dans la liste suivante :

American University of London,  
Cairo Modern College, CMC  
École française, Collège International Néfertari, CIN  
Moassaset Néfertari El Taaliméa<sup>4</sup>  
Le Collège International de Néfertari, CIN  
Why IGCSE, Nefertari language school  
New Victoria College, NVC  
Modern Schools of Egypt 2000, MSE  
El Karma Language School, KLS  
The International School of Choweifat-Egypt,  
L'Université Française d'Égypte, UFE  
The American University in Cairo AUC

À travers les noms des établissements cités ci-dessus, nous repérons l'appartenance nationale : « Cairo » (2 fois, documents 2 et 12), « Néfertari<sup>5</sup> » (quatre fois, documents 3, 4, 5 et 6), « Egypt » (deux fois, documents 8, 10 et 11), mais avec des adjectifs marquant une adaptation au monde contemporain comme « modern », « new », un positionnement interna-

**3.** Néfertari, Le nom d'une reine pharaonique, la femme de Ramsès II.

**4.** C'est un établissement qui regroupe quatre écoles et quatre systèmes éducatifs, américain, anglais, français et égyptien.

**5.** Le nom de la Grande épouse royale de Ramsès II (épouse préférée) qui signifie la plus belle des belles.

tional comme « internationale », « international » et les noms des pays dont ils offrent la langue, « American », « London », « française ».

En effet, le « capital symbolique national », comme le nomme Geneviève Zarate, existe à travers la langue utilisée et à travers les images choisies et leurs connotations diversifiées. Notre perspective est de montrer à quel point capital national égyptien et capital international non égyptien fusionnent dans le contexte géopolitique égyptien d'aujourd'hui à travers ces documents publicitaires. Il s'agit de valoriser les dimensions « nationale » et « internationale » de l'établissement, explicitement ou implicitement affichées. Analysons-les, à travers les logos de ces établissements.

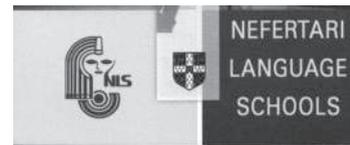
#### MÉTISSAGE DES APPARTENANCES « NATIONALES » ET « INTERNATIONALES »

Dans certains documents, logo d'appartenance nationale et logo de signification internationale sont associés. Prenons par exemple ce document dans lequel le logo d'appartenance nationale pharaonique, la tête de Néfertari<sup>6</sup>, est encadré par les deux organismes de soutien CFCC et République française.

Figure 1



Figure 2



De même sur la plaquette suivante, au logo de l'école, tête de Néfertari, est juxtaposé le blason de l'Université de Cambridge. La fusion des deux appartenances, nationale et étrangère, atteint son apogée dans le deuxième logo de la figure 3. La pyramide, symbole égyptien par excellence, et les trois couleurs du drapeau français, métaphore de la trinité républicaine.

Figure 3



Par ailleurs, nous sommes dans un processus, où se croisent les « appartenances » des instances émettrices de ces argumentaires et les représentations des récepteurs/bénéficiaires de ces produits. L'émetteur utilise consciemment les représentations sociales en circulation afin d'agir sur le récepteur, mais lui-même réagit sous l'emprise de ses propres représentations. Toutefois, cet émetteur se sert souvent de clichés universels. Dans l'annonce de l'*American University of London*, l'émetteur anglais, manifestant son alliance avec le pouvoir économique américain, emploie un logo hermétique, élaboré à partir de référents étrangers, voire incompréhensibles pour le public visé, le lion et l'aigle, pour apparier des représen-

6. Reine égyptienne, pharaonique, femme de Ramsès II.

tations selon un schème anglo-américain qui reflète ainsi une double appartenance occidentale. Tony Blair, d'une taille plus grande que les autres personnes, renforce non seulement la présence du Royaume-Uni, mais sert aussi de garant tacite de la qualité du produit. Le Sheik Dr. Mohamed Bin Oboud d'Arabie Saoudite, pays de pétrole, diplômé de la même université en 2004, représente le client-type, à la

fois riche et musulman. Cependant, les émetteurs anglais, en choisissant une personnalité arabe, projettent sur les égyptiens une appartenance uniquement arabo-musulmane. Ils les associent ainsi à leurs voisins de l'Arabie Saoudite, bien que le peuple égyptien ne puisse pas se reconnaître en eux. Le récepteur égyptien se sentira-t-il concerné par cette publicité qui provoque un contresens ? La photo de l'homme politique est supposée rassurer le client. L'absence totale de la langue maternelle dans l'annonce apporte du crédit à ce discours. Nous sommes face à un processus de représentations collectives qui s'entrecroisent. Les représentations de la culture égyptienne par l'émetteur anglais croisent les représentations que se fait le récepteur égyptien des langues et des cultures étrangères.

**Figure 4**

**AMERICAN UNIVERSITY OF LONDON**  
The Pioneers in Distance Learning Since 1984

**BBA | BSc | MA | MBA  
DBA | LL.M | PhD**

One-on-One Instruction/Supervision  
Accredited Degrees  
Modular and Flexible Programs  
Worldwide Faculty  
Academic Excellence  
Alumni from over 65 countries

**Business & IT | Law  
Humanities | English  
Education & Liberal Arts  
Hospital Administration**

Programmes available in Arabic under the auspices of locally based accredited supervisors

Contact us for more information quoting reference number 005  
Tel: + 44 14 9473 0571 Registrar@americanuniversity.org.uk  
www.americanuniversity.org.uk

Sheik Dr. Mohamed Bin Oboud Al Amrini of Saudi Arabia, an honorary Arab graduate, whose enrolment by PM Tony Blair (28 Nov. 2004)

#### COHABITATION DES SIGNES RELIGIEUX ET DES VALEURS UNIVERSELLES

Dans une société où le rôle de la religion s'amplifie, il semble indispensable de prendre en considération cette dimension. Quelles que soient les tendances séculières dans le monde actuel, les religions restent à la base de la pensée humaine et des conflits contemporains. « La religion, a écrit Durkheim, est le plus primitif de tous les phénomènes sociaux : dans le principe tout est religieux<sup>7</sup>. » D'après Auguste Comte, la pensée de l'humanité aurait évolué selon trois états successifs : l'état théologique, l'état métaphysique et l'état scientifique, « la loi des trois états ». Selon lui, l'état théologique était « le point de départ et le stimulant indispensable de la pensée humaine<sup>8</sup> ». L'étude iconographique de certains documents nous permet de détecter la cohabitation en parallèle de valeurs illustrant à la fois l'universalité et les tendances religieuses de la société égyptienne.

7. Revue philosophique, décembre 1897, p. 650.

8. A. Cuvillier, Manuel de philosophie, Tome II, Logique, Morale Philosophie générale, Librairie Armand Colin, p. 40-41.

L'élément religieux apparaît dans certains documents à travers les images ou le discours. La photo d'une petite fille voilée faisant sa prière, assise sur un tapis, sous-entend que cette éducation américaine n'oublie pas de former une bonne musulmane, au nom de la « *Global education* ». Les jeunes filles profitent d'une éducation « globale », qui allie religion et modernité, symbolisée par des activités de danse, de musique et d'informatique.

Figure 5



Figure 6



Dans le catalogue de l'Université Américaine au Caire AUC, nous trouvons la photo d'une jeune fille voilée qui joue du piano, dans une salle orientalisée, ornée de claustras à décor géométrique fréquent dans l'art islamique.

Enfin, autre exemple, dans lequel le nom de l'école lui-même a une connotation religieuse, El Karma, terme arabe écrit en lettres latines qui signifie « vigne », de connotation biblique. El karma symbolise Jésus d'après l'Évangile de Jean XVI, 4 « Je suis la vigne et mon père est le vigneron ». Les enfants qui vont à l'école deviennent des « sarments ». L'école manifeste de cette façon son appartenance chrétienne, copte orthodoxe. Par ailleurs, elle appartient à des investisseurs coptes orthodoxes et est soutenue par l'Église copte orthodoxe pour marquer ainsi sa première tentative de pénétration dans le monde de l'éducation. Les enfants coptes sont scolarisés dans des écoles de leur communauté pour la première fois. Dans cette plaquette, seul ce mot arabe est écrit en lettres latines, tandis que le contenu du document est en anglais. La langue étrangère représente ici le côté international.

En résumé, cette logique de marketing utilise les représentations sociales circulantes pour promouvoir des modèles éducatifs à visée internationale, à travers un produit conçu localement et cautionné par la plupart des pays concernés. Le positionnement social d'un modèle éducatif international crée un nouveau marché dans le marché existant de l'éducation et répond à un besoin éducatif national. Le corpus écrit que nous venons d'analyser, quoique inscrit dans un ancrage national, aide à la construction de l'image du modèle éducatif idéal où les langues étrangères sont prédominantes.

## **C** *hamp des langues et champ éducatifs, des rapports indissociables*

Dans le cadre de l'enquête citée ci-dessus, nous détectons une confusion entre l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et le système éducatif des pays de cette langue. Les enquêtés choisissent la langue française parce que l'éducation française est stricte, ou l'anglais américain parce que son système est pensé comme étant moins difficile que les autres. Le domaine des langues ou « champ des langues » fusionne avec le « champ éducatif », lui-même influencé par le contexte mondial.

Parfois, les enquêtés ne font pas la distinction entre l'éducation et l'enseignement des langues étrangères. L'enseignement des langues étrangères est le gage d'une bonne éducation, la bonne éducation est communiquée à travers l'enseignement des langues étrangères. Quelques enquêtés, parents et enfants, parlent même d'ouverture d'esprit (*open minded*), de respect de l'Autre et d'une certaine façon de réfléchir (*way of thinking*). Entre autres, les parents en choisissant un système international veulent un modèle éducatif étranger, notamment occidental, pour leurs enfants. Ce modèle éducatif permet à leurs enfants d'acquérir la mentalité occidentale, américaine, anglaise et française, toutes mentalités confondues. Dans le contexte égyptien, « champ éducatif » et « champ des langues » semblent indissociables. Dans les propos des enquêtés, à maintes reprises, un mouvement alternatif constant entre les deux champs présuppose que les acteurs sociaux associent les modèles éducatifs, nationaux ou étrangers, à l'apprentissage des langues.

Les parents enquêtés ne sont pas favorables au modèle présenté par les écoles publiques, où l'enseignement est en arabe et les langues étrangères sont décontextualisées. En effet, ils le considèrent comme un système qui fait appel à la mémorisation, tandis que les systèmes dits internationaux sont basés sur la compréhension, la logique et la créativité. Quant à l'histoire internationale des langues en général, elle trouve sa place entre le mythe et l'histoire des méthodologies de

l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le mythe de la Tour de Babel donne aux langues un aspect sacré, et en même temps illusoire. Il démontre comment l'histoire des langues est rattachée à l'histoire de l'humanité au sens large.

Pour conclure, éducation et langue sont généralement confondues : quand les parents choisissent une langue, ils choisissent en fait un type d'éducation. Chaque langue représente une éducation typique, une école où l'enseignement est en français présente une éducation à la française, et il en est de même pour l'anglais, car le personnel de ces établissements est au départ constitué de natifs dont les modèles éducatifs sont censés se propager aux élèves. Les langues servent en quelque sorte de « véhicules éducatifs », la langue étrangère enseignée véhiculant *de facto* son modèle d'éducation. Le résultat de cette synergie entre modèles éducatifs et langues a abouti, dans le contexte égyptien, à un compromis entre la langue maternelle, « noyau symbolique » de l'identité nationale, et les langues étrangères, symboles du progrès scientifique, de l'Occident et de l'ouverture sur le monde. Ce compromis se résume dans le choix de la langue dans laquelle les matières sont enseignées, les matières scientifiques étant enseignées en anglais ou en français dans ce métissage éducatif. La volonté des parents et des élèves trouve des alternatives pour accéder aux modèles éducatifs souhaités à travers ces modèles éducatifs, dits internationaux. La cohabitation des langues étrangères dans les différents systèmes éducatifs proposés dans le contexte égyptien leur permet d'exister en parallèle, sans se confondre. De même, elle permet aux parents d'opérer des choix selon lesquels « grandes » et « petites » langues échangent leurs rôles. Chacun définit le statut de chaque langue à sa guise. Quel avenir sera réservé à ces « modèles hybrides » où les traditions d'origine sont ancrées et les idées importées sont soumises à une sélection dans un « modèle de didactique interculturelle » ?

### Bibliographie

- BOURDIEU, P., *Leçon sur la leçon*, Les Éditions de Minuit, 1986.  
 -, *Les Héritiers les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, 2004.  
 -, *Propos sur le champ politique*, Presses universitaires de Lyon, 2005.  
 -, *Questions de Sociologie*, Les Éditions de Minuit, 2004.
- BYRAM, M. & ZARATE, G., *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*, Conseil de l'Europe, 1996.
- CALVET, L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, 2005.
- MOORE, D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Didier, 2001.
- SOLE, R., *L'Égypte une passion française*, Seuil, 1997.
- ZARATE, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.  
 -, *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*, Recherche et formation, 2000.

# **U**ne expérience d'apprenant et de médiateur entre quatre traditions didactiques

GEORGE ALAO

PLIDAM, INALCO, FRANCE

Comment les idées, qu'elles soient scientifiques, politiques ou, comme celles qui nous concernent ici, liées à l'évolution des principes méthodologiques en didactique des langues et des cultures, circulent-elles quand elles traversent la biographie d'un individu qui a été apprenant de plusieurs langues, enseignant de quatre langues et chercheur « transpatrié » ? Comment ce chercheur vit-il les divers changements qu'une telle circulation d'idées implique ? Pour avoir vécu plusieurs traditions culturelles, linguistiques et académiques en Afrique (Ghana-Nigeria), en Europe (France, Portugal, Angleterre, etc.) et en Amérique du Nord comme au Sud (États-Unis et Brésil) en tant qu'apprenant, chercheur et/ou enseignant des langues et cultures pratiquées dans ces espaces géographiques, nous chercherons à appréhender les principes méthodologiques qui ont jalonné notre parcours dans chaque espace et à comprendre comment, après avoir vécu de telles expériences, nous avons occupé une position de médiateur de ce capital d'expériences plurilingues et pluriculturelles.

Passeur, traversant ou faisant passer la frontière d'une culture à l'autre, tantôt voyageur muni ou non d'un passeport – linguistique, culturel ou autre – portant tantôt une valise de « petites » ou « grandes » langues, nous tentons en partie un témoignage descriptif, en partie un regard critique sur notre apprentissage de yoruba langue maternelle, d'anglais langue seconde, de français langue étrangère et de portugais langue étrangère, puis en tant qu'enseignant de ces mêmes langues en tant que langues étrangères.

## **D'** *un héritage traditionnel à un croisement de traditions en situation diasporique*

Dans beaucoup de sociétés africaines, bien que moins structurée que l'éducation à l'occidentale, la transmission du savoir, souvent faite à travers la langue maternelle, était assez développée pour permettre une éducation traditionnelle, circulant d'une génération à l'autre. C'est le cas notamment parmi le groupe ethnique yoruba d'Afrique de l'Ouest (Nigeria, Bénin, Togo, etc.) pour qui une telle éducation informelle (ou traditionnelle) est non seulement ancienne mais aussi un instrument de transmission culturelle (Awoniyi, 1978 : 1). Pour faire circuler les idées, cette éducation avait des acteurs bien identifiés. Les enfants ou les jeunes (un public non-captif) en étaient les « écoliers », « apprentis », « enseignés » ou « apprenants » ; l'école ou les lieux d'apprentissage étaient tantôt le milieu familial, tantôt la ferme, tantôt le village, bref, toutes les composantes de la société traditionnelle. Les parents ou tout autre adulte étaient les vecteurs de ce savoir. Cette éducation a été transmise par la société traditionnelle yoruba à la génération de nos parents avant son départ en diaspora au Ghana au début du xx<sup>e</sup> siècle et elle a cherché à son tour à transmettre à ses enfants en contexte diasporique. C'est dans ce contexte que nous sommes nés.

Pour cette diaspora, dans les années 1950 et 1960, l'objectif culturel, devenu pédagogique, était non seulement de préserver, mais également de transmettre sa langue et culture d'origine à la génération suivante. Les principes méthodologiques retenus pour l'apprentissage et ou l'enseignement, par exemple, ne pouvaient être compris que dans le contexte des lieux d'apprentissage et du repli identitaire mis en place par cette communauté. Souvent, et là où il était possible, cette diaspora cherchait à créer des espaces similaires à ceux connus ou vécus dans le pays de départ, structures fonctionnant souvent parallèlement à celles du pays d'accueil. C'est dans ce contexte que nous avons appris le yoruba.

### APPRENTISSAGE PAR LA FAMILLE

Né au Ghana d'une mère analphabète et d'un père semi-analphabète ne parlant que le yoruba, le milieu familial était notre premier lieu d'apprentissage linguistique et de transmission culturelle. L'école ne commençant pas avant l'âge de six ans, notre apprentissage du yoruba, langue maternelle, s'est donc fait par la méthode naturelle. D'autres stratégies mises en place en famille passaient par l'écoute quotidienne des stations de radio, par exemple : « Western Nigerian Broadcasting Service » (WNBS) qui émettait en yoruba de Lagos et d'Ibadan (au Nigeria) et « Eternal Love Winning Africa » (ELWA) qui émettait de Monrovia (au Liberia).

### APPRENTISSAGE PAR LE COMPOUND ETHNIQUE

Nous avons vécu notre enfance au Ghana dans cet espace qui représentait la société yoruba d'origine en microcosme. Les maisons portaient les noms de villes nigérianes (Sèpètèri, Saki, Kisi, Igboho, etc.) dont les habitants étaient originaires, et qui n'hébergeaient que des membres de cette communauté. Tout y était fait en langue yoruba, y compris les contes d'Ijapa la tortue, les comptines, les berceuses et l'histoire du groupe ethnique transmis oralement aux enfants. Ici, comme en Côte-d'Ivoire (Lazidou, 2000 ; Alao, 2008), un cadre idéal d'apprentissage par bain linguistique en milieu presque naturel était mis en place, imitant la société traditionnelle du pays de départ.

### APPRENTISSAGE PAR LA PRATIQUE RELIGIEUSE

Les organisations religieuses telles que l'Église servaient aussi la manifestation et le développement de la culture (Igué: 83). La First Baptist Church (appelée « l'Église des Yoruba ») à Bolgatanga où catéchèse, prédications, chants et prières se faisaient en yoruba, était un exemple de situations où le fait religieux devenait tremplin didactique. Il était courant que l'on apprenne aux enfants scolarisés à lire en yoruba dans le but de leur faire découvrir la Bible, premier document de lecture pour beaucoup. Jeune, nous y avons également participé à des activités telles que la présentation en yoruba de spectacles, de chansons et de récitation de textes. C'est ainsi que nous avons appris à lire en yoruba. Et la prière et la lecture quotidiennes de la Bible à la maison donnaient l'occasion de renforcer cet apprentissage.

### APPRENTISSAGE PAR ÉDUCATION SEMI-FORMELLE

Contrairement à ce que Lazidou (2000 : 95) rapporte sur les Yoruba de la Côte-d'Ivoire, le système scolaire ghanéen n'encourageait pas les écoles ethniques. Pour pallier ce manque, le *lesin alé*, structure informelle d'alphabétisation et de cours de renforcement en yoruba, a été créée. Les manuels n'étaient guère différents de ceux utilisés dans des structures similaires au Nigeria : *ABD*, un abécédaire des missionnaires de la Christian Missionary Society, les six volumes d'*Alawiiyé* de J.F Odunjo, les quatre volumes de *Taiwo ati Kehinde* du romancier D.O Fagunwa, ainsi que ses cinq romans. Selon son niveau, un apprenant était encadré par un « éduqué » qui l'aidait à négocier les difficultés. Personnellement, nous avons suivi les « cours » des deux premiers volumes d'*Alawiiyé* et le premier volume de *Taiwo ati Kehinde* et avons lu trois des romans de Fagunwa, avant nos douze ans. Les enseignants étaient des volontaires non professionnels et il n'y avait ni examens, ni diplômes de fin d'études.

### APPRENTISSAGE PAR « TANDEM »

Notre père étant, à une période, responsable de la communauté yoruba à Bolgatanga, notre maison était le centre d'accueil pour les primo-arrivants car il était d'usage que la famille du responsable les héberge en attendant de leur trouver un toit ou un emploi, souvent les deux. Une période d'attente qui pouvait atteindre six mois ou même un an ! Pour nous les enfants, ces nouveaux venus étaient souvent une source de nouveaux contes, chansons, comptines, ou de documents authentiques comme le photo-magazine *Atoka* ou pédagogiques et humoristiques comme *Aworerin* et *Fèyikogbon*. En contrepartie, nous leur apprenions la *lingua franca* du nord du Ghana, le hausa, ou leur services de guide ou d'interprète, surtout au marché.

## **A**pprenant d'anglais langue seconde en contexte africain

Le contexte diasporique que nous venons de décrire et dans lequel nous avons appris le yoruba comme langue maternelle était aussi l'espace anglophone d'Afrique de l'Ouest où nous avons appris l'anglais langue seconde, en termes de fonction et de position. Pour les raisons coloniales que l'on sait, l'anglais a occupé et occupe encore une place prépondérante dans le système scolaire de notre pays d'origine et de notre accueil, à l'époque le Ghana. N'ayant pas fréquenté d'école maternelle, nous n'avons pas prononcé un seul mot d'anglais avant l'école primaire, c'est-à-dire à l'âge de six ans. L'anglais était donc appris en tant qu'apprenant captif du système scolaire. Nous avons commencé par apprendre l'alphabet et comment compter. La méthode syllabique et la *Sentence method* (méthode globale) étaient déjà objet de débat à l'époque.

Malgré le fait qu'on était au Ghana panafricaniste de Kwame Nkrumah, aucune langue vernaculaire (aucune n'était au programme) n'était tolérée et l'obligation de parler l'anglais en classe et à la récréation, faute de quoi on était puni, ne souffrait aucune dérogation. Mais, hors du contexte scolaire nous ne parlions anglais nulle part ailleurs car la *lingua franca* de la région était le hausa, la langue locale le frafra, et notre langue familiale le yoruba.

Aux niveaux suivants, à la Middle school (collège), puis à la Secondary school, où les interférences des langues africaines étaient encore moins tolérées, les méthodes Oxford readers spécialement conçues pour cette partie du Commonwealth servaient de documents pour la lecture et la grammaire jusque dans les années 1960. Elles ont cédé la place à des « méthodes maison », c'est-à-dire, produites par les pédagogues locaux et fabriquées par des maisons d'éditions nationalisées à partir des années 1970.

## **A**pprentissage du français en Afrique de l'Ouest anglophone

Tout comme le yoruba et l'anglais, notre apprentissage du français a débuté au Ghana, à l'école secondaire vers l'âge de seize ans. Après son introduction du français en Afrique de l'Ouest anglophone dont il est souvent dit que l'engouement et le succès qu'il a connus à l'époque auprès de la quasi-totalité des élèves étaient liés à la réussite de la méthode dite de *Madame Thibault* (Obanya : 301), vers la fin des années 1960, et pour suivre le courant pédagogique du jour, c'est-à-dire, la *méthode structuro-globale audio-visuelle* ou plus exactement *méthode situationnelle*, comme aime rappeler Henri Besse (1988 : 39), Hachette publiait *Pierre et Seydou. Méthode de français à l'usage des élèves africains anglophones*, fruit du Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la Civilisation française à l'étranger (BELC) qui fut rapidement adoptée au Ghana. Ce fut notre première méthode de français. Son « fondement lexical était le français fondamental » adapté aux « réalités africaines telles qu'elles se présentent dans l'ensemble de l'Afrique d'expression française ». Il disait tenir compte du « contexte de civilisation... de l'Afrique tant rurale qu'urbaine » et que « la phonétique avait été étudiée en tenant compte des difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français par des Africains anglophones ».

Cependant, comme pour beaucoup de méthodes d'apprentissage, le décalage était important entre ce qu'annonçaient les concepteurs et la réalité concrète de l'apprentissage. D'ailleurs, parmi la liste de matériel censé accompagner le livre de l'élève, aucun élément n'a fait son apparition dans notre salle de cours. Peu étonnant que ce manuel tout en français ait été remplacé au bout d'un an, par *A French course for West Africa* (H.M. Purkis, Cambridge University Press, 1966). Bien que les deux volumes de cette nouvelle méthode ne soient pas toujours fournis avec des aides audio-visuelles, le titre (davantage identifiable par les élèves), le contenu (contenant souvent des explications en anglais) plus facile à comprendre, et une approche plus claire à suivre, nous ont accompagnés jusqu'aux examens de « O levels » qui sanctionnaient la fin du cycle. L'échange scolaire en dernière année avec un lycée de Ouagadougou (Burkina Faso) a sûrement contribué, pour citer Brohy et Triantaphyllou (2008 : 135), à « développer la motivation des élèves en apportant une dimension informelle à l'apprentissage scolaire ».

De passage ensuite à l'université au Nigeria pour étudier le français et le portugais dans un cursus combiné spécial appelé *combined honours*, les cours pratiques des deux premières années par les méthodes audio-visuelles de la fin des années 1970 nous préparaient à peu près au bain linguistique de la troisième année qui se passait en France, au CUEF de Grenoble dans notre cas. C'était un séjour qui, dans les années 1980,

était fort attractif pour le programme français au Nigeria. En dernière année, mis à part la rédaction du mémoire (*Long Essay*), la grande nouveauté était l'approfondissement de la littérature française par un volume de la collection *Lagarde et Michard*.

## L'apprentissage du portugais

Contrairement au français et à l'anglais qui s'apprennent dans des institutions pré-universitaires au Nigeria, dans les années 1980, le portugais ne pouvait être appris que dans deux ou trois universités. L'université d'Ife fut la première à s'être dotée d'un programme complet de licence (B.A) et de B.A *combined honours*, et nous avons été parmi les premières promotions.

Dans les valises des premiers enseignants brésiliens et africains (généralement sénégal-capverdiens) était la méthode audio-visuelle *Português Para Estrangeiros* et ses bandes magnétiques qui allaient faire le bonheur des premiers apprenants au laboratoire de langue. Pour nous, les approches communicatives étaient encore inconnues dans ces cours du début des années 1980, mais le niveau d'enthousiasme était assez élevé pour permettre une bonne préparation pour le bain linguistique que notre séjour de six mois à l'Université de Saõ Paulo (Brésil) allait représenter. Car, durant cette immersion totale, il fallait vivre chez l'habitant, suivre des cours de langue portugaise, de linguistique, d'histoire et de sociologie avec les étudiants brésiliens de deuxième année, tout en préparant un mémoire de cinquante pages sur un sujet de notre choix en portugais. Le nôtre portait sur *A imprensa do Estado de Sao Paulo* (La presse de l'État de Saõ Paulo). De retour au Nigeria, en dernière année d'université, des comptes-rendus de lecture sur les œuvres de Graciliano Ramos ou encore Jorge Amado étaient plus faciles à aborder. Et la pratique était tellement fluide que la promotion a pu présenter une pièce en l'honneur de l'ambassadeur du Brésil.

## D'une expérience d'enseignant à l'autre

Notre expérience d'enseignant a couvert un public aussi divers que des étudiants et personnels universitaires, des élèves en quête de soutien scolaire ainsi que des individus cherchant à combler un vide identitaire et que des anglophones-saxons appellent des *heritage learners*. Que ce soit en Afrique, en Europe ou ailleurs, le fait d'enseigner des langues que nous avons nous-mêmes apprises dans d'autres contextes a été d'un atout considérable.

Tout de suite après notre BA et dans le cadre du *National Youth Service Corps* (service national), notre ancienne université (d'Ifè) a fait appel à nous pour occuper un poste de *Graduate Assistant* (de français et de portugais) tout en poursuivant un cursus de Master. En tant qu'assistant de français, nous étions chargés de cours de pratique pour les débutants et plus tard des cours de langue de spécialité pour les étudiants d'histoire. Sans aucune formation au préalable dans le domaine, mais armé d'une passion pour la tâche d'enseignant, nous proposons régulièrement des activités de classe tournant autour du laboratoire de langue et des méthodes audio-visuelles, pour les uns, et de la grammaire de base pour les autres.

Presque simultanément, nous avons eu le rare privilège d'enseigner le portugais en même temps dans la même université à un public d'étudiants débutants. Cet emploi venant tout de suite après notre propre formation, nous nous sommes appuyés sur la même méthode audio-visuelle que nos enseignants avaient utilisée pour nous apprendre ces langues. Et le fait que les deux langues soient proches et nos apprenants dans les deux classes souvent les mêmes a sûrement facilité l'apprentissage pour certains élèves apprenant les deux langues et pour nous qui puisions des stratégies d'enseignement de l'une pour les appliquer à l'autre.

En plus des acquis de notre propre apprentissage de l'anglais, notre enseignement de cette langue étrangère à un public d'élèves français en Bretagne dans le cadre de cours de soutien nous a permis de puiser de l'expérience des nombreux colloques et formations aux États-Unis pour familiariser nos apprenants aux nuances entre l'américain et l'anglais britannique.

Après les tâches d'enseignant de français, de portugais et d'anglais, nous sommes désormais enseignant-chercheur de yoruba à l'Institut national des langues et civilisations orientales où cette langue est enseignée comme quatre-vingt-dix autres hors son cadre habituel à un public francophone souvent d'origine diverse. Les manuels que nous utilisons révèlent ces deux réalités car spécialement conçus pour les apprenants de yoruba langue étrangère. Et l'introduction du multimédia (sous influences de nos contacts américains) reflète également la réalité du contexte dans lequel cette langue est désormais apprise.

## **L** *e contexte africain et ses mutations géopolitiques*

Les changements géopolitiques que l'Afrique a connus ont eu un impact considérable sur beaucoup de choses, y compris le contenu et la forme d'idées circulant dans le domaine de la didactique des langues. À titre d'exemple, bien que l'anglais soit toujours techniquement

une langue étrangère, le terme n'est plus considéré comme adapté, car désormais elle a des racines plus profondes dans la société et dans la culture, qu'une « langue étrangère » (Adegbija : 2005). Le terme « Langue seconde » a ainsi vu le jour par rapport à l'anglais. Dans le cas nigérian, pour une langue inscrite dans la constitution nigériane comme étant « langue officielle », langue du pouvoir, d'administration, des médias, du pouvoir judiciaire, des sciences et technologies, de l'Assemblée et de l'éducation, etc., l'anglais, une langue qui est « si prédominante par sa présence, d'une valeur si riche et si acceptée par tous les citoyens, ne peut plus être considérée comme une langue étrangère » (Adegbija : 2005).

D'ailleurs, certains événements socioculturels ont permis une revalorisation historique des relations socioculturelles et éducatives. Un exemple poignant fut le deuxième Festival mondial des arts et de la culture négro-africains (FESTAC 1977), qui a attiré beaucoup de communautés noires du monde entier, y compris celle du Brésil, et qui a permis au Nigeria, pays organisateur, de découvrir ses liens historiques avec le Brésil à travers l'envoi d'un grand nombre d'esclaves jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. C'est pour sceller un tel lien qu'une chaire universitaire de portugais ainsi qu'un programme de langue portugaise (du Brésil) ont été créés à l'université d'Illé-Ife, ville historique considérée par les descendants des Yoruba comme ville fondatrice de l'humanité. C'est l'origine du programme du premier BA du portugais au Nigeria visant à faciliter l'échange entre la jeunesse et les chercheurs des deux pays et auquel nous avons eu le privilège de participer.

De plus, les crises socio-économiques et politiques des années 1980 ont provoqué la mise en place d'une diaspora yoruba en Europe et aux États-Unis, moins marchande et plus intellectuelle que celle des années 1950 et 1960 en Afrique de l'Ouest. Dans les années 1990, ces professionnels et/ou universitaires ont formé des associations culturelles et politiques identifiables par leurs appellations yoruba comme *Egbe omo Yoruba*, *Egbe omo Oduduwa*, *Egbe Isokan Yoruba* tout en militant au sein des groupements professionnels africanistes comme African Language Teachers Association (ALTA), African Studies Association (ASA) ou encore African Literature Association. La promotion de la langue et de la culture yoruba était au cœur de leurs actions. C'est au sein de ces groupements professionnels que nous avons reçu une formation d'enseignant de yoruba, langue étrangère.

L'augmentation de cette diaspora aux États-Unis a aussi eu un impact positif sur le nombre de départements offrant des programmes de yoruba et sur le flux des inscrits. Les universitaires (eux-mêmes sujets diasporiques) et les universités étaient à l'avant-garde des travaux sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue, surtout en ce qui concerne des outils pédagogiques et des principes méthodologiques modernes que nous avons adoptés.

## **L**es différentes méthodes rencontrées

Notre expérience a permis de mettre en lumière non seulement diverses méthodes d'apprentissage et d'enseignement de langues que nous avons connues, mais elle a également permis de montrer les différents lieux d'apprentissage (milieu familial, écoles, universités...), les types d'apprentissage (formel, informel...) et les types d'apprenants (captif, non captif...) qui ont jalonné notre parcours. À titre d'exemple, l'apprentissage du yoruba par la méthode naturelle comme nous l'avons vécu est pratiqué en milieu traditionnel depuis la période pré-coloniale et s'est prolongée jusqu'en période coloniale et postcoloniale où un enfant était déjà exposé à ce code social avant d'être introduit dans le système scolaire. C'est un exemple qui permet de démontrer que, contrairement aux idées reçues, les sociétés traditionnelles ont un système de pédagogie qui permet aux anciens de faire circuler des idées auprès des jeunes. Le fait que nous soyons né et que nous ayons grandi dans un contexte diasporique ne change pas cette réalité.

Le démarrage de notre apprentissage du français en contexte anglophone par une méthode audio-visuelle créée en France métropolitaine, qui ne tenait pas compte des réalités de nous élèves anglophones, montre l'insensibilité, parfois, de certains responsables pédagogiques, au détriment des apprenants. La correction apportée en proposant un document plus adapté nous a été d'un concours inestimable. Ces expériences d'apprenant ayant été comprises, une fois devenu enseignant, bien que dans des contextes différents, il nous a été plus facile de puiser de notre vécu de multiples contextes pour les appliquer dans notre approche pédagogique. Bien qu'ayant appris le yoruba en tant que langue maternelle, notre expérience diasporique nous permet d'aborder son enseignement en Europe en tant que langue étrangère. Le français et le portugais ayant été appris par nous comme langue étrangère, il nous a été également plus facile de les enseigner en tant que langue étrangère.

## **L**es situations de passeur

La formation universitaire et post-universitaire constitue un vecteur d'idées en didactique. Et pour un enseignant qui, souvent, sans s'en rendre compte est passeur et médiateur, de telles idées servent non seulement à le nourrir personnellement mais également à nourrir le contenu et la forme de ce qu'il cherche à transmettre. Notre participation à la formation des professeurs de portugais langue étrangère (Porto, 94-95), au programme de maîtrise du FLE de Lille III (1999-2000)

et au Summer School de professeurs de langues africaines (Université de Wisconsin, 2003) ainsi qu'à l'utilisation des méthodes *Je ka so yoruba* et *Je ka ka yoruba* (années 1990), a enrichi notre travail d'enseignant de yoruba à l'INALCO. La dernière citée est une méthode intégrée adoptant une approche éclectique de l'apprentissage de la langue. Fonctionnels, le manuel papier et les CDROM qui l'accompagnent mettent l'apprenant au cœur de l'apprentissage et l'exposent aux activités nécessitant l'utilisation des quatre compétences.

Auparavant, l'approche adoptée dans l'enseignement/apprentissage du yoruba était limitée à des méthodes traditionnelles telles que *Yoruba dun un so* (1984), ou celles de grammaire-traduction comme *Teach Yourself Yoruba* (1973). Désormais, les expériences glanées des séjours américains permettent d'apporter d'autres réponses aux défis posés par les apprenants d'une nouvelle génération qui vont de simples curieux aux *heritage learners* – en adoptant une approche plus éclectique.

Cependant, il n'y a pas que les méthodes et les formations qui ont rendu possible notre position de médiateur. Parfois, il y a eu des personnes dont l'originalité, le dynamisme et les idées ont eu un impact considérable sur nous et nos activités. C'est le cas notamment du Professeur Schleicher (Université de Wisconsin, Madison) dont les activités personnelles (en tant que créatrice de méthodes de langue, enseignante et formatrice) et collective au sein d'associations professionnelles comme African Languages Teachers Association (ALTA) et National Council Of Less Commonly Taught Languages (NCOLCTL) à qui nous devons en partie notre formation, bien que tardive, de professeur de yoruba.

Pour employer un terme cher à Bourdieu, notre *habitus* serait donc difficile à confiner dans un seul classeur, car maîtriser plusieurs langues et être médiateur dans autant de traditions didactiques est une richesse qui n'enferme pas son propriétaire dans une seule de ces langues ou traditions. Au contraire, il a la liberté de naviguer à volonté parmi ces langues et traditions, et est un canal et une source intarissable d'idées, qu'elles soient didactiques ou autres.

## Bibliographie

- ADEGBUJA, E. (2005). « Is English not a Foreign Language in Nigeria? » in Ajiboye, T. (2005) *Nigeria and the Foreign Language Question*. Ibadan : Caltop publications (Nigeria) Ltd.
- AJIBOYE, T. (2005) *Nigeria and the Foreign Language Question*. Ibadan : Caltop publications (Nigeria) Ltd.
- ALAO, G. (2008). « Promotion du yorùbá en contexte nigérian multilingue et multi-ethnique ». in *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. George Alao et al. (dir.) Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt sur le Main, New York, Oxford, Vienne, 2008, chapitre 1, pp. 3-15.
- AWONMI, T. A. (1978). *Yorùbá Language in Education*. Ibadan : Oxford University Press.
- BARBER, K. (1984). *Yoruba dun un so*. Ibadan : New Horn Press.
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier-CREDIF (Coll. Essais).
- COLIN PALMER, « Defining and Studying the Modern African Diaspora » *Perspectives : American Historical Association Newsletter*, 36, 6 (September 1998), pp. 22-23.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. et MURPHY-LEJEUNE, E. (2008), « Introduction: Mobilités et parcours » in G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsh (dir.). (2008.). *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 127-170.
- IGUÉ, J. O. *Les Yoruba en Afrique de l'Ouest francophone 1910-1980. Essais sur une diaspora*, Paris, Présence Africaine, 2003.
- LAZIDOU, E. « La diaspora Yoruba vivant en Côte d'Ivoire », Mémoire pour l'obtention du DREA d'Études Africaines (mention Yoruba), Sachnine, M. (dir.), Paris, INALCO, juin 2000.
- OBANYA, P. « Le Nigeria et la langue française » in Ajulo, S. B. (2000). *Language in Education & Society*. Maiduguri : University of Maiduguri, pp. 297-304.
- SCHLEICHER, A. Y. F. (1993). *Jé ka so Yoruba*. New Haven & London : Yale University.
- ULIMI : *The Bulletin of the National African Language Resource Center*. (2002) Madison : National African Language Resource Center. Fall, Volume 2.
- ZARATE, G., LÉVY, D. KRAMSCH, C. (dir.), *Précis du Plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2008.

# L'espace FLE australien : lieu pluriel, confrontations de cultures et besoin de médiation

CHANTAL CROZET

SCHOOL OF LANGUAGE STUDIES, AUSTRALIAN NATIONAL  
UNIVERSITY, AUSTRALIE

Cet article propose une réflexion sur les conséquences de l'émergence de profils enseignants multilingues et plurilingues dans l'enseignement du français langue étrangère lorsqu'il est envisagé dans une perspective interculturelle dans un contexte australien. Cette réflexion se base sur les résultats d'une étude de cas à laquelle ont participé quatorze enseignants FLE (Crozet, 2005). Les données examinées permettent de voir en quoi l'espace FLE australien est un lieu où différentes « cultures linguistiques » (Schiffman, 1996) et éducatives s'affrontent et se mélangent, générant autant de tensions que d'ouvertures. L'impact sur les enseignants FLE de la culture linguistique de l'Australie blanche, historiquement négative, est particulièrement mis en évidence. En conclusion, des pistes de réflexion sont proposées pour (re)penser une formation interculturelle des enseignants FLE dans un contexte australien et adaptée aux réalités de terrain.

## L'étude de cas : contexte, données et objectifs

L'étude qualitative dont il est question a été réalisée dans la ville de Canberra (Australie) entre 2001 et 2002. Le corpus de données recueilli comprend les interviews de 14 enseignants de français langue étrangère (FLE), 57 heures d'observation de classe et un carnet de notes ethnographiques. Sur les 14 enseignants, 11 enseignent dans un milieu primaire ou secondaire et 3 dans un milieu tertiaire. Les objectifs de l'étude étaient d'identifier, surtout pour les enseignants des secteurs primaires et secondaires, les alignements ou écarts qui peuvent exister

entre d'un côté les perspectives des enseignants FLE sur l'enseignement de la culture et l'acquisition de compétences interculturelles, et d'un autre côté les théories d'influence en Australie sur lesquelles se basent les nouvelles formations interculturelles en didactique des langues et des cultures<sup>1</sup>.

Chaque enseignant a été interviewé sur son lieu de travail pendant une heure environ, en anglais ou en français selon sa préférence. Les interviews, semi-dirigées, ont été conduites à partir de 13 questions ouvertes (voir annexe 1). Les données obtenues constituent donc une série de récits interactifs. L'analyse proposée est l'analyse de thèmes identifiés au cours de trois étapes de lecture des transcriptions d'interviews. Une première lecture des transcriptions a été effectuée en vue d'identifier les réponses aux questions et de les pré-catégoriser en fonction des thèmes représentés (Spradley, 1979). Les sous-thèmes au sein des pré-catégories de thèmes ont ensuite été notés, puis les liens entre les différents thèmes et entre thèmes et sous-thèmes ont été enregistrés sous forme de « mémos » (Miles & Huberman, 1984). La lecture de réponses aux questions a tenu compte de l'expression orale dégressive<sup>2</sup> de certains participants. La réponse à une question n'a donc pas toujours été identifiée immédiatement après la question posée mais à d'autres endroits de l'interview. Une relecture constante des interviews a accompagné l'analyse et le développement des arguments de l'analyse.

La portée des résultats présentés est limitée vu le nombre réduit de personnes qui ont participé à l'étude. Elle en est néanmoins indicative du type de problématiques liées aux confrontations de cultures auxquelles font face les enseignants de FLE en Australie.

## **R**ésultats et discussion

La discussion qui suit se base sur les réponses obtenues au cours des interviews des 14 enseignants en ce qui concerne :

- a. Leurs biographies : profils culturels, linguistiques et éducatifs,
- b. Les définitions de leurs identités et objectifs professionnels,
- c. Tous leurs commentaires révélateurs de confrontations entre les cultures linguistiques et traditions éducatives/académiques.

Le code « P » est utilisé pour se référer aux 14 enseignants interviewés, ex : P1 = participant/enseignant no.1. Dans les extraits d'interviews cités, les points de suspension annoncent une coupure en début ou fin de citation et ils signifient « pause » lorsqu'ils sont dans le texte. Les mots en majuscules indiquent une élévation de la voix. Les extraits d'interviews originellement en anglais ont été traduits en français par l'auteur.

1. Ces théories d'influence se réfèrent surtout aux travaux phares de Crozet (1996), Liddicoat & Crozet (2000) and Lo Bianco & Crozet (2003).

2. « Expression orale dégressive » dans ce contexte signifie que la trame d'un argument/d'une réponse à une question peut être morcelée et se trouver donc à plusieurs endroits dans l'interview.

### LA BIOGRAPHIE DES ENSEIGNANTS : PROFILS CULTURELS, LINGUISTIQUES ET ÉDUCATIFS (cf. annexe 2, tableau récapitulatif des données utilisées)

La majorité des enseignants interviewés sont des femmes (exceptés P3 et P6) et âgées de plus de 40 ans, deux faits représentatifs du profil national (féminin et plutôt âgé) des enseignants de langues en Australie<sup>3</sup>. La durée de leur carrière s'étend de 3 à 42 ans. La plupart n'enseigne que le français, fait atypique puisque la majorité des enseignants de langues enseignent en général d'autres matières. Dans cette étude par exemple P5, enseignante itinérante sans poste permanent, a mentionné être appelée dans différentes écoles pour enseigner aussi bien le français que la cuisine, la religion, les sciences ou les mathématiques. Il est aussi important de noter que les enseignants de français en Australie ne s'identifient pas en tant qu'enseignants « FLE » mais plutôt « LOTE » (Languages Other Than English)<sup>4</sup>, c'est-à-dire enseignant d'une langue autre que l'anglais, appellation qui en dit long sur le rapport entre l'anglais et les autres langues dans le pays, l'anglais n'étant pas considéré en tant que « langue parmi d'autres » mais plutôt « la » et l'unique langue nationale de référence qui doit maintenir sa différence et son statut par rapport aux autres langues<sup>5</sup>.

### L'ÉMERGENCE DU PROFIL MULTILINGUE ET PLURICULTUREL DES ENSEIGNANTS FLE

En ce qui concerne le profil culturel et linguistique des 14 participants, 50 % ne sont pas nés en Australie et ne parlent pas l'anglais comme première langue. Cinq enseignants parlent le français comme langue maternelle, quatre sont originaires de France et une de Suisse. Sur les deux enseignantes qui parlent l'allemand comme première langue, l'une est originaire d'Allemagne et l'autre de Rhodésie. Dix des quatorze participants parlent une ou plusieurs autres langues que le français et l'anglais. P1 par exemple a mentionné savoir parler l'allemand, l'espagnol et l'indonésien ; P5 l'allemand, l'italien et l'espagnol. P14 parle l'allemand et le hongrois. P11 parle anglais comme première langue mais est d'origine culturelle anglaise (britannique) et non australienne. Sur l'ensemble des participants, l'apprentissage du français s'est fait en tant que première, deuxième ou troisième langue et culture, comme le montre le tableau ci-après.

PAYS D'ORIGINE	PREMIÈRE LANGUE	ACQUISITION DU FRANÇAIS
France ou Suisse (P3, P5, P8, P9, P13)	Français	1 <sup>re</sup> langue et culture
Australie ou Angleterre (P1, P2, P4, P6, P10, P11, P14)	Anglais	2 <sup>e</sup> langue et culture
Allemagne/Rhodésie (P7, P12)	Allemand	3 <sup>e</sup> langue et culture

3. Voir rapport national sur le profil des enseignants de langues : *Language Teachers : The Pivot of Policy report* (NBEET 1996).

4. Pour des raisons de clarté d'expression l'appellation FLE est utilisée. L'acronyme LOTE encore utilisé par de nombreux enseignants, est en train d'être supplanté par une nouvelle appellation : « teachers of languages and cultures » (enseignants de langues et de cultures), titre qui vise à valoriser l'enseignement des langues et des cultures pour leurs valeurs éducatives intrinsèques.

5. Voir le tout récent rapport sur la situation précaire de l'enseignement des langues dans les écoles australiennes: Liddicoat, A. J., Scarino, A., Cumow, T. J., Kohler, M., Scrimgeour, A., & Morgan, A.-M. (2007).

Ces résultats indiquent que le profil de l'enseignant FLE en Australie n'est plus nécessairement et majoritairement de première culture anglo-australienne<sup>6</sup> et de langue maternelle anglaise, ce qui était encore le cas dans les années 1970 et jusqu'au début des années 1990 (Rado, 1972 & Cryle *et al.*, 1994). L'émergence récente du profil multilingue et pluriculturel des enseignants de langues en Australie, pas exclusif à l'enseignement du français, a été également notée par Kato (2001) et Ellis (2002).

D'autres résultats significatifs à considérer sont les pays dans lesquels les 14 participants ont reçu leur éducation primaire, secondaire et tertiaire (licence et formation en didactique langue et culture). La majorité a été éduquée dans le pays d'origine au niveau primaire et secondaire, mais 9 enseignants sur 14 ont reçu au moins une partie de leur éducation tertiaire dans un, deux ou trois pays différents, et parfois ces pays n'incluent pas leur pays d'origine. Ils incluent tous par contre l'Australie (études dans une université australienne). Par exemple, P7 d'origine allemande a reçu son éducation universitaire en Allemagne, en France, en Russie et en Australie (formation enseignante). P9 d'origine française n'a étudié à un niveau tertiaire qu'en Australie (licence + formation enseignante). P5 d'origine suisse a fait ses études universitaires en Suisse, États-Unis et Australie (formation enseignante).

Ayant identifié l'émergence de profils multilingues et pluriculturels dans les données examinées, l'analyse qui suit porte sur les réponses des enseignants dans les interviews sur la définition de leurs identités et de leurs objectifs professionnels. Les écarts entre les idéaux et les réalités de terrain ainsi que les problématiques inhérentes à la confrontation de cultures au sein du nouvel espace FLE australien sont ensuite abordés.

#### IDENTITÉS PLURIELLES ET « CITOYENS DU MONDE »

L'analyse qui suit se fonde principalement sur les réponses à la question 13 (Comment définiriez-vous votre identité culturelle ?) posée au cours des interviews. Ces réponses montrent que la plupart des 14 enseignants vivent une identité plurielle pleine de tensions et de contradictions mais aussi parfois d'ouvertures sur un espace pluriel, tierce (Babha, 1994).

Plusieurs enseignants (P7, P5, P9, P8, P11), indépendamment de leur pays d'origine, ont utilisé le terme « citoyen du monde » (*world citizen*) pour décrire leur expérience identitaire, attribuant à ces termes une valeur positive et révélant aussi ce que Lahire (2006) appellerait leur « gout de l'universel ». Se concevoir en tant que « citoyen du monde » est peut-être une façon de résoudre un mélange de contradictions en se projetant dans un espace plus grand, plus neutre (le monde, l'universel). Le recours à l'identité australienne par les enseignants nés à l'étranger, en France ou ailleurs, semble aussi offrir un espace à la fois

6. Le terme culture « anglo-australienne » est utilisé pour permettre de différencier la culture dite « blanche » (anglophone) des cultures autochtones australiennes.

nouveau, à découvrir et plus propice au développement d'une identité hybride.

Par exemple, P5 d'origine suisse définit son identité d'abord en tant que « drôle de mélange » puis « citoyenne du monde ». Elle poursuit ensuite en disant que sa première identité (professionnelle) est tout de même de parler le français de France plutôt que de Suisse, ce qu'elle vit comme « un fait compliqué », reconnaissant par là d'une part le rôle qu'elle doit jouer en tant que représentatrice d'une autre culture et en même temps la difficulté d'assumer la multiplicité, la variété (française et suisse) au sein d'une même culture (francophone). Elle finit en disant qu'elle se sent en fait australienne sans trop savoir ce que cela veut dire.

P5 : « Je suis australienne mais en fait c'est une drôle de chose en fait à définir je sais pas très bien ce que c'est que d'être australienne, je sais pas encore... »

Plus loin dans l'interview P5 exprime son besoin de connaître l'histoire, les lieux de mémoire d'un pays pour en sentir la culture. Elle associe la culture à l'histoire (officielle) commune, définition qui peut être interprétée comme étant une construction culturelle (franco-suisse) de ce qu'est la culture. P5 affirme que c'est lorsqu'elle a visité le War Memorial de Canberra qu'elle a eu l'impression d'être en Australie :

PR : « En Australie, y'a toute une mythologie qui est en train de se créer... y'a l'histoire une histoire commune moi c'est ce qui m'a le plus intéressé le war memorial, j'ai trouvé que c'était le seul endroit où tu avais l'impression d'être en Australie. »

P11, d'origine britannique, se qualifie de « citoyenne du monde » et en même temps de « square thing in a round hole » (chose carrée dans un trou rond). Elle dit « savoir qui elle est » mais « ne pas savoir qui elle est culturellement », indiquant par là que pour elle l'identité n'est pas entièrement un produit de culture(s). Elle se considère néanmoins australienne, dû selon ses dires au fait qu'elle a vécu en Australie depuis trente ans, associant donc identité et lieu de vie, plutôt que identité et culture d'origine. Cependant lorsqu'elle parle de son « cadre de référence culturelle » en ce qui concerne ses goûts vestimentaires et artistiques elle ne se considère pas australienne mais « européenne » et pas forcément britannique, fait noté aussi chez P7, d'origine allemande, qui elle aussi définit son identité en tant que mélange, d'influence « européenne » et non « allemande » en partie à cause de son amour pour la langue russe (« Je suis très attachée à la langue russe bien que je la parle peu »). Il semble dans ces deux cas que le rapprochement d'une origine « européenne » plutôt que britannique ou allemande permette à P11 et P7 d'élargir l'espace de différence dans leur rapport à la culture australienne et exprime aussi sans doute le vécu d'une certaine distance ou du moins d'un rapport dilué par rapport à leur pays d'origine.

Le dernier exemple de contradictions mais aussi d'ouverture sur un espace identitaire tierce est celui de P9, d'origine française. Comme P11, P9 associe d'abord identité et lieu de vie (« Je suis certainement

pas française parce que j'ai passé plus de temps ici que là-bas... ». Elle associe également son sentiment de « désancrage » par rapport à la culture française au fait d'avoir fait « des études asiatiques et de religions ». Elle dit pourtant, plus loin, se sentir encore très française lorsqu'elle évolue dans le milieu éducatif australien :

P9 : « Je suis encore très française non seulement par l'accent mais la façon dont je vois les choses et sans doute principalement envers le système éducatif je vois ça avec mes lunettes françaises, c'est très difficile ça et aussi mon concept de ce que j'appelle intellectuel ça c'est vraiment à travers mes lunettes françaises donc j'ai quand même réussi à m'observer et à me dire ok... il y a des tas de façons de voir les choses d'agir dans la vie c'est pas forcément parce que je pense comme ça et que j'agis comme ça que j'ai pas le monopole de ce qui est correct... »

C'est dans son identité professionnelle que P9 tout comme P5 affirme un attachement à sa culture d'origine. Doit-on dire que c'est dans le vécu, c'est-à-dire quand il y a un véritable enjeu, dans ce cas dans l'action professionnelle que se révèle l'attachement à la première culture. Cet attachement semble offrir un lieu naturel de refuge (Wolton, 1996) parce que les repères de ce lieu sont connus. P9 indique tout de même qu'elle est « consciente » de son attachement à la culture française, qu'elle sait prend un recul sur ce qu'elle perçoit être (« j'ai pas le monopole de ce qui est correct »).

Les quelques exemples cités ci-dessus démontrent que les identités des enseignants mentionnés (tous d'origine étrangère) sont des zones dynamiques où s'entrecroisent leurs expériences culturelles passées et présentes. Ces zones sont faites d'attachements à la culture d'origine dans certains domaines (éducation, goûts vestimentaires ou artistiques, concepts de ce que constitue la culture) et aussi d'ouvertures sur la culture australienne en tant que lieu de vie. Les réponses des enseignants d'origine australienne sur la question identitaire varient en fonction du temps passé en France (ou autre pays étranger). Certains se considèrent biculturels s'ils ont suffisamment fait l'expérience de la culture française (ou d'une autre culture), d'autres mono-culturels s'ils n'ont qu'une expérience courte de la France. Pour les deux catégories d'enseignants, le degré d'expérience (plutôt que l'étude formelle d'une autre culture) et le lieu de vie sont les deux facteurs qui semblent le plus influencer leur identité.

La discussion qui suit examine plus brièvement les objectifs de l'enseignement du français tels que les ont exprimés les 14 enseignants interviewés.

#### OBJECTIFS SOCIO-CULTURELS

L'analyse des objectifs professionnels des 14 participants se base principalement sur les réponses aux questions 10, 11 et 12 (annexe 1) des interviews et surtout sur les réponses des 11 enseignants des secteurs primaires et secondaires. Elle se veut être un résumé de résultats plutôt qu'une analyse détaillée, le but étant de nommer ces résultats pour les

mettre ensuite en parallèle avec les résultats discutés en dernière partie sur les réalités de terrain.

En réponse à la question 10, la grande majorité des enseignants, indépendamment de leur pays d'origine, a indiqué qu'ils valorisaient l'enseignement du français, surtout pour des objectifs socioculturels tels que :

- le respect et l'appréciation d'une culture différente,
- la réflexion sur sa culture d'origine,
- la promotion du multiculturalisme,
- une façon de lutter contre le racisme.

Ces objectifs prennent le pas sur l'apprentissage de connaissances linguistiques (*language skills*) à but purement communicatif, comme apprendre à commander en français un repas dans un restaurant ou à acheter un billet de train. Dans un contexte australien, ce genre d'apprentissage de la communication mondaine est perçu par les interviewés comme un démotivant pour l'apprentissage du français, l'élève moyen australien n'ayant que très rarement l'occasion de pratiquer ce genre de connaissances dans un avenir suffisamment proche de l'apprentissage pour justifier l'effort. Ce genre d'apprentissage est aussi vu comme manquant de stimulant réflexif et donc aussi de stimulant éducatif, argument qui a été soutenu entre autres par Scarino (1999-2000). Les réponses aux questions 11 et 12 ont révélé que les enseignants n'étaient pas en faveur d'objectifs trop ambitieux pour l'enseignement des langues tels que « la paix et l'harmonie dans le monde par les langues », et qu'ils préféraient des objectifs plus humbles allant néanmoins dans cette direction. Le commentaire de P4 exprime bien cette tendance :

R4 : « Créer un monde plus harmonieux (rires) je me demande... parfois quand j'ai des élèves de l'année 8 (13-14 ans) qui envoient des boules de papier du fond de ma classe quand j'ai le dos tourné... penser à l'harmonie et à la paix dans le monde, c'est ridicule... Mais je pense qu'on peut dire que c'est un maillon dans une chaîne, c'est un début vous savez... J'espère que je contribue à l'harmonie (rires) des relations interculturelles peu importe les mots que vous utilisez. »

Cette dernière remarque de P4 indique son besoin de réalité, de réussites humbles. Elle nous rapproche des réalités de terrain examinées dans la section qui suit particulièrement en ce qui concerne la confrontation des cultures et des traditions académiques et de ce qu'elles révèlent par implication sur les difficultés contextuelles de l'enseignement des langues en Australie.

#### « REALITY CHECK<sup>7</sup> » OU LA CONFRONTATION DES CULTURES ET DES TRADITIONS ACADÉMIQUES

Les dernières données sélectionnées et sur lesquelles se base l'argument final de cet article sont les commentaires que les participants ont faits souvent de façon inattendue à plusieurs moments de leur interview. Ils révèlent leurs vécus en matière de confrontations de cultures et de traditions académiques. Ce sont surtout les commentaires des sec-

7. « Reality check », une expression populaire pour indiquer le besoin de confronter la réalité, pourrait se traduire par « rappel à l'ordre ».

teurs primaires et secondaires qui ont été retenus et en particulier les commentaires des enseignants qui ne sont pas d'origine australienne car ce sont eux dans cette étude de cas qui semblent avoir le plus de difficultés à gérer ces confrontations de cultures.

### **Différence de cultures linguistiques (Schiffman, 1996) et éducatives, dévaluation du système éducatif australien**

Les commentaires qui suivent de P5 (d'origine suisse), P9 (d'origine française) et P7 (d'origine allemande) illustrent le type de confrontations culturelles que peut vivre l'enseignant FLE dans un contexte australien. Ils ne peuvent pas être généralisés. Ces commentaires néanmoins laissent transparaître principalement ce que Schiffman (1996) appellerait les différences de « culture linguistique » qu'il définit en ces termes : « l'ensemble des idées, valeurs, croyances, attitudes, structures religieuses, préjugés et autre bagage culturel que les interlocuteurs d'une langue et d'une culture particulière associent à la notion de langue » (Schiffman, 1996 : 5, traduction de l'auteur).

P5, P9 et P7 témoignent de leur difficulté à gérer une culture linguistique australienne négative (Crozet, 2008) qui se traduit entre autres par une dévalorisation de l'enseignement des langues en contraste avec leur culture linguistique d'origine (France, Suisse et Allemagne). Si l'on considère que l'enseignant FLE représente l'autre, l'étranger, la différence, on peut aussi supposer que l'expérience de P5 par exemple est aussi celle de la difficulté du milieu professionnel australien à gérer l'autre :

P5 (d'origine suisse) : « Je me souviens à Queanbeyan c'était la première fois qu'ils avaient quelqu'un de francophone... tu sais les premières semaines y'avait tous les lieux communs enfin tu vois on est toujours censés être les baiseurs de première classe j'ai eu toutes sortes d'allusions quand je passais comme ça et puis après ça a passé... »

et plus loin :

P5 : « Bon ben ils disent qu'ils préfèrent dans les écoles avoir quelqu'un qui est né en Australie parce qu'il y a moins... c'est que ça coupe aussi certains élèves qui te perçoivent comme trop différente parce que tu as un accent tu es née ailleurs et tout ça. »

puis :

P5 : « Ils m'abordent tous les matins c'est "Bonjour Madame" et ils apprennent mon nom alors que la plupart des profs n'arrivent pas à prononcer mon nom tu vois au moins ils font l'effort... ben oui y'a plus de résistance au niveau des profs je dirais avec le nom que j'ai (rires) la plupart des profs... à Queanbeyan y'avait plus de résistance enfin les profs disaient comme ça à quoi ça sert les langues ».

P9 exprime elle aussi le manque de valorisation des langues réduites dans son école à des matières optionnelles :

P9 : « Je suis normalement en compétition avec d'autres *electives* et les autres *electives* ça peut être le travail du bois, apprendre à cuisiner, etc. Le genre de choses que souvent en France on ferait le mercredi, jour de congé. »

Les commentaires de P5, P7 et P9 ne sont pas des commentaires isolés. De nombreux rapports nationaux officiels ont témoigné du manque de valorisation de l'enseignement des langues dans et en dehors du milieu éducatif australien. Le dernier de ces rapports (*An investigation of the State and Nature of Languages in Australian Schools*, 2007) témoigne encore de « la fragilité » de l'enseignement des langues en Australie rappelant qu'actuellement les langues n'occupent toujours pas une place centrale dans les programmes d'enseignement et ceci bien qu'elles aient été reconnues depuis 1989 en tant que « key learning area » (matière principale). Le but de cet article n'étant pas d'analyser les écarts entre les politiques éducatives australiennes qui soutiennent l'enseignement des langues et les réalités de terrain, je ne m'étendrai pas sur la question. Ce qu'il est important de retenir ici est le fait que les enseignants de langues en Australie en sont encore à se battre pour la reconnaissance et, dans de nombreux cas, pour l'existence même de leur matière. Cette situation représente une différence socioculturelle à gérer pour l'enseignant FLE d'origine étrangère qui a été socialisé dans une première culture linguistique qu'il appréhende de façon plus positive, différence pour laquelle il n'est généralement pas ou mal préparé.

Mis à part le décalage de cultures linguistiques, les commentaires de P5, P7 et P9 révèlent également leurs difficultés à gérer les différences de ce qu'on peut appeler « culture éducative » entre l'Australie et leur pays d'origine. Leurs inférences sur les différences de conceptions de ce que constitue par exemple le type de connaissance à transmettre (écoles européennes plus « rigoureuses ») mais aussi les façons d'apprendre (place de la théorie/réflexion, de la discipline, des devoirs réguliers) et le rôle des parents sont des exemples de différences éducatives culturelles :

P7 (d'origine allemande) : « J'aimerais que les étudiants soient beaucoup plus enthousiastes par rapport aux langues et qu'ils pensent en dehors du programme... ça leur donnerait une meilleure éducation parce que l'éducation trop de base qu'on donne ici, c'est trop... il reflète tout le système éducatif... les écoles européennes sont plus rigoureuses plus académiques parce que les écoles n'offrent pas des programmes différenciés pour pourvoir aux besoins individuels des élèves, enfin ici il faut que les leçons les distraient, je ne peux pas être trop théorique (*academic*).

P5 : « Souvent ils ont fait 4 ans de langue enfin tu vois les résultats je les ai en year 10 et puis ils savent rien du tout et tu leur demandes "mais qu'est-ce que vous avez fait pendant quatre ans ?" "oh ben on était pas obligé d'apprendre". En fait c'est souvent des gosses qui n'ont pas fait leurs devoirs. »

P9 : « On ne peut pas compter sur les enfants australiens pour apprendre pour qu'ils rentrent chez eux et qu'ils fassent leur travail... par exemple avec mes nièces en France elles rentrent chez elles les parents regardent ce qu'elles ont à faire... ils s'assoient avec mes nièces, ils leur font répéter leurs leçons et elles retournent à l'école le lendemain et c'est appris... y'a absolument pas ça en Australie. »

Cet exposé des confrontations entre cultures linguistiques et éducatives dans le milieu du FLE australien, bien que très bref, illustre non

seulement qu'elles existent, mais surtout qu'elles ont besoin d'être gérées. Les conclusions qui suivent s'appuient sur ces résultats pour formuler quelques points clés à partir desquels repenser la formation des enseignants FLE (et d'autres langues) dans un contexte australien et une perspective interculturelle.

## **C**onclusions

Si l'on met en parallèle, d'une part les descriptions identitaires et les objectifs professionnels des enseignants interviewés et d'autre part leurs expériences de confrontations de cultures linguistiques et éducatives, on peut dire qu'il existe des écarts entre leurs perceptions identitaires plutôt plurielles (leur idéal de « citoyens du monde »), leurs objectifs socioculturels de nature réflexive et humanitaire (ex: appréciation d'une autre culture, réflexion sur sa propre culture) et par contraste l'attachement à leur culture d'origine en ce qui concerne leurs valeurs (culturelles) éducatives. Ces écarts dénotent le fait que ces enseignants n'ont pas « digéré » les différences qui les affectent et qu'ils sont donc en mal de les gérer de façon positive.

Les profils plurilingues et pluriculturels d'un nombre croissant d'enseignants de langues en Australie obligent à repenser la formation en didactique de langues et cultures. Cette formation devrait inclure un enseignement intra- et interculturel sur l'histoire socioculturelle et politique de l'enseignement des langues en Australie et le pays d'origine des enseignants (sous forme de mini-projets de recherche). Elle devrait inclure également une réflexion intra et interculturelle sur les concepts de langue, culture et éducation. Ce genre de formation inviterait les enseignants à cultiver « une conscience de soi » et de l'autre, dans ce cas australien, dans ce qu'il a d'historique, de social, de linguistique et de culturel. Elle donnerait ainsi un socle plus ferme à la profession, un tremplin qui permettrait aux enseignants de transformer la confrontation culturelle de contexte en une médiation interculturelle et exemplaire de leurs objectifs professionnels.

## Bibliographie

- BABHA, H. K. (1994), *The location of culture*, Routledge, London & New York.
- CROZET, C. (1996), *Teaching verbal interaction and culture in the language classroom*, Australian Review of Applied Linguistics, vol. 19, 2, pp. 37-58.
- CROZET, C. (2005), *Language teachers & the teaching of culture : Insights into the interface between theoretical discourses, context and practice based on an Australian case study*, Unpublished PhD manuscript, Australian National University, Canberra.
- , (2008) *Australia's linguistic Culture and Its impact on Languages Education*, BABEL, vol. 42, n° 3, pp. 19-24.
- CRYLE, P., FREADMAN, A. & HANNA, B. (1994), *Unlocking Australia's language potential – Profil of 9 Key Languages in Australia, Volume 3 – French*, The National Languages & Literacy Institute of Australia, Melbourne.
- ELLIS, L. (2002), *Teaching from experience : a new perspective on the non-native teacher in adult ESL*, Australian Review of Applied Linguistics, vol. 25, 1, pp. 71-107.
- KATO, K. (2001), *Cultural Aspects of Classroom Effectiveness – Overseas-educated Teachers in Australian Classrooms*, BABEL vol. 36, 2, pp. 30-37.
- LAHIRE, B. (2006), *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, Paris.
- LIDDICOAT, A.J. & CROZET C. (2000), *Teaching languages, Teaching cultures*, Language Australia, Melbourne.
- LIDDICOAT, A. J., SCARINO, A., CURNOW, T. J., KOHLER, M., SCRIMGEOUR, A., & MORGAN, A.-M. (2007), *An Investigation of the State and Nature of Languages in Australian Schools*, Canberra, Department of Education, Science and Training, disponible sur le site <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/82B80761-70BD-47A6-A85A-17F250E11CBA/22998/SNfinalreport3.pdf>
- LO BIANCO, J. & CROZET, C. (2003), *Teaching invisible culture, Classroom Practice and Theory*, Language Australia, Melbourne.
- MILES, M. M. & HUBERMAN, A. M. (1984), *Qualitative data analysis : A sourcebook of new methods*, Sage publications, Newbury Park CA.
- NBEET (National Board of Employment, Education and Training) (1996), *Language Teachers : The Pivot of Policy report*, Australian Language and Literacy Council, AGPS, Canberra.
- RADO, M. (1972) *A Profil of Future Modern Language teachers*, BABEL vol. 8,1, pp. 3-7.
- SCARINO, A. (1999-2000), *The Neglected Goals of Language Learning*, Babel, vol. 34, pp. 5-11.
- SCHIFFMAN, H. F. (1996), *Linguistic Culture and Language Policy*, Routledge, London & New York.
- SPRADLEY, J. P. (1979), *The ethnographic interview*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- WOLTON, D. (2003), *L'autre mondialisation*, Flammarion.

## **A**nnexe 1

### **Les treize questions posées aux enseignants au cours des interviews**

1. Pouvez-vous me dire quel poste vous avez dans votre école et les niveaux de français où vous enseignez ?
2. Quelle est votre première langue ?
3. Parlez-vous d'autres langues ?
4. Pouvez-vous me dire où vous avez fait vos études primaires, secondaires et supérieures et en particulier vos études de français ou études d'autres langues ?
5. Pouvez-vous me dire quelle formation vous avez suivie pour devenir professeur de français ?
6. Est-ce que vous participez régulièrement à des stages de formation continue, des conférences ? Si oui, qu'avez-vous fait dans ce domaine récemment ?
7. Pouvez-vous définir ce que le mot « culture » signifie pour vous ?
8. Comment concevez-vous les liens entre la langue et la culture ? Pouvez-vous donner des exemples ?
9. Comment enseignez-vous la culture ?
10. Quels devraient être selon vous les objectifs de l'enseignement des langues en Australie ?
11. Que signifie pour vous le concept de « compétence interculturelle » ?
12. Pensez-vous que l'enseignement des langues puisse contribuer d'une manière ou d'une autre à plus d'harmonie et de paix dans le monde ?
13. Comment définiriez-vous votre identité culturelle ?

## Annexe 2

### Biographie des 14 participants : profil général, linguistique et culturel

0	1 Âge	2 Carrière	3 Niveau	4 Langue 1	5 Autres Langues	6 France	7 Niveau de français
P1	40+	24	C	Anglais	Al, E, In	++	PN
P2	50+	42	C	Anglais	0	++	PN
P3	50	27	P	Français	Italien	+++	N
P4	30+	3	HS	Anglais	0	++	0
P5	50+	6	C	Français	Al, I, E	+++	N
P6	30+	10	HS	Anglais	Al, I, J	+	?
P7	30+	3	HS	Allemand	Russe	++	PN
P8	20+	4	HS	Français	Al, E	+++	N
P9	40+	6	HS	Français	Al, E, S, Lat	+++	N
P10	40+	21	C	Anglais	0	+++	PN
P11	40+	?	HS	Anglais	0	+	PN
P12	50	18	T	Allemand	Al	+	PN
P13	40+	20	T	Français	Al	+++	N
P14	40+	15 (?)	T	Anglais	Al, H	++	PN

0 = code du participant

1 = Âge (ex: 40+ = entre 40 et 50 ans)

2 = Nombre d'années en tant qu'enseignant de français.

3 = Contexte d'enseignement: **P**rimaire, **H**igh School (secondaire : années 7 à 10), **C**ol-lège (secondaire : années 11 et 12), **T**ertiaire.

4 = Première langue: A = **A**nglais, **F**rançais.

5 = Langues autres que l'anglais ou le français : **A**llemand, **E**spagnol, **I**ndonésien, **S**ans-krit, **I**talien, **J**aponais, **R**usse and **L**atin, **H**ongrois.

6 = Période passée en France:

+++ = pays d'origine (autochtone)

++ = plus d'un an

+ = période courte (quelques mois)

7 = niveau de français: N = natif, PR - = presque natif, 0 = manque de connaissance lan-gagière

\* Les données en italique se réfèrent aux participants enseignants en milieu tertiaire.



# *Varia*

# L'auto-évaluation : évidence, défi ou utopie ? Vers une nouvelle relation enseignant- enseigné mettant en jeu les variétés de contextes et de cultures éducatives : le cas de l'Iran

NADINE NORMAND-MARCONNET  
UNIVERSITÉ DU MAINE, LIUM, AXE CONTEXTES  
ET APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES (CAL)

## I ntroduction

« Auto-évaluation » et « Iran » : curieuse association qui pourrait laisser croire au début d'un jeu de « cadavre exquis » plutôt qu'à un thème de recherche en didactique des langues. Et pourtant... Notre séjour de trois ans dans ce pays a rendu possible une première étude, menée sur le terrain en 2004, auprès d'enseignants locaux confrontés à l'introduction de l'approche communicative. Puis nous avons souhaité mettre à profit les deux années suivantes pour prolonger notre analyse en nous focalisant sur le thème spécifique de l'auto-évaluation. Loin d'être exhaustif et définitif, le présent article (issu de notre thèse soutenue en décembre 2008)<sup>1</sup> se veut un exemple de contribution à un débat d'autant plus d'actualité qu'il se situe dans un pays aujourd'hui sur le devant de la scène médiatique mondiale.

1. Normand-Marconnet, N. *L'Auto-évaluation dans l'enseignement des langues en Iran : évidence, défi ou utopie ?*, sous la direction de M.-T. Vasseur, Université du Maine-LIUM (en attente de publication).

## **U**ne problématique basée sur un apparent paradoxe et s'appuyant sur les apports récents du socioconstructivisme

L'Iran est un bel exemple de pays émergent où le système éducatif paraît tiraillé entre enseignement traditionnel des langues et attirance pour le modèle occidental. Dans ce contexte où les politiques éducatives tendent à favoriser une pédagogie qui se concrétise par une prégnance de la norme et une transmission magistrale des savoirs, n'est-il pas paradoxal d'envisager une démarche comme l'auto-évaluation qui vise à favoriser l'autonomisation de l'apprenant ?

Du modèle de Vygotski relatif au développement de l'enfant et de sa langue maternelle, récemment enrichi par les travaux du courant socio-constructiviste et plus particulièrement interactionniste, nous avons retenu les notions de médiation, d'étayage et d'habitus pour mieux cerner les concepts de centration sur l'apprenant et d'autonomisation de l'apprentissage. Ils permettent d'éclairer le concept d'auto-évaluation par rapport à celui, plus général, d'évaluation et de l'envisager comme une forme d'étayage indirect se traduisant par une nouvelle relation enseignant-savoir-enseigné alliant auto- et hétéro-régulation. En outre, notre étude s'appuie sur une approche de la cognition dite située, qui met en évidence l'interdépendance des activités pratiques et des processus cognitifs. Dans cette perspective, les représentations sociales constituent les indicateurs fondamentaux de notre recherche, non seulement en tant qu'éléments constitutifs de l'habitus de certains enseignants iraniens, mais aussi comme reflets de la culture éducative, et donc facteurs de variabilité en référence à l'« acteur pluriel » proposé par Lahire (2001).

## **U**n échantillon composé de publics variés formant un corpus hétérogène

Notre échantillon est composé d'enseignants et d'apprenants de français de l'Institut français de Téhéran et de l'Institut des langues d'Iran (Kanun-e-Zabone, Iran) dans lesquels nous intervenons en tant que conseillère pédagogique. Le premier est localisé dans la capitale ; fermé en 1979 à la suite de la Révolution Islamique, il a été rouvert en 2004 en tant que service des cours de l'ambassade de France et reste de taille encore relativement modeste (600 inscriptions en moyenne par session en 2007 et une équipe pédagogique de 30 enseignants). En revanche, le deuxième, dit Kanun, a été créé en 1990 et reste placé

*L'auto-évaluation :  
évidence, défi ou utopie ?  
Vers une nouvelle  
relation enseignant-  
enseigné mettant en jeu  
les variétés de contextes  
et de cultures  
éducatives :  
le cas de l'Iran*

sous la tutelle des autorités iraniennes. Implanté dans les villes principales, cet institut est le plus important du pays pour l'enseignement du français (2 000 inscriptions par session en 2007, 70 enseignants dans tout le pays). Les deux organismes proposent des cours intégrant une progression calquée sur les six niveaux de compétences du CECR. À l'IFT les enseignants sont libres d'utiliser supports hétérogènes et documents authentiques, alors qu'à Kanun, en raison du contrôle exercé par le ministère, quelques manuels français seulement ont été retenus. Les acteurs de notre recherche ont des profils variés, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants qui n'ont pas tous suivi de formation initiale correspondant à leur activité actuelle, mais ont été recrutés sur la base de leur excellent niveau linguistique. Cette hétérogénéité, plus marquée que si nous avions travaillé auprès d'une population scolaire d'un niveau spécifique (comme enseignants et élèves de français dans le primaire, par exemple), nous conduit, *de facto*, à prendre en compte une richesse et une variabilité qui seront précieuses en termes de représentations et de pratiques.

## **U**ne démarche à visée pragmatique

L'enquête exploratoire préliminaire nous conduit à poser l'hypothèse suivante : si, dans un contexte d'enseignement tel qu'il fonctionne en Iran sur des bases plutôt traditionnelles et formalistes, un concept novateur tel que l'auto-évaluation se résume à l'application de simples outils ne prenant pas en compte les représentations des acteurs, celles-ci conditionneront le maintien de pratiques culturellement ancrées, en dépit de l'acception ouvertement positive d'une méthodologie d'enseignement importée.

Concrètement, nous allons solliciter les acteurs de notre échantillon pour qu'ils élaborent et utilisent des outils d'auto-évaluation conçus sur la base du Portfolio européen des langues, puis qu'ils s'expriment sur cette expérience. Cette confrontation entre pratique et discours doit mettre en évidence le principe ébauché par Rogers, puis repris et développé par Holec et les experts à l'origine du Cadre européen commun de référence, selon lequel « l'auto-évaluation est un élément indispensable dans toute approche de l'enseignement-apprentissage d'une langue qui cherche à favoriser la continuité entre le développement de la compétence stratégique des apprenants et le développement de leur maîtrise stratégique du processus d'apprentissage » (1997 : 33).

Plusieurs étapes jalonnent ce processus de collecte des données recueillies auprès de 97 enseignants et 1 161 apprenants sur une période s'échelonnant de novembre 2005 à mai 2007. Durant ces 18 mois, les deux instituts vont élaborer des séries de fiches d'auto-

évaluation pour les apprenants et en miroir, des fiches de co-évaluation pour les enseignants comportant différentes rubriques et des mentions correspondantes libellées (« je peux le faire difficilement/assez facilement/facilement ») ou symbolisées par des icônes figuratives (★, ☆ et ☺). Aux données recueillies par l'analyse de ces fiches (respectivement 1 716 et 1 099 pour les apprenants et les enseignants), nous ajouterons celles tirées des 46 questionnaires de bilan distribués avant notre départ. Elles sont exploitées sous forme de graphes significatifs illustrant soit des pourcentages, soit une moyenne-échelle de type Lickert se situant sur un continuum d'attitudes. Cette analyse quantitative se double d'une approche qualitative grâce aux traits saillants dégagés d'une série d'entretiens semi-directifs et libres menés auprès des équipes pédagogiques et d'apprenants de l'IFT et de Kanun, ainsi que d'observations de classe (section Enfants et Juniors de Kanun). Sont exploités les extraits les plus significatifs des transcriptions intégrales de tous les enregistrements audio réalisés.

*L'auto-évaluation :  
évidence, défi ou utopie ?  
Vers une nouvelle  
relation enseignant-  
enseigné mettant en jeu  
les variétés de contextes  
et de cultures  
éducatives :  
le cas de l'Iran*

## **U**ne mise en évidence de représentations en évolution

Notre étude a pour but d'identifier les représentations de l'auto-évaluation propres à des acteurs évoluant dans un contexte et imprégnés d'une culture éducative qui les rend peu familiers avec cette démarche, puis d'interpréter les évolutions constatées. De nombreuses études montrent en effet que, pour introduire une culture de l'innovation, les actions de formation doivent associer une approche pratique de la classe à un approfondissement de la pensée critique et de la réflexion des enseignants pour faire évoluer leurs représentations (Cambrà, 2003 : 222).

Après quelques mois d'expérimentation, nous constatons que les représentations associées à l'auto-évaluation mises en évidence par l'enquête exploratoire ont passablement évolué au cours des mois, notamment pour les enseignants : l'a priori globalement positif du début s'affine et se décline en plusieurs arguments. Tout d'abord, l'assimilation entre nouveauté et modernité, qui conduit certains enseignants à accepter d'emblée l'introduction d'activités pédagogiques nouvelles parce que, par exemple, « les méthodes classiques, si on continue toujours de la même manière, on va voir qu'on tourne autour de / on tourne en rond. [...] Dans l'enseignement, il faut toujours innover » (22, MH15)<sup>2</sup>. « En un mot, je peux dire, les apprenants vont penser que nous, nous sommes un peu sérieux » (3, AA1). D'autres arguments relèvent de la méthodologie, comme la progression pédagogique (« Les fiches d'auto-évaluation, ça permet aux étudiants

2. Référence qui renvoie au corpus des transcriptions : entretien n° 22 ; MH : initiales de la personne interrogée ; 15 : tour de parole.

et même aux professeurs d'apprendre dans quel niveau ils sont. Et ça c'est le but. Et comme ça, quand on écrit les choses, on peut voir comment on avance » ; 8, MY1), mais également l'amélioration des programmes, les niveaux de compétence et, *in fine*, le concept d'apprentissage : « Comme ça, ils [les apprenants] participent aussi à leur apprentissage. Et ça, ça nous aide à mieux travailler » (15, RL6).

En revanche, la dissymétrie de position entre enseignants et apprenants dans le cadre de pratiques liées à l'auto-évaluation semble perdurer. Les dires convergents des apprenants et des enseignants témoignent de la quasi-inexistence en Iran d'activités de ce type et sont décrites comme une absence d'habitude qui engendre méconnaissance, risque de mauvaise interprétation de la démarche, incompétence, voire sentiment d'anormalité (« Euh, ça doit être, en principe, aussi pour l'apprenant la même chose, sauf que c'est vrai que nous, en Iran, on n'avait pas du tout l'habitude de ce genre de choses », 11, ZM2 ; « Ce n'est pas normal pour nous, les étudiants iraniens » ; 22, J20). En outre, la plupart des sondés insistent sur la nécessité de conserver le rôle prédominant joué par les enseignants dans un type de pratique normalement auto-centrée sur les apprenants. Les premiers revendiquent une légitimité reposant sur leur formation et sur leur expérience professionnelle pour tout ce qui touche à l'évaluation, qui leur confère un pouvoir que certains ne souhaitent pas voir remis en cause : « C'est que moi je trouve que, bon, c'est le prof qui doit évaluer. Que les étudiants aient une certaine idée de leur auto-évaluation, mais que cela ne leur permette pas qu'ils se jugent d'une manière ou d'une autre [...] [car] moi je trouve que c'est donner trop de pouvoir aux apprenants » (2, AT2). En contrepartie, et par un effet de balancier, la capacité des apprenants à s'auto-évaluer est donc sujette à caution (« Ils ont pas appris en Iran, ça, on fait pas. Ils sont toujours habitués d'être jugés par un prof et quand on leur demande de "vous évaluez vous-mêmes", c'est quelque chose qu'ils comprennent pas, ils savent pas le faire » ; 4, IK3). Elle se traduit par une propension à se surestimer (« Je pense que, enfin, en général, les apprenants sentent qu'ils sont capables de faire beaucoup plus. Mais en réalité, ils ont du chemin à faire » ; 5, MH6), mais aussi à se sous-estimer (« Donc c'est une personne qui a peut-être des capacités, mais que, elle-même, elle ne s'en rendait pas compte, en fait. C'est pour ça que, si j'ai mis [sur la fiche] pour un apprenant, que cette personne est capable, alors que elle-même, elle ne croit pas, c'est parce que... euh, elle n'a pas été en face de cet exercice-là, alors que moi je peux comprendre qu'elle est capable » ; 1, PD19). Différents indicateurs inclus dans la notion de culture éducative peuvent être mobilisés pour appuyer ce constat : les doutes émis par certains apprenants quant à la capacité intrinsèque à s'auto-évaluer, et la tendance soi-disant commune à se surévaluer tiendraient paradoxalement au climat général de compétition scolaire en vigueur et au postulat d'une autorité de l'enseignant et de l'institution non contestable. Il est en effet généralement

admis que seuls peuvent réussir dans le système scolaire iranien les élèves qui se conforment strictement aux instructions et consignes données par les représentants de l'institution scolaire. Enfin, le fait que ne soit quasiment pas exprimée l'idée qu'une démarche d'auto-évaluation favorise le dialogue entre les apprenants et les enseignants nous semble un indicateur sérieux d'une relation pédagogique plus verticale qu'horizontale, qui peut constituer une source d'obstacles potentiels.

*L'auto-évaluation :  
évidence, défi ou utopie ?  
Vers une nouvelle  
relation enseignant-  
enseigné mettant en jeu  
les variétés de contextes  
et de cultures  
éducatives :  
le cas de l'Iran*

## **D**es résultats qui confirment notre hypothèse

En mai 2007, un bilan général a été effectué sur la base de 46 questionnaires retournés par les enseignants de l'IFT et de Kanun. Afin de dresser un panorama des représentations de ces acteurs par rapport à l'auto-évaluation, nous les avons synthétisées dans des tableaux qui expriment de façon croissante la moyenne-échelle de type Lickert obtenue<sup>3</sup> pour chaque proposition :

Je pense qu'il est nécessaire de continuer...	Moyenne cumulée
pour faire réfléchir les apprenants à leur apprentissage	1,31
pour améliorer l'ensemble des programmes	1,41
parce que cela m'amène à réfléchir à mes pratiques d'enseignement	1,42
pour améliorer mes propres cours	1,53
pour motiver les apprenants	1,76
pour associer les apprenants à la démarche d'évaluation	1,79
pour établir une relation différente avec mes apprenants	1,84
parce que c'est une nouveauté pédagogique qu'il faut connaître	1,84
pour impliquer plus les enseignants dans le fonctionnement de l'institut	1,86
parce que cela peut inciter d'autres instituts ou organismes d'enseignement à mettre en place cette démarche d'auto-évaluation qui n'est pas très connue en Iran	2,43
Je pense que cette démarche d'auto-évaluation n'est pas adaptée à l'Iran...	
parce que les apprenants donnent plus d'importance aux examens et aux notes	1,92
parce que les apprenants ne sont pas habitués à réfléchir à ces questions et à donner leur avis	2,35
parce que les apprenants ne sont pas objectifs sur leur niveau	2,81
parce que les apprenants ne comprennent pas à quoi ça sert	2,97
parce que seul l'enseignant est expérimenté pour juger le niveau des apprenants	3,15
Je pense que pour que cette démarche se développe en Iran, il faudrait...	
que les enseignants qui commencent à se familiariser avec l'auto-évaluation introduisent peu à peu cette démarche dans les instituts, écoles et universités où ils travaillent, sans attendre l'appui du ministère	1,52
que les enseignants du public et du privé soient sensibilisés et formés par le ministère et des experts étrangers	1,90
qu'elle soit imposée dans les programmes scolaires par le ministère de l'Éducation	1,98

**3.** Rappelons que plus une moyenne se rapproche de la valeur 1, plus elle est l'expression d'un fort taux d'adhésion des sondés ; à l'inverse, une moyenne qui se situe au-delà de 2,5 traduit des opinions divergentes par rapport à la proposition formulée.

Parmi les représentations qui ont évolué, nous notons que l'importance de la démarche en tant que nouveauté pédagogique paraît moindre qu'au début, signe probable qu'après plusieurs mois de pratique, la fiche d'auto-évaluation a perdu son caractère de « gadget moderne ». Mais c'est surtout le changement de discours sur la pseudo-incapacité des apprenants à s'auto-évaluer qui est particulièrement notable : en premier lieu, les enseignants considèrent que cette inaptitude n'est pas le fait de la condition intrinsèque de l'apprenant (c'est-à-dire « qui ne comprendrait pas à quoi ça sert », selon notre formule un peu provocante par nécessité), mais résulte de causes externes, liées au contexte local. De plus, ils n'adhèrent pas massivement à la proposition stipulant qu'ils seraient les seuls experts en la matière, ce qui constitue à nos yeux (et par rapport aux opinions émises au début de notre étude) un changement remarquable en matière de délégation du pouvoir à évaluer. Enfin, la réussite de la démarche en Iran serait plus le fait des enseignants eux-mêmes que celui d'une intervention des autorités supérieures et reposerait sur un travail de collaboration entre pairs plutôt que sur de la formation associant des experts extérieurs.

À ces traces d'évolution s'ajoutent des représentations qui se confirment. Elles concernent la volonté des enseignants de continuer la démarche, avec ou sans le soutien de leur direction, la certitude quant aux bénéfices tirés de l'auto-évaluation par l'ensemble de l'institution, et le sentiment qu'elle amène l'enseignant à prendre du recul pour améliorer ses cours. Au vu de ces éléments, il serait légitime de conclure à une transformation des représentations sur le rôle du professeur dans la démarche d'auto-évaluation, et par conséquent à une modification de la relation pédagogique.

Or, il faut noter le sentiment tenace chez les enseignants qu'une telle démarche n'a pas pour objectif principal d'instaurer une relation différente avec les apprenants. De fait, ils déclarent ne pas avoir constaté de modification dans le mode de fonctionnement avec leurs élèves, pas plus qu'un changement d'attitude de ceux-ci à leur égard. Ils reconnaissent que la démarche d'auto-évaluation a une incidence sur la réflexion des apprenants quant à leur apprentissage, mais ne semblent pas convaincus par l'apparition d'une motivation accrue ou une nécessaire association des apprenants à la démarche en général. Il semblerait donc que les enseignants ne parviennent pas (encore) à entrevoir de façon claire ce que l'auto-évaluation peut apporter à l'apprenant sur le plan métacognitif, très probablement par manque de connaissance théorique sur le sujet.

### **E** *n guise de conclusion partielle et provisoire*

En somme, l'auto-évaluation initialement conçue à destination des apprenants iraniens favoriserait un retour réflexif chez les enseignants,

induit par une modification de certaines de leurs représentations. Ce paradoxe apparent (un glissement de destinataire dans une démarche d'auto-évaluation centrée sur l'apprenant) nous permet cependant de penser que notre hypothèse est validée, au vu des résultats énoncés et analysés. Nous jugeons donc que l'imposition d'un outil, aussi novateur et bien accueilli qu'il puisse être, montre vite ses limites. De plus, l'absence de prise en compte et de travail sur les représentations des enseignants a toutes les chances de perpétuer le maintien de pratiques culturellement ancrées, notamment en matière d'évaluation. Enfin, il s'avère à l'échelle de notre corpus particulier que la prise de conscience des effets de l'auto-évaluation en matière d'évolution de la relation enseignant-enseigné peut certes être suscitée par la mise en pratique d'outils, mais doit s'accompagner d'une réflexion à la fois théorique (notamment sur les concepts de stratégies et d'autonomie mais aussi pratique, par le biais d'une formation à la réflexivité notamment). Sans ces actions menées sur le long terme, il paraît difficile de dépasser une appréhension superficielle de la notion d'auto-évaluation, a fortiori dans le contexte et la culture éducative propres à l'Iran.

*L'auto-évaluation :  
évidence, défi ou utopie ?  
Vers une nouvelle  
relation enseignant-  
enseigné mettant en jeu  
les variétés de contextes  
et de cultures  
éducatives :  
le cas de l'Iran*

## Bibliographie

- ABRIC, J.-C. (dir.) (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Erès, Paris, 295 pp.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier, Paris, Coll. LAL, 335 pp.
- CICUREL, F., VÉRONIQUE, D. (éd.), 2002, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 286 pp.
- GAJO, L. (éd.) (2007), « Langues en contexte et en contact », *Cahiers de l'ILSL*, n° 23, Université de Lausanne, 161 pp.
- HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH R. (1997), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 132 pp.
- LAHIRE, B. (2001), *L'Homme pluriel*, Armand Colin/Nathan, Paris, 392 pp.
- MONDADA, L. (1995), « Analyser les interactions en classe », *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, Neuchâtel, pp. 55-89.
- Moore, D. (coord.) (2003), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, Coll. Essais CREDIF, 179 pp.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2007), « L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche », *Cahiers de l'ILSL*, n° 23, Université de Lausanne, pp. 123-136.
- VASSEUR, M.-T. (2005), *Rencontres de langue. Questions d'interaction*, Didier, Coll. LAL, Paris, 303 pp.

# Médiation en situation de tension géopolitique : résultats d'une enquête auprès des enseignants du FLE en Iran<sup>1</sup>

AKBAR ABDOLLAHI

DOCTORANT À L'INALCO, PARIS, FRANCE

1. Cet article est fondé sur une étude empirique effectuée au printemps 2008 à Téhéran dans le cadre d'une thèse de doctorat inscrite au laboratoire Pluralité des Langues et des Identités en Didactique : Acquisition, Médiations (JE 2502 PLIDAM) rattaché à l'INALCO.

2. Les actes de communication incluent l'activité langagière qui se divise en quatre catégories décrites dans le chapitre 4 du CECR : la réception, la production, l'interaction et la médiation.

La médiation est ainsi considérée comme une activité qui passe souvent par la traduction ou l'interprétation et qui permet

la communication entre des personnes ou des groupes qui n'ont pas les moyens de communiquer directement.

3. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris 2001.

Comment les tensions géopolitiques entre le(s) pays dont on enseigne la langue et le pays où on enseigne la langue interviennent-elles dans la classe de langue ? Est-ce que les enseignants de langue se définissent comme des professeurs médiateurs quand ils enseignent dans un contexte où s'exercent des tensions géopolitiques entre ces pays ? Cet article repère les rôles et les expériences vécues de la médiation culturelle, tels qu'ils sont perçus par les enseignants du FLE en Iran quand les relations franco-iraniennes fluctuent au gré des tensions géopolitiques et ouvrent une réflexion sur la notion de la compétence de médiation, considérée comme l'une des quatre catégories descriptives<sup>2</sup> du Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>3</sup>.

## Contexte et champs d'observation

La multiplication des tensions économiques, sociales, géopolitiques et écologiques dans un monde en voie de mondialisation conduit peu à peu à considérer la classe de langue étrangère comme un lieu où différents types de tension peuvent être exposés. En particulier, la prise en compte des tensions géopolitiques dans les relations entre le(s) pays dont on enseigne la langue et le pays où on enseigne la langue paraît comme une nécessité opérationnelle dans la formation des enseignants, ainsi que dans la pratique de l'enseignement.

Cependant, la médiation culturelle en situation de tension géopolitique constitue une dimension quasiment cachée de la pratique de l'ensei-

nement des langues étrangères. Les tensions géopolitiques peuvent souvent se modéliser comme un mouvement en accordéon entre relations normalisées et rupture des relations. Cela dit, la prise de position par rapport à un événement et le choix de la stratégie de médiation adoptée pour la classe de langue exigent une actualisation assez rapide des savoirs de l'enseignant en prise avec l'actualité. Ce sujet sensible en contexte institutionnel, le manque de formation initiale ou continue dans ce sens, le risque de malentendus entre l'enseignant et ses apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes, pourraient fournir d'autres raisons pour expliquer pourquoi cet aspect de l'enseignement est invisible dans le profil général de l'enseignant du FLE.

Cette recherche se propose de contribuer à l'étude des discours des enseignants du FLE en Iran sur les expériences vécues de la médiation culturelle et le rôle qu'ils se reconnaissent quand existent des tensions dans les relations franco-iraniennes. L'étude des origines de ces tensions dépasse le cadre de nos seules observations.

Le recueil des données a été effectué avant, pendant et après les cinq séances d'une formation à la compétence interculturelle auprès de deux groupes d'étudiants en première année de Master en didactique du FLE à l'université Tarbiat-Modares à Téhéran. Tous les étudiants qui ont accepté de participer à cette enquête enseignent le français comme langue étrangère dans les instituts de langues. Nous avons réalisé un dispositif de recherche comprenant un questionnaire avant la formation, dix fiches pédagogiques remplies par chaque enseignant pendant la formation et douze entretiens semi-directifs et individuels avec les enseignants après la formation. Nous n'utiliserons ici qu'une partie des résultats de l'analyse de notre corpus. L'objet de cet article provient de l'analyse qualitative du contenu des réponses aux questionnaires remplis avant la formation, des débats enregistrés pendant les séances de la formation et des fiches pédagogiques remplies par les enseignants à la fin de chaque séance de la formation.

## **L**es tensions géopolitiques et la classe de français

Comment les tensions géopolitiques dans les relations franco-iraniennes interviennent-elles dans la classe de français en Iran ? À travers les réponses des enseignants iraniens aux questions de notre questionnaire et les discours exprimés dans les fiches pédagogiques provoqués par un document déclencheur, nous allons essayer d'y répondre. Au cours d'une séance de formation, nous avons présenté aux enseignants les observations d'un diplomate français sur l'Iran au moment des tensions géopolitiques<sup>4</sup>. Dans les questionnaires remplis par les ensei-

4. Nicoullaud François.  
*Le turban et la rose – Journal  
inattendu d'un ambassadeur  
à Téhéran : à la découverte  
d'un autre Iran.* Paris : Ramsay,  
2006.

gnants avant la formation, peu d'enseignants ont considéré la médiation culturelle dans les situations de tension géopolitique comme une pratique relevant des tâches du professeur de français.

Nous avons posé aux enseignants la première question suivante : *Considérant votre point de vue et vos expériences, est-ce que le fait d'introduire les observations d'un Français sur l'Iran vous semble pertinent pour un cours de français en Iran ?* En tenant compte des questionnaires remplis avant la formation, la réaction des enseignants était plus enthousiaste que nous aurions pu nous y attendre. Beaucoup d'entre eux signalent qu'ils abordent en général ce sujet dans leur pratique de l'enseignement. L'analyse des débats enregistrés pendant cette séance de formation et les fiches pédagogiques qui ont été remplies nous ont permis de repérer dans leur discours quelques caractéristiques dominantes des expériences de médiation culturelle en situation de tension géopolitique.

Une composante qui ressort du discours des enseignants est qu'au moment des tensions géopolitiques, la médiation culturelle est une pratique fréquente en classe parce que, dans ces situations, les apprenants parlent souvent de l'actualité de la France et parce que cela entraîne une intervention de la part de l'enseignant. Comme l'explique un enseignant, « les sujets qui sont dans l'air du temps intéressent beaucoup les apprenants et leur permettent de mieux s'exprimer puisqu'ils en ont assez d'informations ».

Pour les enseignants, la pratique de la médiation culturelle en classe est souvent une pratique non provoquée qui s'impose d'elle-même. Elle devient une obligation pour l'enseignant ; soit du fait de la prise de parole spontanée des apprenants, soit du fait des questions posées à l'enseignant sur l'actualité de la France. En témoignent les discours suivants des enseignants : « Même si on veut éviter ces sujets, ils s'imposent et les apprenants se voient concernés », « c'est quelque chose d'inévitable. Moi, personnellement, je n'aime pas ces sujets et j'essaie de ne pas en parler mais c'est une réalité, ça arrive souvent en classe. » En présentant l'ambiance de la classe et le contexte institutionnel comme étant des éléments décisifs pour la mise en place des activités de médiation, nos enquêtés mettent l'accent sur le caractère sensible de ces expériences en contexte institutionnel. Pour eux, la médiation culturelle représente plutôt une activité très délicate qui requiert des précautions particulières, à cause des réactions possibles dans leur contexte institutionnel et de la part des apprenants. C'est dire qu'ils évitent, dans l'ensemble de leur pratique de l'enseignement, les activités susceptibles de nuire aux sentiments nationaux des apprenants. Comme en témoigne un enseignant : « Cela dépend toujours des apprenants à qui on a affaire, il faut savoir s'ils sont intéressés à une telle activité ou non, il est possible que vos apprenants pensent que vous défendiez un certain point de vue et que vous profitez de la classe pour propager vos idées. »

Dans cette perception partagée par nos enquêtés, alors que les tensions géopolitiques interviennent fréquemment dans la classe de langue, soit par la prise de parole spontanée des apprenants, soit par des questions posées à l'enseignant, l'intervention du professeur est souvent perçue par les enseignants comme une pratique non voulue, soumise aux demandes des apprenants et attentive au contexte institutionnel dans lequel la médiation culturelle, au moment des tensions géopolitiques, n'est pas reconnue.

## **M**édiation en situation de tension géopolitique : un rôle pour l'enseignant de français ?

Au moment d'une tension géopolitique, les représentations nationales peuvent se croiser dans la classe de langue étrangère. Les enseignants enquêtés se voient-ils dotés d'un rôle en ce qui concerne les représentations des pays dont ils enseignent la langue quand celles-ci sont susceptibles d'être stéréotypées ?

Au cours d'une séance de la formation, nous avons demandé l'avis des enseignants sur les avantages et les inconvénients de la pratique d'une activité portant sur les représentations de la France dans la classe de FLE. Ils ont trouvé cette activité assez pertinente pour la classe mais, selon leur discours, leur rôle se limite en grande partie à la transmission de connaissances linguistiques conçues comme l'élément principal de leur travail auprès des apprenants.

Afin de bien clarifier les objectifs d'une activité portant sur les représentations stéréotypées, nous avons demandé aux enseignants de participer eux-mêmes à cette activité. Nous les avons interrogés une seconde fois sur les avantages et les inconvénients de la pratique d'une telle activité dans un cours du FLE en Iran. Le repérage par l'enseignant des représentations occupe très peu de place dans les réponses des enseignants : « Cela dépend des intérêts des apprenants, mais cela n'est pas une priorité, c'est une activité supplémentaire, [je travaille sur ce type de document] si on a le temps, s'il n'y a pas d'autre chose plus importante à traiter », nous a confié un enseignant quand elle donne son avis sur ce type d'activité. Les autres réponses des enseignants confirment qu'au contraire des objectifs linguistiques, plus clairs et explicités dans le contexte institutionnel, la médiation n'est ni définie, ni évaluée dans les travaux de l'enseignant.

Les enseignants interrogés dans cette enquête mettent l'accent sur le niveau linguistique des apprenants comme critère important. La présence de termes comme « le niveau linguistique des apprenants », « le bagage linguistique », « le niveau débutant », « le niveau intermédiaire », « le niveau avancé », « l'expression orale » dans les avis des enseignants, nous a montré l'importance de ce critère pour eux. En effet, ils font une distinction entre le rôle de l'enseignant dans les cours pour les apprenants de niveau

débutant et son rôle dans les cours pour les apprenants de niveau linguistique avancé. Ils n'accordent donc que peu d'importance aux représentations des pays véhiculées dans l'enseignement aux niveaux débutant et intermédiaire (ce qui est le cas de la majorité des enseignants participants à cette enquête), mais reconnaissent leur place dans les niveaux avancés. En témoignent les discours des enseignants : « Pour le niveau débutant, je ne suis pas d'accord parce que premièrement, ça peut provoquer des malentendus et deuxièmement parce qu'ils n'ont pas encore assez de bagage linguistique pour donner leur avis et pour s'exprimer [...] Pour un cours de conversation surtout au niveau avancé, ça sera très utile parce qu'on peut introduire des points interculturels », dit l'un. « C'est bon pour un cours de conversation au niveau avancé, car ça peut déclencher un débat bien controversé dans lequel chacun essaie de défendre ses idées et tout le monde aura une bonne motivation pour parler », dit un autre. « C'est un bon outil pour animer un cours au niveau avancé, je voudrais dire pour faire parler des apprenants », ajoute un troisième. Nous avons constaté que la plupart des enseignants perçoivent les activités sur les représentations comme un bon support pour les cours de conversation, comme l'exprime ce dernier témoignage, pour sa qualité de support apte à faire parler les apprenants. Au contraire des objectifs linguistiques, voire communicatifs, quasiment établis dans le contexte institutionnel, les activités de médiation ne sont pas définies, donc ni évaluées, ni reconnues dans le bilan des travaux de la classe. Se souciant davantage de finir les chapitres prévus pour le cours et d'avancer dans le manuel de langue, les enseignants sont favorables à l'idée que la question des tensions géopolitiques est un sujet qui prend du temps parce que les apprenants en parlent beaucoup et que c'est peut-être un sujet qui convient davantage pour les cours de conversation. Dans ce contexte, le rôle de la médiation culturelle est perçu par les enseignants comme un rôle accessoire, convenant davantage à l'enseignant des niveaux avancés ou les cours de conversation. Les enseignants considèrent la médiation culturelle en situation de tension géopolitique plutôt comme un « contenu » d'enseignement qui fait partie du domaine des savoirs que comme une compétence qui constitue un savoir-faire. Nous en avons sommairement décrit les enjeux les plus visibles de la médiation culturelle en situation de tension géopolitique qui dominent dans les discours des enseignants. Ils pratiquent la médiation culturelle dans l'enseignement de langue de façon régulière, mais sous une forme implicite, même si leur discours est moins cohérent en ce qui concerne le rôle qu'ils s'attribuent en situation de tension géopolitique, ce qui peut se comprendre au regard de la complexité de ces situations ou du manque de formation initiale ou continue sur ce point. On peut, à titre d'hypothèse, considérer qu'une compétence interculturelle fondée sur les activités de médiation, telles que le classement des tensions géopolitiques, la relativisation des points de vue et la négociation, peut remédier aux tensions géopolitiques en classe de langue.