

Numéro 4 / Année 2014

ISSN 2007 - 4654

Synergies Mexique

Revue du GERFLINT

Les langues et leur enseignement : nouvelles dynamiques et nouveaux défis

Coordonné par Clotilde Barbier Muller



Synergies Mexique

numéro 4 / Année 2014

Les langues et leur enseignement :
nouvelles dynamiques et nouveaux défis

Coordonné par Clotilde Barbier Muller



REVUE DU GERFLINT
2014

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Mexique est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte à l'interdisciplinarité, au champ de la didactique des langues et des cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, au Mexique, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Mexique* est une revue coéditée par le GERFLINT et l'UNAM qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Mexique*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : Annuelle
ISSN 2007-4654

Présidente

María Eugenia Herrera Lima, Coordinatrice Générale des Langues
Universidad Nacional Autónoma de México

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite,
Université de Rouen, France

Rédactrice en chef

Béatrice Blin, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédactrice en chef adjointe

Silvia López del Hierro, Universidad Nacional Autónoma de México

Secrétaire de publication

Francisco Javier Cerón Luna, Universidad Nacional Autónoma de México

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional Autónoma de México

Circuito interior s/n - Ciudad Universitaria

Delegación Coyoacán - C.P. 04510 - México D.F.

<http://www.cele.unam.mx/>

Contact : synergies.mexique@gmail.com

Comité scientifique

Sonia Bufi Zanon (Universidad Nacional Autónoma de México), Patrick Dahlet (Université des Antilles et de la Guyane), Noëlle Groult Bois (Universidad Nacional Autónoma de México), Laura López Morales (Universidad Nacional Autónoma de México), Claudia Ruiz García (Universidad Nacional Autónoma de México), Alina Signoret Dorcasberro (Universidad Nacional Autónoma de México), Haydée Silva Ochoa (Universidad Nacional Autónoma de México), Adelina Velázquez Herrera (Universidad Autónoma de Querétaro).

Comité de lecture permanent

Yvonne Cansigno Gutiérrez (Universidad Autónoma Metropolitana), Monique Landais (Universidad Nacional Autónoma de México), Elsa López del Hierro (Universidad Nacional Autónoma de México), Patrick Riba (Université de Antilles et de la Guyane), Soline Trottet (Universidad de Guadalajara), Stéphanie Voisin (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Lucía Tomasini Bassols (Universidad Autónoma Metropolitana).

Coordinatrice invitée pour ce numéro

Clotilde Barbier Muller (Universidad de Sonora, Mexique)

Révision des résumés en anglais

Yvette Verdugo Figueroa (Universidad de Sonora, Mexique)

Patronages

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro financé par le GERFLINT et l'UNAM.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Mexique
<http://gerflint.fr/synergies-mexique>



Indexations et références

SHERPA-RoMEO DOAJ
Latindex (Répertoire) Mir@bel
ZDB Ent'revues
MIAR ROAD
Héloïse

Synergies Mexique, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (*Pôle de soutien à la recherche*) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Synergies Mexique, Año 2014, No 4, (diciembre 2014-diciembre 2015) es una publicación anual editada por el GERFLINT y la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F, teléfono 56-22-06-50 y 56 22 06 78, correo electrónico synergies.mexique@gmail.com, Director de la publicación : Jacques Cortès, Redactora Jefe : Béatrice Florence Blin, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No 04 – 2011 – 100709472100 – 102, ISSN 2007-4654, Certificado de Licitud del Título y Contenidos No: 15395 otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, Impresa por Formación Gráfica S.A de C.V., Domicilio Matamoros No 112, Col Raúl Romero, C.P. 57630, Cd. Nezahualcóyotl Edo. de Méx., este número se terminó de imprimir el día 28 de diciembre de 2014, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel bond blanco de 120 grms y cartulina couché 250 grms para forros.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros de los editores. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del GERFLINT y del Director de la publicación.

© Gerflint - Sylvains les Moulins - France
Dépôt légal Bibliothèque Nationale du Mexique 2014

Distribuida en México por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE),
Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F,
publicaciones@cele.unam.mx teléfono 56-22-06-50.

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Les langues et leur enseignement : nouvelles dynamiques et nouveaux défis

Coordonné par Clotilde Barbier Muller



Sommaire



Clotilde Barbier Muller	7
Préambule	
I. Composantes culturelle, interculturelle et identitaire	
Patrick Dalhet	15
La didactique des langues et ses affinités électives	
Sonia Bufi Zanon	25
Identité sociale et langues étrangères : étude de cas à Mexico	
Svetla Kaménova	37
La composante culturelle dans le programme d'intégration linguistique du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec	
Ana Victoria Morales	51
Compétence interculturelle en classe de langue	
Perla Edith Mendoza Delgado	65
Le genre des traces : <i>Terrasse à Rome</i> de Pascal Quignard comme une biofiction	
II. Compétences et défis des enseignants et des apprenants	
Buenaventura Rubio Zenil	81
La catégorie de « compétent » ou « non compétent » en langue étrangère	
Estela Klett	95
L'apprenant adulte face à la langue étrangère : quels défis à surmonter ?	
Anne-Catherine Didier	107
Une étude de la proxémie dans quatre classes de Français Langue Étrangère mexicaines	

III. Technologies au service de l'enseignement et de l'apprentissage

Sabrina Priego, Lucía Tomasini Bassols	121
Le wiki : un outil pertinent pour des projets de tutorat en ligne ?	
Rodrigo Olmedo Yúdice Becerril	133
Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel	

IV. Notes de lecture

Víctor Martínez de Badereau	149
<i>Le français et son orthographe</i> , Daniel Luzzati	
Béatrice Blin	151
<i>Métacognition et interactions en didactique des langues</i> , Christine Sagnier	

Annexes

Profils des auteurs de ce numéro	155
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Mexique</i>	159
Le GERFLINT et ses publications	163



Clotilde Barbier Muller
Universidad de Sonora, Mexique

Il n'y a pas de doute ! Le français au Mexique se porte bien, et cela sous diverses perspectives ; quantitative si l'on rappelle les chiffres découverts dans le premier numéro de *Synergies Mexique* révélés par l'Attaché de Coopération culturelle et éducative de l'Ambassade de France au Mexique qui mettaient en évidence « la valorisation du français comme langue de culture humaniste, scientifique et technique et comme outil de formation intellectuelle et professionnelle ». Le français est une valeur humaniste, scientifique et technique bien vivante et de plus en plus sollicitée dans de nombreuses institutions de tous les états de la République mexicaine et dont la certification est à présent validée officiellement par le Ministère de l'Éducation mexicain. Qualitative également et surtout, puisque trois numéros de *Synergies Mexique* se sont succédé depuis lors, d'une année à l'autre, rapportant de nombreuses expériences universitaires, recherches dans tous les domaines de la didactique du FLE impliquant enseignants et chercheurs chevronnés mais aussi étudiants en Licence, Maîtrise ou Doctorat.

Aujourd'hui, c'est avec plaisir que je participe, comme coordinatrice invitée pour ce numéro, à la dynamique de coopération interinstitutionnelle pour l'enseignement et la recherche en français au Mexique, avec fierté également de faire partie momentanément de son équipe, consolidée par les nombreuses coopérations des acteurs de l'enseignement et de la recherche. *Synergies Mexique* publie ainsi son quatrième numéro et dans les quatre parties qui le composent, il nous propose de poser nos regards sur différentes composantes de notre discipline.

1. Composantes culturelle, interculturelle et identitaire
2. Compétences et défis des enseignants et des apprenants
3. Technologies au service de l'enseignement et de l'apprentissage
4. Notes de lectures

Dans la première partie, nous avons regroupé cinq articles dont la thématique principale concerne la mise au pluriel des concepts « culture » et « identité » et ses différentes implications dans les pratiques pédagogiques en classe de FLE ou dans la mise en place de programmes politiques d'immigration en pays francophones. Le mouvement des identités partagées, la transversalité des disciplines ont profondément modifié la didactique des langues, la littérature également, les ont complexifiées certes, mais les ont sans nul doute enrichies.

Patrick Dalhet commence par nous proposer dans « La didactique des langues et ses affinités électives » une réflexion profonde sur une problématique complexe, relativement récente et encore en partie inexplorée de la didactique telle que peut l'être le développement de pratiques plurilingues et pluriscripturales au sein d'interlocuteurs confrontés aux contacts de langues différentes qui les impliquent dans des processus complexes de « réidentifications » et de « décloisonnements ». En effet, pour développer cette réflexion l'auteur propose quatre ordres d'analyse constamment à l'œuvre dans la didactique des langues : « la dynamique changeante des contacts de langues, le mouvement des identités dans les apprentissages, l'altération de fondation et le décloisonnement des enseignements portés par des valeurs ».

Tout en restant dans la complexité identitaire de l'apprentissage d'une langue étrangère, Sonia Bufi Zanon dans « Identité sociale et langues étrangères : étude de cas à Mexico » nous propose « d'apprendre à vivre ensemble en développant la compréhension de l'autre ». Après avoir présenté le cadre, les acteurs et les phases de sa recherche, l'auteur démontre au travers de son étude, comment, à partir de « la verbalisation, l'explicitation et la mise en relation des réactions » préconisées par Beacco, les apprenants peuvent réfléchir sur la formation de leurs représentations sur les différences culturelles de l'exogroupe par rapport à leur propre groupe social et comment ce processus constitue un moyen d'accéder aux stéréotypes et de les combattre ou de les faire évoluer.

Pour poursuivre dans le domaine de l'apprentissage de la langue étrangère comme vecteur d'identités, Svetla Kaménova souligne l'importance de « La composante culturelle dans le programme d'intégration linguistique du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec ». Au travers de ce programme, nous découvrons comment le Québec, province canadienne francophone ouverte à l'immigration, prépare ses nouveaux arrivants à s'intégrer avec succès dans la vie collective québécoise grâce à la découverte des nouvelles attitudes et des nouveaux comportements qu'ils apprendront à adopter dans leur nouvelle terre d'accueil.

Dans cette même thématique de pluralité du concept « culture », Ana Victoria Morales présente « Compétence interculturelle en classe de langue », où se posent les questions des enseignants sur les actions à privilégier en classe de langue pour introduire une dimension interculturelle à leur enseignement. Elle nous propose de revisiter, selon les principes de Puren, les différentes composantes de la compétence culturelle qu'elle choisit de ne pas dissocier car leur présence en cours de FLE dépend du moment de l'enseignement, des caractéristiques du groupe et des objectifs visés par l'enseignant. Elle propose ensuite d'observer l'évolution des contenus interculturels de quelques manuels qui ont été très populaires au Mexique à un moment donné, pour finalement essayer de trouver les réponses les plus pertinentes possible à la question : « quelles

démarches sont les plus adéquates pour développer la compétence interculturelle ? ».

Dans un autre registre, littéraire cette fois, mais toujours lié à une inquiétude identitaire plurielle et mouvante, dans le contexte d'une recherche en classe de licence de français, Perla Édith Mendoza Delgado nous fait découvrir un auteur français contemporain dans « Le genre des traces : *Terrasse à Rome* de Pascal Quignard comme une biofiction ». Dans son article, elle présente les différentes facettes du genre littéraire de la biofiction, où les personnages ne sont plus enfermés dans les limites du roman mais où, au travers des traces qu'ils laissent dans le temps, ils peuvent être le reflet d'une réalité toujours en mouvement, les rendant ainsi pluriels et jamais achevés.

Dans le deuxième volet de ce numéro, trois articles vont être consacrés à ce que nous avons appelé « Compétences et défis des enseignants et des apprenants » dans la mesure où ils abordent des aspects qui concernent de façon plus spécifique les interactions des deux acteurs les plus importants de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Etrangère : apprenants et enseignants. Apprenants locuteurs en interactions exolingues, apprenants adultes dont les diverses représentations de l'apprentissage d'une langue étrangère déterminent ou non son succès, apprenants dans un espace classe dont l'architecture peut ou non affecter la relation avec les enseignants. Que se passe-t-il dans ces différents « espaces » complexes d'interactions souvent déséquilibrées et déséquilibrantes pour ces deux acteurs qui découvrent constamment leurs différences, leur importance, leurs limites dans les défis qu'ils doivent surmonter mutuellement pour améliorer leurs pratiques d'apprentissage et d'enseignement ?

Dans « La catégorie de « compétent » et « non compétent » en langue étrangère » Buenaventura Rubio Zenil, nous présente les résultats d'une recherche intéressante réalisée au travers de conversations exolingues entre étudiants de FLE et locuteurs francophones, et apprenants d'Espagnol Langue Étrangère et locuteurs hispanophones où seront observés les processus de catégorisation comme locuteurs « compétents » ou « non compétents ». Après avoir défini d'abord le concept de compétence et exposé la méthodologie utilisée, au moyen de l'Analyse Conversationnelle, elle fait découvrir aux lecteurs des extraits d'interactions entre locuteurs natifs et non natifs où nous découvrons les stratégies conversationnelles ou linguistiques utilisées par les différents locuteurs pour réussir (ou non) leurs interactions et définir mutuellement leur « compétence » pour s'exprimer et se comprendre.

Le deuxième article, « L'apprenant adulte face à la langue étrangère : quels défis à surmonter ? » aborde une problématique similaire dans la mesure où Estela Klett s'intéresse également aux locuteurs (adultes en l'occurrence) de la L2, à la variabilité de degrés et de rythmes dans leur apprentissage des langues. Elle présente les facteurs des domaines cognitifs, émotionnels et sociaux qui ont une incidence sur l'apprentissage de

ces apprenants, illustrés en fin de démonstration par deux extraits littéraires où deux auteurs (Sibony et Houston) aux positions antagoniques face à la L2 révèlent que les comportements et les attitudes des sujets face aux langues sont fondamentaux dans la réussite ou l'échec de l'apprentissage.

Le troisième article d'Anne Catherine Didier propose « Une étude de la proxémique dans quatre classes de Français Langue Étrangère mexicaines » réalisée dans le cadre du projet CECA. À partir des concepts d'organisation de l'espace de Hall et de distance didactique de Forest elle démontre des contradictions flagrantes entre les orientations méthodologiques communicatives exprimées dans les modèles éducatifs et institutionnels revendiqués et les pratiques de classe observées. Elle conclut que dans les quatre institutions, l'organisation de l'espace favorise plutôt des pratiques de classe traditionnelles et directives dans lesquelles le professeur a une place centrale et où les activités se focalisent plus sur le pôle de l'enseignement que sur le pôle de l'apprentissage. Pour remédier à ce phénomène, elle propose finalement d'observer si et de quelle manière est prise en compte la gestion de l'espace dans les formations en didactique du FLE et cela à deux niveaux : théorique dans les cours de didactique mais également pratique lors des stages professionnels.

Dans le troisième volet, comme l'indique le sommaire, les deux derniers articles sont consacrés aux technologies. Difficile en effet, de ne pas inclure aujourd'hui dans toute revue à vocation didactique, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement qui représentent aujourd'hui un important potentiel d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour tous les acteurs du système éducatif, apprenants, enseignants, concepteurs de programmes éducatifs...

Dans le premier article, « Le wiki : un outil pertinent pour des projets de tutorat en ligne ? » Sabrina Priego présente le cadre d'un projet de formation internationale en tutorat entre le Canada (étudiants en maîtrise en didactique de l'Université de Montréal) et le Mexique (étudiants en FLE de l'Universidad Autónoma Metropolitana campus Azcapotzalco), au moyen d'une plateforme wiki : le but pédagogique de ce projet étant de pratiquer l'enseignement de l'écriture parallèlement à leur formation théorique et le but technologique celui de se former à l'utilisation des TIC pour l'enseignement. Après la présentation et l'analyse de quelques interactions écrites entre les deux acteurs du projet - tuteurs et tutorés - et en réponse à sa question initiale, l'auteur conclut qu'au travers des stratégies pédagogiques entamées par les tuteurs au cours de l'expérience et des motivations culturelles des apprenants de FLE comme point détonnant de la pratique d'écriture, ces deux acteurs principaux ont vécu ce projet de tutorat en ligne comme une expérience positive et renouvelable.

Dans le deuxième article, « Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel » produit d'une recherche pour l'obtention d'un Master en Sciences du Langage, Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril nous propose d'explorer le concept d'apprentissage mobile (AM) ou apprentissage nomade, ainsi que la perception des apprenants et des enseignants à l'égard de l'intégration de ces appareils dans la classe de langue.

Les données collectées pendant cette recherche suggèrent des conditions favorables à l'optimisation des moyens didactiques et pédagogiques permettant de donner un élan aux pratiques déjà existantes en matière d'ALAM au CELE. Cependant les résultats de l'enquête confirment l'existence de quelques défis à surmonter : les technologies mobiles sont reconnues faisant partie du répertoire d'outils d'apprentissage des langues mais il demeure encore une certaine méfiance face à leur adoption, due soit au manque de familiarisation avec leur utilisation ou au doute sur leur utilité en général, soit à l'ignorance de l'intérêt pédagogique de cet ajout.

Après ces dix articles dont nous remercions vivement les auteurs, nous constatons que le projet *Synergies Mexique* est dynamique et riche en perspectives. Des facettes explorées dans ces trois volets d'articles dédiés aux expériences ou recherches réalisées par les auteurs, nous avons pu apprécier différentes perspectives intellectuelles, pratiques, et compléter ainsi nos connaissances et nos réflexions sur chacune d'entre elles. Culture, compétences, TICE, beaucoup de choses ont été écrites à ce sujet dans ce numéro mais il en restera encore bien d'autres pour le prochain numéro de *Synergies Mexique* qui, nous n'en doutons pas sera tout aussi passionnant et passionné.

Mais avant de conclure notre numéro 4, dans le quatrième volet final « Notes de lecture », nous avons le plaisir de découvrir tout d'abord *Le français et son orthographe* ouvrage de Daniel Luzzati présenté par Víctor Martínez de Badereau qui se plaît à conclure que le but de cet ouvrage n'est pas de convaincre sur la nécessité ou pas de réformes orthographiques ou de diaboliser l'une ou l'autre des postures mais de favoriser la réflexion autour de problématiques qui sont à la fois linguistiques, didactiques et culturelles et qui, par leur poids historique, concernent tous les acteurs de l'enseignement des langues.

Béatrice Blin nous propose ensuite la lecture du deuxième ouvrage, *Métacognition et interactions en didactique des langues* de Christine Sagnier, et le recommande vivement pour la richesse des contenus de chaque chapitre qui couvrent un large éventail des composantes de la didactique depuis ses débuts ainsi que pour la clarté de sa présentation. Elle considère cet ouvrage comme un outil très utile aussi bien pour les enseignants qui peuvent ainsi faire le point sur leurs connaissances que pour les étudiants inscrits dans des programmes universitaires de didactique du FLE qui pourront acquérir des bases théoriques solides et auront accès à un état des lieux des différents courants théoriques de leur futur champ professionnel.

Il sera temps alors de clore la lecture de ce quatrième numéro de *Synergies Mexique* et de se féliciter d'avoir pu partager toutes ces réflexions sur des thèmes aussi divers, aussi passionnants, proposées par « les acteurs du français au Mexique », comme on se plait à nommer les enseignants et les chercheurs dans notre pays. En effet, après ces dix articles dont nous remercions vivement les auteurs, nous constatons que le projet *Synergies Mexique* est dynamique et riche en perspectives. Les auteurs de cet ouvrage ont proposé des points de vue complémentaires sur l'enseignement et l'apprentissage du français inspirés de leur discipline de base, de leurs expériences sur le terrain, de leur conception de la didactique, de la littérature, de la pédagogie, des arts, de la technologie, des expériences *in situ* et autres. L'objectif commun de tous est donc bien d'affirmer, de consolider l'intérêt pour la langue française au Mexique mais aussi de promouvoir de nouvelles ouvertures, de nouvelles dynamiques sur son enseignement et son apprentissage et de répondre aux nombreux défis qu'il reste encore à relever en didactique du FLE. Nous ne doutons donc pas que le prochain numéro de *Synergies Mexique* sera tout aussi passionnant et passionné.

Synergies Mexique n°4 / 2014



I. Composantes culturelle,
interculturelle
et identitaire



La didactique des langues et ses affinités électives



Patrick Dahlet

Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG / CNPq), Brésil

pdahlet@voila.fr

Reçu le 19-08-2014/ Evalué le 09-09- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

Le FLE est aujourd'hui incorporé dans une *Didactique des langues*, une mise au pluriel qui inscrit résolument son enseignement comme tout apprentissage linguistique, dans le développement de pratiques plurilingues et pluriescripturales au sein de locuteurs dont la logique n'est pas celle du système auquel on les expose, mais se construit dans les tensions discursives et identitaires auxquelles les confrontent des contacts de langues, plus ou moins conflictuels. On examine ici quelques-unes des affinités conceptuelles qu'implique cette refonte programmatique d'une didactique désormais conduite par les modalisations subjectives de la dynamique du changement linguistique et par ce que les sujets produisent (ou non) comme langage de soi dans cette traversée.

Mots-clés : plurilinguismes, confrontations, décentremments, réidentifications, décloisonnements

La didáctica de las lenguas y sus afinidades electivas

Resumen

La incorporación reciente del estudio del francés como lengua extranjera (FLE) en una *Didáctica de las Lenguas*, inscribe su enseñanza, como cualquier aprendizaje lingüístico, en el desarrollo de prácticas plurilingües y pluriescripturales de locutores cuya lógica no es aquella del sistema lingüístico extranjero al que están expuestos, sino que se construye a partir de las tensiones discursivas y de identidad, a veces conflictivas, que enfrentan al estar en contacto con varias lenguas. En este artículo, se examina algunas afinidades conceptuales que implica esta refundación programática de una didáctica, desde ahora, conducida por la modelización subjetiva de la dinámica del cambio lingüístico y por lo que los sujetos producen (o no) como un lenguaje propio en esa travesía.

Palabras clave: plurilingüismos, confrontaciones, descentralizaciones, nuevas identificaciones, liberalizaciones

Didactics of languages and its elective affinities

Abstract

Today, French as a Foreign Language is incorporated into Didactics of Language, that inscribes its teaching, like any kind of linguistic learning, in the development of plurilingual and pluriscriptural practices of speakers whose logic is not that of the foreign linguistic system to which they are exposed, but that which is constructed from, sometimes conflictive discursive and identity tensions when coming into contact with several languages. This article observes the conceptual affinities that are implied in this programmatic rearrangement of Didactics, conducted, from now on, by subjective modalization of the dynamics of linguistic change and by what speakers produce (or do not) as their own, inherent language during their journey.

Keywords: plurilingualism, confrontations, decentralizations, new identifications, decompartmentalizations

Il est sans aucun doute toujours hasardeux d'annoncer de quoi on va parler avant de l'avoir dit. Je dirais donc prudemment, au négatif, que je ne m'intéresserai pas à la discipline d'une langue, celle du (trop) célèbre FLE par exemple, mais à cette discipline qui, en impliquant des coalitions de langues dans sa justification, se définit actuellement comme didactique des langues. Et indissolublement des cultures.

En ce qui me concerne, je ne me consacrerai néanmoins qu'à la dimension linguistique, ne me sentant pas légitimé à traiter, si peu que ce soit de la seconde, mais convaincu aussi (j'oserais le dire, en espérant ne choquer personne) que les cultures sont d'abord dans les langues, en tant que modes de manifestation du sens en discours, dans telles conditions et pour tels sujets. On est donc confronté à un domaine qui a changé de significations, passant de la perception d'un espace communicatif replié sur une langue, à celui du mouvement de langues différentes, à la fois comme référence et comme évaluation, dans une dynamique de communication ouverte. Ce que je voudrais essayer d'éclairer (et là je prends le risque d'anticiper ce que je vais faire avant de l'avoir fait), de façon assurément partielle et sans prétendre l'élucider, ce sont quelques-uns des chemins qui expliquent ce déplacement, outre-fonctionnalité unilingue, si je puis dire, de la didactique des langues, et certaines des transversalités disciplinaires qu'implique le pouvoir heuristique du cadre didactique ainsi modifié.

Quelles que soient les interactions en jeu, quatre ordres d'analyse me semblent aujourd'hui constamment à l'oeuvre dans la didactique des langues : *la dynamique changeante des contacts de langues*, *le mouvement des identités dans les apprentissages*, *l'altération de fondation* et *le décroisement des enseignements portés par des valeurs*. On se penchera successivement sur les logiques de ces quatre niveaux de recomposition et les transversalités qu'ils induisent.

1. Au centre : la dynamique changeante des contacts de langues

Le premier ordre d'analyse renvoie à l'incorporation de la pluralité : non pas une langue à part des autres, mais un répertoire de langues qui établit le procès de contact et de mélange, comme central et pertinent. Il y avait, sous-jacent à la revendication, sans doute nécessaire à un moment donné, d'une didactique du FLE, comme domaine de recherche et d'action autonome, un remarquable paradoxe. C'est que, sous couvert d'une critique d'une représentation normative et universaliste de la langue française et de son enseignement, on a développé et exporté insidieusement une variété universalisée de cette langue, en l'occurrence le français pour étrangers, présenté somme toute de façon fort classique comme une réalité largement unitaire, alors qu'au même moment on reconnaissait que, dans le réel de l'apprentissage, cette langue que l'on visait n'apparaissait qu'en train de se faire et de se défaire constamment.

C'est ce paradoxe que me paraît dépasser en profondeur, aujourd'hui, l'approche de la dynamique linguistique et de sa transmission d'un point de vue pluricentrique et linéaire. Avec ce point de vue, ce n'est plus la langue, quelle que soit sa version (maternelle, seconde ou étrangère) qui donne le principe et la fin de l'apprentissage, mais la plurilinguïté, autrement dit une agrégation et des emboîtements de langues, de toutes natures (systémiques, réguliers ou ponctuels) aux contours indéfinis et constamment changeants, analysables et enseignables en composantes à la fois indépendantes, complémentaires et contextualisées.

Du même coup, sur ce plan, l'objectif didactique n'est plus d'amener les apprenants à s'agréger à une compétence et une collectivité de communication intégrales et préconditionnées, mais à virevolter, en quelque sorte, entre la diversité de leurs langues et communautés d'appartenance. À l'encontre de la stabilité de la compétence de communication induite par la délimitation d'une didactique du FLE, la didactique des langues à ce stade se caractérise ainsi, non pas par l'éparpillement des connaissances auxquelles la multiplicité expose, comme beaucoup le craignent et le regrettent, mais par la fluidité et les rassemblements ponctuels de variétés de langues distinctes, dans des fonctions différentes, au service d'une volonté et / ou d'une nécessité de communication avec les autres. Un schéma de communication qui, il faut le souligner, cesse d'être transparent, en raison même de la mise en avant des potentialités de variations de son cadre linguistique.

S'il fallait à cet égard indiquer des solidarités de recherches, il est clair qu'elles réuniraient autour de la didactique, dans un même ensemble affinitaire, les démarches sociolinguistiques et interactionnelles, qui distinguent plusieurs dimensions dans les langues (à savoir au moins trois : le matériau, le système et les normes), conçues chacune comme un champ à la fois de variations potentiellement autonomes et de repérages d'opérations de représentation / construction / régulation, orientées par

l'entretien - modification de liens communautaires. D'où, rappelons-le au passage, l'importance dans toute programmation curriculaire, aux côtés des composantes communicative et culturelle, pour faire bref, de la composante réflexive, sur les faits de langues, de discours et d'identification notamment, susceptible d'enrichir les systèmes d'hypothèses et la culture langagière des apprenants, tout en renforçant leur degré d'autonomie dans le procès d'apprentissage lui-même. Ce qu'engage au fond, on le voit, cette direction plurilinguale, c'est l'intégration dans le propos didactique d'une contribution à la construction de nouvelles socialités, puisque c'est bien cela qui est en cause dans l'affirmation de la perméabilité des apparentements de langues dans les activités de communication et d'apprentissage. Socialement localisée(s) et progressivement conquise(s) dans cette situation par les interlocuteurs, la ou les langues de l'échange et les conduites discursives qui les impliquent dans la communication, dépendent en grande partie aussi des représentations de la distribution (symétrique ou asymétrique, complémentaire ou inégale) des statuts et des rôles des interlocuteurs, et de l'imaginaire des places que l'usage des langues affecte à chacun dans l'interaction. De là, une décision forte de la didactique des langues, et qui la distingue des attermoissements de la linguistique sur ce plan : la résolution d'inclure la pertinence des représentations, et donc le régime symbolique du langage, dans la réélaboration de l'économie linguistique.

2. De l'identité aux identifications

Cette résolution introduit le deuxième ordre d'analyse qui nourrit actuellement les hypothèses processuelles de la didactique des langues. C'est celui qui s'attaque au bien-fondé de la fonction communicative elle-même. L'apprentissage des langues suppose un sujet capable de fédérer en soi leur hétérogénéité et qui s'éprouve ou se construit comme le produit d'une médiation active entre les registres de variations de ses différentes langues. Le réel communicatif devient plein d'irréel identitaire, sans pour autant qu'il s'agisse d'un mirage, loin de là.

Car, plus que dans la communication, je dirais que c'est au regard du besoin d'identification que la didactique des langues construit maintenant en profondeur ses cohérences, au sens où il lui revient prioritairement d'accompagner et d'argumenter le besoin de chacun de se découvrir momentanément reliait aux autres à travers les langues.

Comme veut le souligner la substitution de la notion d'identification, qui plus est, définie comme momentanée, à celle d'identité, le processus identitaire est absolument transitoire, ne reposant sur aucune essence, ni permanence, ni authenticité, ce qui fait, relevons-le au passage, de la figure du natif qui plane sur le cours de langues, indivise, sans crise et toujours semblable à elle-même, un mythe pédagogico-national (comme

l'est en miroir celui du bon sauvage), qui, à force d'être présenté comme une évidence vécue, loin d'indiquer à l'apprenant le chemin d'une plénitude communicative, comme il prétend le faire, affirme sa fragilité, comme un impossible à suturer, face à la totalité achevée du locuteur de toujours qu'il lui tend.

La difficulté est de prendre la mesure de cette contingence linguistique de l'identification. L'identité n'a rien d'une substance. Elle n'existe qu'en tant que relation de langues dans le sujet, mais dans un sujet qui adhère (illusoirement) à cette relation comme à une substance : la sienne. En sorte que toute identification se fait au risque de l'implosion que peut provoquer la perception du vide qu'elle côtoie et autour duquel il faut instaurer sa différence. Et l'on comprend peut-être mieux alors, pourquoi le cours de langues étrangères peut bouleverser en profondeur le sentiment identitaire du sujet, en le projetant comme pur processus, dépourvu de toute authenticité, dans un apprentissage dont il veut devenir le sujet, sans l'être.

L'identité doit dans cette perspective être investie pour ce qu'elle est en n'étant pas : une trajectoire ouverte d'identifications, correspondant à une logique d'auto(dé)formation, mue par le souci de se reconnaître strictement semblable à soi (une tâche impossible, et pour cela donc toujours à reprendre), en se rapportant à une racine essentielle et unique, à travers un récit de soi et de son intimité, susceptible d'harmoniser, ou d'occulter, les fissions de soi, au profit du rétablissement de l'unité perdue. D'où cette nouvelle démarche de recueil et d'étude de biographies langagières et de récits d'apprentissage de langues, comme manière d'accéder à la compréhension des conditionnements et des modes de réalisation de la catharsis plurilingue dans l'intériorité des sujets.

L'identification est ainsi censée marquer ce qui est unique par le biais de ce qui est commun et partagé. Mais par là-même, elle doit faire face à un double écueil : celui d'apparaître comme trop collective pour qualifier la personne, et trop singulière pour apparaître partagée. Aux deux pôles de l'excès, les deux postures de fusion extrême, dans l'exclusivisme généralisant d'une langue globale ou dans la connivence particularisante d'une langue communautaire, illustrent terriblement les menaces de dissolution ou d'enfermement de soi, et dans les deux cas, d'asservissement, liées à l'une et l'autre.

En fait, les limites de la didactique sont tout à la fois étendues et redessinées par l'inscription de l'identification en pivot de sa réflexion, puisqu'elle récuse d'emblée toute fixation d'une limite préétablie. À orienter et à suivre les tracés à connexions multiples des identifications linguistiques, c'est le propos didactique lui-même qui se retrouve virtuellement connecté, et suivant maintes modalités, à toutes les disciplines (sociologie, anthropologie, psychologie notamment) qui posent la recherche(s) d'identité(s) en principe explicatif des conduites humaines. Un principe déterminé par des

contraintes d'ébranlement, qui relativisent en quelque sorte la relativité des mouvements d'identification, au premier plan desquelles, les figures d'autrui.

3. L'irréductibilité conflictuelle du tiers inclus

On en vient ainsi au troisième ordre d'analyse, qui repousse les limites de la didactique des langues. Il pose que, si l'identification de soi aux frontières des langues trace les contours d'un espace analytique propre pour la didactique, il s'agit d'un espace structuré par le rapport à autrui, un rapport qui empêche des lectures par trop stabilisées ou communicatives précisément, parce qu'il s'agit aussi d'un rapport de forces qui, quel que soit son contenu et son support linguistique, peut toujours être reçu comme plus ou moins violent.

Le moi ne signifie que relié à autrui, ce tiers toujours inclus, présent ou absent, sous le regard fictif duquel le sujet dit à son tour ce qu'il ressent ou fait. C'est cette tension entre pareil et différent, dans ses multiples détournements, puisque le tiers est lui-même sans essence, qui fait l'extrême complexité du processus : mon identification instaurée pour moi-même et pour les autres, la leur projetée par moi et par eux-mêmes, en référence à une recherche de reconnaissance et de respect pour une identité (in) tentée de soi qui est rarement celle que les autres lui attribuent.

De fait, dans l'appréhension du lien de l'autre à soi, il y a toujours ce qui résiste et fait violence à l'interprétation attendue par l'un ou l'autre, de ce lien. C'est particulièrement vrai dans le cas de la relation plurilingue, dans la mesure où par culture (et non par nature) son sens est avant tout le plus souvent encore celui d'un rapport de forces, pas nécessairement explicites, parce qu'elle aspire dans un même projet des locuteurs assurés de leurs langues, une minorité en fait, et d'autres, la grande majorité, dépourvus des leurs, ou obligés de consentir à les cloîtrer, et eux-mêmes avec elles, au mieux dans les limites quantitatives et qualitatives de leurs interactions communautaires.

Si l'on veut bien se souvenir, en dépit même des bienfaits que l'on attend d'identités plurilingues bien partagées (mais tout le problème est précisément là, dans les obstacles opposés à ce « bien ») que, comme l'écrit Todorov, « *D'habitude, c'est le vaincu qui apprend la langue de son vainqueur* » (1982, p. 275), force est d'admettre que l'identification plurilingue, c'est du difficile à dire et à vivre pour beaucoup et qu'elle peut être conçue comme s'enlevant toujours *peu* ou *prou* sur une dose insoupçonnée de frustrations et de souffrances, et cela y compris dans le cas de grandes figures de créateurs et d'intellectuels, telle que Todorov précisément : « *J'avais beau être français et bulgare à la fois / .../ Ma double appartenance ne produisait qu'un résultat : à mes yeux, elle frappait d'inauthenticité même chacun de mes deux discours* » (1996, 17).

L'intégration en didactique des langues de cette irréductibilité du tiers, et des conflits qu'instruit l'altérité linguistique dans la constitution de soi, engage à ses côtés plusieurs transversalités disciplinaires : les théories de l'énonciation et l'altérité déformable de la subjectivité de langage, la rhétorique, pour comprendre comment agit sur l'autre et sur soi, en discours, le rapport de forces plurilingue, mais aussi la psychanalyse et sa reprise / déprise de l'Autre comme cause signifiante de soi, et la philosophie bien sûr.

Car si les identités plurilingues se perçoivent et se commentent comme l'exercice d'un pouvoir, c'est que l'entente plurilingue n'est par définition pas acquise d'emblée, mais à conquérir sur une mésestimation de fondation, celle même qui en nous présentant toujours le « prochain » comme un « *objet de tentation possible* », si l'on en croit Freud (1929 : 65), nous incline à ne pas vouloir entendre d'autres langues que la nôtre ni s'entendre en elles.

De là, en interaction avec la philosophie, l'exigence éthique de ce qu'on pourrait appeler un devoir d'entente plurilingue, orienté par l'activation éducative de deux valeurs cardinales : le respect envers chaque langue et la confiance de chacun dans l'affirmation de la dignité de ses propres structures expressives. Il s'agit d'un devoir de coopération civique et éducative. Et si cette coopération se présente comme un devoir, il faut encore le souligner, c'est que l'entente de la diversité plurilingue et de ses répartitions identitaires, n'est pas acquise d'emblée, contrairement à l'interprétation consensuelle qui l'affecte souvent.

4. Des enseignements décloisonnés, portés par des valeurs

Le quatrième ordre d'analyse, enfin, est stratégique : en s'appuyant sur les orientations paramétriques des trois premiers, il envisage les conditions et ressources de développement d'une économie d'enseignement plurilingue, toute la difficulté étant qu'elle ne reproduise pas, même involontairement, ce qui n'a rien d'évident, le cadre d'une démarche d'enseignement monolingue. Sans m'étendre sur l'ingénierie d'une telle réorientation plurilingue des curricula de langues, qui fonde toute l'ambition et le propos du *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe, 2001), je dirais seulement que les formes d'intervention impliquées par l'articulation des trois niveaux d'analyse précédents, doivent fondamentalement veiller à conjointre éducation linguistique et valeurs du plurilinguisme.

Par là, il ne faut pas seulement entendre, bien qu'elles ne soient naturellement pas à négliger, ses valeurs fonctionnelles, en l'occurrence socio-professionnelles (insertion sur le marché de l'emploi national et international, accroissement du potentiel créatif, capitalisation et autonomisation des compétences, progression institutionnelle), mais aussi, et surtout peut-être, les valeurs d'identifications, associées à l'appropriation des

langues, et qui peuvent motiver et nourrir la construction d'un soi éthique conscient que chaque langue est digne d'enseignement, capable de retour critique sur les préjugés et leurs effets discriminants, agent d'une culture de solidarité et de paix, ouvert à l'altérité, sans pourtant ignorer ses effets d'opacité et ses modes conflictuels de régulation.

En contraste avec la projection de l'apprenant dans le totalisme idéalisé du natif qui n'est pas lui et qui l'exclut par avance de son monde, puisque l'apprenant y arrivera toujours après lui, le croisement du fonctionnel et de l'identitaire repose sur le décloisonnement des enseignements de langues.

Techniquement, un tel décloisonnement peut se traduire, dans la réalité institutionnelle, en référence à la malléabilité des composantes et à la variété de l'expérience plurilingue de chacun (dont on doit encourager l'auto-reconnaissance, ne serait-ce que pour contrecarrer la tendance commune à dénier des aptitudes et des acquisitions plurilingues que l'on a pourtant), par une dissociation des objectifs d'apprentissages (fonctionnalités, valeurs, contextualisation, transversalités) elle-même alliée à la détermination d'objectifs partiels et pas forcément destinés à être achevés (par exemple cogérer une situation unique, de diverses manières, langagières ou non, ou, inversement, un maximum de situations par le réinvestissement d'un terme unique).

C'est au sein de la dialectique de ces quatre ordres d'analyse qu'il faut comprendre l'inflexion transdisciplinaire actuelle de la didactique : de l'exclusivisme programmé de la didactique du FLE ou de toute autre langue étrangère, aux entrelacements contingents de la didactique des langues qui, en générant leurs propres régularités, décentrent à la fois ses limites disciplinaires et nos propres limites linguistico-identitaires.

On retiendra alors pour terminer que les combinaisons de ces échelles d'analyse balisent la vocation actuelle propre de la didactique des langues, que je me hasarderai à synthétiser comme étant la suivante : rendre compte de la transformation réciproque des langues et des sujets dans le processus d'apprentissage et contribuer ainsi à enrichir les connaissances que nous avons des modalités aussi bien de la transmission des langues que de la constitution du soi à travers les interactions de cette transmission.

Par-delà la variété des configurations théoriques, des notions et des causalités privilégiées, la didactique des langues, ses convictions et ses troubles, paraissent en effet pouvoir se ramener aujourd'hui, à un certain niveau d'abstraction, à la conception d'un grand processus : celui des recompositions et des indéterminations identitaires que matérialise la charge critique des corrélations de langues à l'échelle des sujets et des sociétés, en rapport avec trois ensembles d'hypothèses (géo-politiques, socio-langagières et éthico-éducatives), hypothèses qui ne concernent pas (ou plus) une seule langue, car c'est la structuration de communautés de langues et d'identités qui est en jeu. Bien entendu, les objets demeurent les différentes variétés de langues et de cultures, appréhendées dans leur dimension communicative.

Mais la focalisation sur les alliances de langues et l'intrusion de la subjectivité dans ces phénomènes forment un noeud différent, qui décale le sens, les modèles de recherche et d'action, et les exigences méthodologiques et curriculaires de la didactique, ne serait-ce que par la reconnaissance de l'extension de langues mélangées, ainsi que de sujets et de dispositifs d'apprentissage mélangés de langues, qui brouillent les représentations linéaires de leurs régimes de fonctionnalités et d'appropriation.

C'est dans ce noeud et l'ampleur des problèmes qu'il pose (de la constitution d'un soi éthique, qui incorpore la représentation des écartèlements, voire des fissions, qui le rendent plausible, à l'établissement d'économies curriculaires qui désencastrent l'enseignement des langues en affirmant, par différentes manières, une démarche plurilingue et transdisciplinaire) que je situe aujourd'hui, pour ce qui me concerne, l'originalité et la vocation disciplinaire propre de la didactique des langues.

L'originalité, la vocation, et les défis, faut-il ajouter, dont celui, crucial, par lequel elle s'oblige à ne pas séparer le partage de connaissances linguistiques et culturelles de la reconnaissance de l'égalité de valeur des plis expressifs, créatifs et identitaires, qu'elles concentrent, et en référence auquel elle s'engage donc aussi à affronter les résistances que ce décentrement suscite dans les représentations et sur un marché, en définitive encore si peu enclins à se retrouver à l'horizon et sous le signe d'autrui.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. Byram, M. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. et al. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Bühler, K. 1965. *Sprachtheorie*. Stuttgart : Gustav Fischer Verlag. [1er ed. 1934]
- Calvet, J. L. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Chiss, J.-L. (dir.) 2001. « Didactique intégrée des langues : l'exemple de la « bivalence » au Brésil », *Etudes de linguistique appliquée*, 121. Paris : Didier Erudition, janvier-mars.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Dahlet, P. 2008. « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers ». In : *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve Editions.
- Dahlet, P. 2011. Science du langage et didactique des langues. In : *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo: Humanitas / FAPESP.
- Freud, S. 1992. *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF. [1er ed. 1929]
- Lacan, J. 1966. *Écrits*. Paris : Seuil.
- Martinez, P., Moore, D., Spaeth, V. (coord.) 2008. *Plurilinguismes et enseignement : Identités en construction*. Paris : Riveneuve.
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Ricoeur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : ENS Fontenay-Saint-Cloud-CREDIF.
- Stratilaki, S., Fouillet R (dir.). 2013. *Education aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges*

Jean-Claude Beacco. Paris : Riveneuve Editions.

Todorov, T. 1982. *La conquête de l'Amérique : la question de l'autre.* Paris : Seuil.

Todorov, T. 1996. *L'homme dépaycé.* Paris : Seuil.

Vasseur, M.-T. 2005. *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction.* Paris : CREDIF-Didier.

Identité sociale et langues étrangères : étude de cas à Mexico



Sonia Bufi Zanon

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

soniabufi@gmail.com

Reçu le 20-06-2014/ Evalué le 19-08- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

« Apprendre à vivre ensemble en développant la compréhension de l'autre »¹ est une des missions formatives de l'éducation qui trouve dans l'enseignement des langues un espace propice, mais, lors des contacts avec la matière culturelle, les enseignants ne savent pas forcément comment celle-ci est perçue par les apprenants. Notre étude explore la formation des représentations sociales sur les différences culturelles que les individus établissent en faveur de leur propre groupe social pour maintenir ou développer une identité sociale positive (Tajfel et Turner : 1979). Les résultats obtenus nous conduisent à une réflexion sur l'importance de la verbalisation dans le processus formatif qui constitue un moyen d'accéder aux stéréotypes et de les combattre.

Mots-clés : identité sociale, langues étrangères, interculturalité, endogroupe, exogroupe

Identidad social y lenguas extranjeras. Estudio de caso en México

Resumen

«Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro» es una misión formativa de la educación que encuentra en la enseñanza de los idiomas un espacio propicio, sin embargo, durante el contacto con la cultura extranjera, los profesores no necesariamente saben cómo ésta es percibida por los alumnos. Nuestro estudio explora la formación de las representaciones sociales sobre las diferencias culturales que los individuos establecen a favor de su propio grupo para mantener o desarrollar una identidad social positiva (Tajfel y Turner: 1979). Los resultados obtenidos nos llevan a una reflexión sobre el poder de la verbalización en el proceso formativo como un camino posible para acceder y luchar contra los estereotipos.

Palabras clave: identidad social, lenguas extranjeras, interculturalidad, endogrupo, exogrupo

Social identity and foreign languages. Case Study in Mexico

Abstract

“Learning to live together by developing an understanding of others” is a formative mission of education for which the teaching of foreign languages is an enabling space; however, when there is contact with cultural matters, teachers do not necessarily know

how the students perceive it. Our study explores the formation of social representations concerning cultural differences that individuals establish in favor of their own group for maintaining or developing a positive social identity (Tajfel and Turner: 1979). The results have led in particular to reflect upon the power of verbalization in the formative process as a possible pathway to access and combat stereotypes.

Keywords: social identity, foreign languages, interculturality, in-group, out-group

Dans le vaste univers de la matière culturelle qui se déploie tout au long d'une période scolaire d'enseignement d'une langue et culture étrangères (LCE), de manière plus ou moins didactisée ou explicite, les apprenants mettent en regard les formes diverses de leur appartenance groupale avec celles que leur renvoie la matière culturelle abordée en classe.

Les premières théories sur l'identité remontent à plus de cent ans. C'est après la Seconde Guerre mondiale, que Henri Tajfel, psychologue anglais, essaie de prouver théoriquement, dans la jonction qu'il établit entre la notion d'identité et celle de catégorisation sociale, que les préjugés et les jugements sociaux n'ont pas d'assise dans la personnalité des individus mais bien dans les sociétés. Préjugés, jugements sociaux et stéréotypes sont entendus dans le contexte de cette étude en tant qu' « images figées que l'on applique à un groupe humain ». (Dortier, 2004 : 790). Le concept est décliné de différentes manières en psychologie sociale, mais nous en retiendrons principalement la fonction identitaire : les stéréotypes « permettent à un groupe de se définir (positivement ou négativement) par rapport à un autre. » (Dortier, 2004 : 791).

L'identité sociale est « *liée à la connaissance (d'un individu) de son appartenance à certains groupes sociaux et de la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance* ». (Tajfel, 1972 : 292, cité par Deschamps et Moliner). Notre appartenance à différents groupes sociaux forge notre identité et nous situe au sein d'une société, mais, précisent Tajfel et Turner en fondant leur théorie, une identité sociale positive ne peut se construire que dans un effet de miroir où l'individu voit son reflet tout aussi valorisant que celui des autres sociétés auxquelles il compare la sienne. Plus encore : les individus vont toujours chercher à établir « *dans la comparaison entre groupes, une différence en faveur de leur propre groupe* » (Deschamps et Moliner, 2008 : 65). Ils vont, comme le précise Kastersztein (1990 : 31), « réagir en fonction de la représentation qu'ils se font de ce qui est mis en cause dans la situation, des enjeux et des finalités perçues (...) ».

Dans le domaine de la didactique des langues et cultures, la « *dimension potentiellement conflictuelle de la relation à l'altérité* » (Byram et Zarate, 1996 : 9) fait partie

du vécu des apprenants lors du contact avec la ou les cultures étrangères. De même que l'individu négocie les conflits entre les deux pôles de son identité personnelle et de son identité sociale, l'apprenant face à un exogroupe cherche probablement à gérer cette nouvelle conflictualité en valorisant son groupe d'appartenance. Un exogroupe est un « *groupe autre que celui auquel un individu s'identifie et considère comme son groupe d'appartenance. Les exogroupes réunissent donc l'ensemble des personnes que l'individu a identifiées et catégorisées comme n'étant pas membres de son groupe d'appartenance (endogroupe).* » (Lehu : 2004).

En ce qui nous concerne, la nature de l'expérience dont nous rendons compte ici relève de l'aspect formatif de l'enseignement des langues dans la mesure où il appartient à un projet éducatif qui cherche à « mettre en place une éducation réflexive, visant à (...) faire percevoir la nature spécifique, les caractéristiques, les attitudes et les valeurs qui (...) fondent [les contacts entre cultures]. » (Beacco, 2004 : 280).

1. Problématique

La question posée à l'origine de cette étude de cas est de savoir s'il est possible, à partir de « *la verbalisation, l'explicitation et la mise en relation des réactions* » des apprenants (Beacco, 2008 : Activité 7) sur les topoï culturels abordés en classe, d'obtenir des informations sur leur manière de percevoir les autres et soi-même. Il s'agit de réfléchir sur les manières de travailler avec et sur la matière culturelle en classe de LCE en évitant la formation de stéréotypes, en d'autres termes d'aborder la question identitaire de façon analytique, comme entité hétérogène, flexible et socialement située.

2. Matériel et méthodologie

Le public cible était constitué d'étudiants et étudiantes universitaires (de la même université publique à Mexico) inscrits en : comptabilité, génie industriel, pédagogie, mathématiques, actuariat, chimie et biochimie, géographie, relations internationales, administration d'entreprise, médecine vétérinaire, physique, science politique, communication, architecture, droit, économie, sociologie et arts dramatiques. Ils et elles ont entre 18 et 25 ans. Au départ, ils étaient 25 (ci-dessous : 2.1), dont 17 femmes et huit hommes, ensuite 15 (ci-dessous : 2.2) et finalement 12 (ci-dessous : 2.3), les différences numériques étant dues au fait que tous les étudiants du groupe initial n'étaient pas présents lors de ces deux dernières étapes.

La méthode employée dans ce travail de recherche exploratoire et qualitatif emprunte à la méthodologie de la recherche-action l'idée selon laquelle la salle de classe est

(...) un espace de prise de décisions dans des conditions d'incertitude, où se négocient et se produisent des significations, c'est-à-dire, où se génèrent des connaissances » et « un espace de réflexion sur la pratique personnelle (travail vu comme faisant partie d'un processus de formation continue ou 'processus d'auto-observation') (Da Silva et al., 2008 : 47).

Le travail s'est effectué sur trois phases pendant un semestre, avec un même groupe.

2.1. Partager des contenus culturels en classe

Dans un premier temps, les étudiants ont formé cinq équipes de cinq. Chacune avait pour tâche de préparer, pendant environ six semaines, un exposé d'une heure² sur l'un des thèmes suivants : l'accès à la santé publique ; à l'éducation ; à la justice (droits humains); au travail et à la culture. Le choix des thèmes s'est fait de manière collective et ils correspondaient à une sélection réalisée par les étudiants (deux autres thèmes ont été énoncés mais non retenus : l'accès des femmes à l'équité de genre et l'accès aux droits environnementaux).³ Les étudiants avaient pour instruction de répondre à la question : *Comment caractériser et expliquer l'accès des citoyens à ces aspects de la vie quotidienne (d'un point de vue institutionnel) en France ?* Ces exposés ont constitué un socle commun à tous pour aborder l'étape suivante. Le fait qu'ils réalisent eux-mêmes des recherches et en exposent les résultats dans le cadre de cette étude était indispensable puisqu'il s'agissait, pour des raisons méthodologiques, d'éviter les biais éventuels d'un discours produit par d'autres (dans ce cas, le professeur).

2.2. Recueil de perceptions

Ensuite, pour recueillir les perceptions des étudiants sur les thèmes exposés en classe, ils ont complété le tableau suivant :

Tableau 1- Recueil de perceptions

	Si tu pouvais, tu aimerais vivre en France parce que...	Même si tu le pouvais, tu n'aimerais pas vivre en France parce que...
les Français sont...		
le système de santé public est...		
le système éducatif est...		

	Si tu pouvais, tu aimerais vivre en France parce que...	Même si tu le pouvais, tu n'aimerais pas vivre en France parce que...
les politiques culturelles sont...		
l'accès au travail est...		
l'accès à la justice (droits humains) est...		

Il leur a été spécifié qu'ils pouvaient ne pas répondre à ces questions et justifier ce choix et qu'ils étaient libres de rajouter des commentaires. Ce questionnaire était anonyme pour laisser à chacun la possibilité de s'exprimer librement. Le recueil de perceptions s'est fait de manière implicite puisque les étudiants n'étaient pas informés sur l'objet du questionnaire et sur l'analyse postérieure des données. Cette approche est légitime dans les recherches en sciences sociales sur les préjugés et les stéréotypes, comme l'indique la citation suivante : « *Les mesures implicites permettent d'obtenir une mesure des préjugés sans que les personnes aient conscience que l'on est en train de mesurer leur niveau de préjugés.* » (Association francophone de Psychologie Sociale) ⁴.

Nous avons obtenu 15 questionnaires qui correspondent au nombre d'étudiants présents ce jour-là. Le total de réponses attendues était de 180 (12 cases X 15). Seules 137 ont effectivement été apportées – le reste des cases (43) étant resté sans réponse –, auxquelles nous avons ajouté neuf commentaires rédigés au verso du questionnaire, pour parvenir à un total de 146 réponses, dont la plupart ont été retenues pour l'étape suivante (voir 2.3. Questionnaire). À des fins d'exposition dans le texte présent, les réponses ont été reproduites sous forme de tableaux en deux grandes catégories : exogroupe et endogroupe, et deux sous-catégories : perceptions négatives et perceptions positives.

Tableau 2. Perceptions positives sur l'exogroupe

	Si tu pouvais, tu aimerais vivre en France parce que...
les Français sont...	Actifs dans la vie politique. Cultivés (quatre mentions). J'aime leur manière de penser.
le système de santé public est...	Les médecins font vraiment leur travail. Excellent système de santé. On peut recevoir l'attention médicale même si on est étranger.
le système éducatif est...	Tous les citoyens ont droit à l'éducation gratuite jusqu'à l'université.
les politiques culturelles sont...	La RTT5 offre l'opportunité de la récréation et des loisirs.
l'accès au travail est...	(sans réponse)
l'accès à la justice (droits humains) est...	Système de justice organisé.
autres	Tout est mieux qu'ici.

Tableau 3. Perceptions négatives sur l'exogroupe

	Même si tu le pouvais, tu n'aimerais pas vivre en France parce que...
les Français sont...	Fermés sur les autres sociétés. Ils ont mauvais caractère. Ils sont grossiers. Intolérants sur la ponctualité. Pas aimables avec les étrangers.
le système de santé public est...	Bureaucratisé.
le système éducatif est...	Très strict. Très sélectif pour entrer dans les meilleures écoles.
les politiques culturelles sont...	Les activités culturelles sont chères. La culture est vue comme un droit mais ce n'est pas respecté.
l'accès au travail est...	Ils sont très exigeants au travail. Il faut reconnaître les faiblesses de l'accès au travail en France.
l'accès à la justice (droits humains) est...	Si les gens veulent l'accès à la justice, il faut payer sous la table.

Par ailleurs, dans la colonne (ou dans la marge) où il leur a été demandé de donner les raisons pour lesquelles ils voudraient vivre en France, ils ont inclus (sans que cela leur ait été demandé expressément) des commentaires négatifs sur leur groupe d'appartenance :

Tableau 4. Perceptions négatives sur l'endogroupe

	Si tu pouvais, tu aimerais vivre en France parce que...
les Français sont...	Les Mexicains ne sont pas ponctuels.
le système de santé public est...	Au Mexique, on a une mauvaise couverture de santé.
le système éducatif est...	Ici, au Mexique, on a une offre éducative limitée. A Mexico, il n'y a pas assez d'universités pour tous les jeunes.
les politiques culturelles sont...	On a une offre culturelle restreinte (au Mexique). Il n'y a pas de politiques d'inclusion des jeunes à la production et la consommation culturelle (au Mexique).
l'accès au travail est...	Au Mexique, il n'y a pas d'opportunités d'emploi pour les professionnels, seulement pour la main d'œuvre.
l'accès à la justice (droits humains) est...	Les droits humains ne sont pas importants dans mon pays. Au Mexique, la guerre, la corruption, et autres, contribuent à la dégradation de la justice. Ici, l'accès à la justice est terrible.

De même, dans la colonne où il leur a été demandé de donner les raisons pour lesquelles ils ne voudraient pas vivre en France, ils ont inclus (sans que cela leur ait été demandé expressément) des commentaires positifs sur leur groupe d'appartenance :

Tableau 5. Perceptions positives sur l'endogroupe

	Même si tu le pouvais, tu n'aimerais pas vivre en France parce que...
les Français sont...	Mon pays est riche en traditions comme la musique, la gastronomie, la langue et la culture.
le système de santé public est...	(sans information)
le système éducatif est...	On nous apprend à penser à l'école. Les professeurs sont détendus et flexibles. L'école est gratuite (au Mexique).
les politiques culturelles sont...	Les musées sont gratuits pour tous. (au Mexique).
l'accès au travail est...	(sans information)
l'accès à la justice (droits humains) est...	Ici, tu peux toujours « t'arranger » (arreglártelas) pour résoudre un problème. C'est facile d'obtenir la résidence pour les étrangers.

Ils ont ajouté des commentaires sur le verso de leur feuille :

Positifs sur l'endogroupe :

Les Mexicains sont très serviables. Les Mexicains sont heureux de vivre. Les Mexicains ne sont pas prétentieux. Ici on a le meilleur climat [possible]. On a la stabilité macroéconomique.

Négatifs sur l'endogroupe :

Les Mexicains sont racistes envers les personnes indigènes. On est encore sous-développés dans beaucoup de choses. Le gouvernement n'apporte pas assez en éducation, santé, justice et culture.

Positifs sur l'exogroupe :

Tout est mieux qu'ici.

2.3 Questionnaire

Dans une troisième phase, une liste hétérogène et désordonnée (les items étaient mélangés) qui reprend la plupart des perceptions (100 sur 146)⁶ exprimées individuellement dans l'étape antérieure a été soumise aux étudiants, sous forme de tableau avec échelle : « Je suis d'accord » / « Je ne suis pas d'accord » / « Je ne sais pas / C'est tout relatif ». Ce questionnaire n'était pas anonyme dans le but de pouvoir solliciter des précisions en cas de besoin. Ils ont pris environ 40 minutes pour y répondre ; nous avons obtenu 12 questionnaires.⁷ Une fois répondu, un débat spontané a eu lieu sur les items les plus polémiques du questionnaire qui a duré environ 40 minutes⁸.

Sont exposées ci-dessous les perceptions exprimées individuellement sur lesquelles les 12 étudiants ont majoritairement manifesté :

1. leur accord total
2. leur désaccord total
3. des doutes (« je ne sais pas, je ne suis pas sûr/e, c'est tout relatif, ça dépend »)
4. des avis partagés

Tableau 6. Questionnaire

1. accord total ou presque total
Le Mexique est riche en traditions comme la musique, la gastronomie, la langue et la culture.
On a le meilleur climat possible.
Les professeurs sont détendus et flexibles.
Les Mexicains sont racistes envers les personnes indigènes.
On est encore sous-développés dans beaucoup de choses.
Au Mexique, on a une mauvaise couverture de santé.
Ici, au Mexique, on a une offre éducative limitée.
A Mexico, il n'y a pas assez d'universités pour tous les jeunes.
Au Mexique, il n'y a pas d'opportunités d'emploi pour les professionnels, seulement pour la main d'œuvre.
Il n'y a pas de politiques d'inclusion des jeunes à la production et la consommation culturelle (au Mexique).
Les droits humains ne sont pas importants dans mon pays.
Au Mexique, la guerre, la corruption, et autres, contribuent à la dégradation de la justice.
Ici, l'accès à la justice est terrible.
Le gouvernement n'apporte pas assez en éducation, santé, justice et culture (au Mexique).
Les Français sont cultivés.
En France, il y a un excellent système de santé.
En France, tous les citoyens ont droit à l'éducation gratuite jusqu'à l'université.
La RTT offre l'opportunité de la récréation et des loisirs.
Le système éducatif est très strict en France.
Le système éducatif est très sélectif pour entrer dans les meilleures écoles en France.
Il faut reconnaître les faiblesses de l'accès au travail en France.
L'accès au travail est le plus grave problème en France.

2. désaccord total ou presque total

Au Mexique, on a l'accès gratuit aux musées pour tous.

Les Français sont fermés sur les autres sociétés.

En France, la culture est vue comme un droit mais c'est pas respecté.

3. dubitatifs ou relativité

Les Mexicains sont très serviables.

Les Mexicains sont heureux de vivre.

Les Mexicains ne sont pas prétentieux.

L'école est gratuite au Mexique.

4. des avis partagés

Tu peux toujours t'arranger pour résoudre un problème (au Mexique).

On nous apprend à penser à l'école (au Mexique).

On a la stabilité macroéconomique (au Mexique).

J'aime leur manière de penser (Français).

(En France) On peut recevoir l'attention médicale même si on est étranger.

(En France) Tout est mieux qu'ici.

(Les Français sont) grossiers.

Le thème qui a suscité une vive discussion entre les étudiants est celui des « arrangements » toujours possibles dans l'endogroupe. Neuf d'entre eux avaient signalé leur désaccord sur papier. Ils admettent que c'est une réalité objective, mais ils affirment n'exercer, personnellement, aucun type d'« arrangements ». La question débattue, sans qu'elle ait été clairement tranchée, était de savoir si cette perception qui renvoie au thème de la corruption est une question relevant du pragmatisme ou d'un manque d'éthique, comme l'indique cette intervention lors du débat post-questionnaire : « (...) *au Mexique*, « *on peut toujours s'arranger* » (...), *ça veut dire qu'on peut éviter de passer trop de temps à faire des papiers en voyant si on connaît quelqu'un qui nous fait la chose plus simple (...)* », laissant entendre que là où les règles sont strictement respectées, les citoyens perdent probablement du temps dans les méandres bureaucratiques.

Une autre perception exprimée individuellement qui a été questionnée collectivement est la phrase : « Tout est mieux qu'ici ». Dans plusieurs cas, les étudiants ont repris les thèmes inclus dans le questionnaire, du type : Nous avons un meilleur climat, les gens ici sont plus accueillants, nous sommes heureux... C'est davantage le

ton provocateur et stéréotypant de la phrase qui semblait déranger, mais le cas illustre, semble-t-il, le besoin de chercher une différence en faveur de l'endogroupe, celle-ci lui étant radicalement défavorable.

Conclusions

Nous pouvons aborder l'analyse de cette expérience dans une double perspective : didactique et éducative.

Du point de vue didactique, la démarche suivie part d'une évaluation diagnostique sur les perceptions des étudiants (2.2. Recueil des perceptions) qui nous a conduits à une évaluation formative (2.3. Questionnaire). Cette dernière étape est formative dans la mesure où elle permet aux apprenants de construire du sens à partir de la matière culturelle exposée en classe. Ils deviennent les sujets d'un apprentissage significatif quand est créé l'espace pour le débat et la réflexion. Les idées initiales se modifient, évoluent et sont remplacées par d'autres idées qui ne sont plus uniquement des images figées - produit d'un long processus social - mais une affirmation de soi. L'objet de cette expérience était de savoir s'il est possible d'évaluer les résultats d'une séquence d'enseignement et apprentissage sur la matière culturelle en langues étrangères. De manière intuitive nous avons élaboré une séquence didactique qui a permis d'observer comment les apprenants reproduisent ou modifient les stéréotypes, l'importance ne reposant pas sur les formes et les contenus de ces stéréotypes mais sur le processus didactique qui favorise la prise de recul par rapport aux idées préconçues, la mise en partage de ces idées et leur possible questionnement. En d'autres termes, *la verbalisation, l'explicitation et la mise en relation des réactions* des apprenants sur les topoi culturels abordés en classe se trouve bien au cœur de la didactique de l'interculturalité.

Par ailleurs, cette recherche-action touche la dimension éducative et formative de l'enseignement du Français Langue Étrangère, en particulier celle d'« *apprendre à vivre ensemble en développant la compréhension de l'autre* ». Cette dimension, conjointement à apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être, constitue l'un des piliers de l'éducation telle que le Rapport à l'UNESCO *L'éducation : un trésor est caché dedans*, de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, présidée par Jacques Delors, l'a indiqué depuis la fin des années 90. Créer les conditions, dans l'espace de la classe, pour réfléchir sur les stéréotypes véhiculés par et autour de la question identitaire nous semble nécessaire puisque l'identité forme « *une structure polymorphe, dynamique* » (Kastersztejn, 1990 : 28) dont les éléments constitutifs « *permettent à l'individu de se définir dans une situation d'interaction et d'agir en tant qu'acteur social* » (Taboada-Leonetti, 1990 : 44). Chacun sait que l'individu se définit dans le rapport à l'autre et que cet autre, durant le processus

d'apprentissage d'une LCE, acquiert des caractéristiques particulières et exogènes. C'est ce qui expliquerait le fait que les étudiants qui ont participé à cette étude aient évoqué, parmi les raisons pour lesquelles ils aimeraient vivre en France et n'aimeraient pas y vivre, des caractéristiques négatives et positives de leur groupe d'appartenance. En d'autres termes, l'image que l'on voit de l'autre nous renvoie à la nôtre. Mais, ce qui est une mise en regard par opposition autour de certains thèmes socio-culturels lors de cette première phase d'évaluation diagnostique devient une affirmation de soi par le biais de l'action pédagogique : ici, le questionnaire élaboré à partir de leurs propres réactions et la possibilité d'en débattre. Pour affirmer l'image de soi positive dont parlent Tajfel et Turner, ces étudiants revendiquent principalement deux traits de l'endogroupe : la richesse des traditions culturelles et le sentiment de pouvoir établir des relations horizontales là où, dans d'autres cultures (exogroupe), les relations hiérarchiques marquent des différences et des distances entre les individus qui empêchent cette horizontalité.

La démarche suivie dans ses trois phases et exposée dans ce texte constitue un exemple, nous semble-t-il, d'approche formative pour le « vivre ensemble en développant la compréhension de l'autre ». Elle oblige à une didactique très ciblée sur l'expérience interculturelle en classe de LCE.

Bibliographie

- Association francophone de Psychologie Sociale. www.prejuges-stereotypes.net/main.htm [consulté le 10 avril 2014].
- Beacco, J.-C. 2004. *Niveau B2 pour le français. Textes et références*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. 2008. *Cours Didactique des Dimensions Culturelles et Interculturelles des Enseignements de Langues (Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III)*. Non publié.
- Byram, M., Zarate, G. 1996. *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Da Silva, H.M., et al. 2008. *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: UNAM-CELE.
- Delors, J. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions UNESCO.
- Deschamps, J.-C., Moliner, P. 2008. *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Dortier, J.-F. 2004. *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Kastersztejn, J. 1990. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. In : *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Lehu, J.-M. 2004. *L'encyclopédie du marketing*. <http://www.e-marketing.fr/Definitions-Glossaire-Marketing/Exogroupe-9370.htm>. [consulté le 30 août 2014].
- Taboada-Leonetti, I. 1990. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In : *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Tajfel, H., Turner, J.-C. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. In : *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA : Brooks-Cole.

Notes

1. Delors, Jacques et al. (1996). Voir dans bibliographie.
2. Les cinq exposés des étudiants sont publiés dans le magazine des étudiants Lingualia du CELE-UNAM. www.cele.unam.mx/lingualia/
3. L'origine de ces thèmes remonte à une activité de classe sur le temps de travail et la semaine de 35 heures en France.
4. Voir référence électronique du site dans la bibliographie.
5. RTT : la réduction du temps de travail.
6. 100 items après suppression des répétitions. Par exemple : les Français sont cultivés et plusieurs perceptions sur les systèmes de santé, d'éducation, de justice en France. J'ai conservé les phrases qui me semblaient le mieux élaborées en fonction de mon objectif qui était de les soumettre sous forme de questionnaire, sans pour autant avoir mis de côté aucune idée-force.
7. Cette activité a eu lieu au lendemain de l'examen final, raison pour laquelle peu d'étudiants ont assisté.
8. L'espace de cet article ne permet pas de rendre compte des nombreux détails, digressions, exemples, contradictions, doutes et idées restées suspendues, ainsi que de la totalité du questionnaire.

La composante culturelle dans le programme d'intégration linguistique du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec



Svetla Kaménova

Université Concordia, Canada
svetla.kamenova@concordia.ca

Reçu le 17-05-2014/ Evalué le 13-08- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

Séparer l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère de son contexte socio-culturel signifierait la déformer, la priver de son rôle de vecteur de l'identité, des valeurs de ses locuteurs. Apprendre une langue étrangère, c'est accéder à une nouvelle culture avec tout ce qu'elle implique. Mais c'est surtout appréhender les marques implicites des relations sociales des gens qui la parlent. Enseigner conjointement langue et culture est primordial pour les sociétés qui sont ouvertes à l'immigration, tel le Québec. Pour que les nouveaux arrivants puissent s'intégrer à la vie collective du pays d'accueil, il est indispensable qu'ils apprennent la langue de la majorité linguistique. Toutefois, il est nécessaire aussi de leur faire comprendre que la langue va au-delà du simple sens des mots : elle est révélatrice d'attitudes et de comportements dont l'adoption est un gage pour une intégration réussie. L'objectif principal de notre article est donc de démontrer l'indivisibilité de la langue et de la culture dans le programme d'intégration linguistique pour les immigrants du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec.

Mots-clés : enseignement-apprentissage, langue étrangère, culture, immigration, didactique

El componente cultural en el programa de integración lingüística del Ministerio de Inmigración, Diversidad e Inclusión de Quebec

Resumen

Separar de su contexto sociocultural la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera significaría deformarla, privarla de su papel de vector de identidad así como de los valores de sus locutores. Aprender una lengua extranjera equivale a acceder a una nueva cultura con todo lo que eso implica. Sobre todo, significa ser capaz de percibir las marcas implícitas de las relaciones sociales de las personas que la hablan. Enseñar conjuntamente la lengua y la cultura resulta primordial en las sociedades abiertas a la inmigración, como es el caso de Quebec. Para que los inmigrantes puedan integrarse en la vida colectiva del país de acogida, es imprescindible que aprendan la lengua de la mayoría lingüística. Sin embargo, es necesario que comprendan también que la lengua va más allá del simple hecho de entender el sentido de las palabras: la lengua es reveladora a su vez de actitudes y de comportamientos cuya adopción garantiza una integración acertada. El objetivo principal de nuestro artículo es, por tanto, resaltar la indivisibilidad de la lengua y la cultura dentro del programa de integración lingüística para los inmigrantes del Ministerio de Inmigración, de la Diversidad y de la Inclusión de Quebec.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, lengua extranjera, cultura, inmigración, didáctica

The cultural component of the linguistic integration program of Quebec Ministry of Immigration, Diversity and Inclusion

Abstract

Separate teaching/learning of a foreign language from its socio-cultural context means to deform it and deprive it of its significant role as a vector of speakers' identity and values. Learning a foreign language is a way to discover a new culture with all that it entails. But it is mostly to understand implicit social relations of people who speak it. Linking teaching language to culture is essential for countries open to immigration, such as Quebec. To be integrated into the collective life of the host society, newcomers need to learn the language of the linguistic majority. However it is necessary for them to understand that language's role goes beyond the simple meaning of the words: it reveals attitudes and behaviors whose acceptance and adoption are a guarantee of successful integration. The main objective of this paper is to demonstrate the unity of language and culture in the linguistic integration program for immigrants of Quebec Ministry of Immigration, Diversity and Inclusion.

Keywords: teaching-learning, foreign language, culture, immigration, didactics

L'objet de cet article porte sur le programme général d'intégration linguistique pour les immigrants adultes offert par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec. L'objectif général sera de justifier la décision du ministère de l'Immigration d'inclure dans le cursus de francisation la composante culturelle. De façon plus particulière, notre réflexion portera d'abord sur l'importance de l'élément culturel dans tout enseignement/apprentissage (désormais E/A) d'une langue étrangère. Elle se concentrera ensuite sur sa présence dans le programme du ministère de l'Immigration du Québec à travers lequel celui-ci concourt à consolider les représentations sur la culture québécoise, sur la langue québécoise et ses locuteurs, et sur les besoins d'intégration des apprenants.

L'article donnera d'abord un bref aperçu de la notion de culture. Il considérera ensuite la didactique des langues étrangères et la dimension culturelle. Notre réflexion se poursuivra avec le programme général de francisation pour les immigrants adultes au Québec offert par le ministère de l'Immigration qui « *propose diverses formules de cours de français, flexibles et adaptés [aux besoins des nouveaux arrivants]* » (MICC, 2009). Nous nous intéresserons tout particulièrement au français au Québec et à l'importance de la composante culturelle dans le programme de francisation qui fait ressortir les valeurs communes de la société québécoise, « *société d'expression française,*

démocratique et pluraliste » (MICC, 2009). À travers l'analyse des faits, nous tâcherons de démontrer les efforts déployés par le ministère de l'Immigration pour atteindre l'un de ses objectifs, qui est de *favoriser l'intégration linguistique, sociale et économique des personnes immigrantes à la société québécoise* majoritairement francophone. La structure du programme de francisation pour les immigrants adultes pourrait suggérer des études comparatives avec des programmes linguistiques analogues dans d'autres pays francophones.

Cet article est le fruit d'une réflexion menée sur les outils méthodologiques suivants : études et comparaisons de différentes méthodes de français langue étrangère/seconde, consultations de documents et de programmes institutionnels, observations de classes. Notre objectif fondamental était d'analyser l'élément culturel dans les programmes d'E/A du français et d'examiner sa pertinence pour les apprenants. Nous avons constaté que la culture cible n'est pas un simple appoint complétant une leçon de grammaire, mais qu'elle va bien au-delà, elle devient de plus en plus un objet d'apprentissage qui améliore la communication des étudiants et accroît leurs connaissances culturelles.

1. La notion de culture

La notion de culture demeure un enjeu fondamental dans l'E/A des langues où celles-ci ne peuvent être séparées de leur dimension culturelle. Chaque langue est révélatrice d'une culture dont elle est en même temps le produit et la productrice. Les connaissances grammaticales et lexicales d'une langue ne prennent forme qu'au sein d'une culture donnée que l'apprenant doit être amené à comprendre. C'est dans cette perspective contextualisée, où la diffusion des langues se fait par la culture et celle de la culture se réalise par les langues, qu'il nous faut considérer l'E/A d'une langue étrangère.

Dans le *Petit Robert* (2011), la culture est définie de trois façons :

Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. Ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation. Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines. (Le Petit Robert, 2011 : 603).

Notre attention est particulièrement attirée par la troisième définition. Dans ce sens, il nous semble aussi opportun de citer l'anthropologue américain Clyde Kay Mayben Kluckhohn selon lequel :

la culture est la manière de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain, surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique : elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles et des valeurs qui lui sont attachées. (Kluckhohn, Kroeber, 1952 : 47).

On voit que, d'après ces définitions, la culture est quelque chose qui s'acquiert, qui peut nous être enseigné par l'entourage. Le discours (oral et écrit) est garni de culture à tous les niveaux : phonologique, morphologique, syntaxique, lexical. Le discours gestuel en est, lui aussi, totalement imprégné. En apprenant une langue étrangère, les étudiants obtiennent en même temps une première connaissance du monde tel que le vit la collectivité qui parle cette langue. Ils continuent ensuite à s'habituer à la culture de la majorité prédominante dans le contact suivi avec le quotidien réel. Sans la langue commune, sans les prototypes comportementaux qui régissent la société dans les échanges de la vie courante et sans les références culturelles, historiques, artistiques, politiques, etc., les locuteurs seraient incapables de produire et de comprendre le discours attendu.

2. La didactique des langues étrangères et la dimension culturelle

On constate aujourd'hui un intérêt particulier pour une didactique des langues étrangères qui les présente dans leurs contextes respectifs. Ce sont ces contextes-ci qui ont une influence de plus en plus décisive sur la visée pédagogique et les contenus d'E/A d'une méthode de langue étrangère. Les besoins actuels des apprenants sont autant liés à l'aspect linguistique qu'au contexte dans lequel la langue est parlée. On apprend souvent une langue étrangère avec l'idée de pouvoir communiquer de façon conforme dans une communauté différente de la nôtre et qui fonctionne d'après ses propres règles culturelles. De cet objectif d'apprentissage s'ensuivent des conséquences directes sur le choix des matériaux, les compétences des enseignants, les attitudes des apprenants, etc., c'est-à-dire sur tout le processus d'E/A qui doit tenir compte des dimensions contextuelles.

Par ailleurs, comme l'objectif de tout processus d'E/A d'une langue étrangère est de dépasser la connaissance du code linguistique et de faire acquérir une compétence de communication qui passe forcément par la connaissance des règles psychologiques, sociologiques et culturelles des locuteurs natifs, on voit mal comment la langue étrangère peut être enseignée en dehors du cadre qui conditionne l'emploi de la parole. Dans son livre *De la langue à la culture par les mots*, Robert Galisson (1991) insiste, avec une clarté impressionnante, sur la nécessité de développer, à partir de la didactique des langues, une nouvelle discipline qu'il appelle *didactologie des langues-cultures*. Son idée, que nous partageons sans réserve, peut être résumée comme ceci : nous apprenons une langue pour être capables de fonctionner dans la culture des locuteurs natifs de cette langue. La langue étrangère n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour comprendre et pour produire du sens dans le contexte du locuteur de la langue-culture cible. Par conséquent, c'est la culture, et non pas la langue, qui serait le but de l'E/A.

La culture partagée est la culture du plus grand nombre (Galisson, 1991 : 117). À l'opposé de la culture savante qui est enseignée en classe, les natifs acquièrent la culture partagée au contact avec les autres, dans les relations sociales, à travers les médias, par imprégnation, imitation, immersion. Elle est vécue et se construit jour après jour. « *Dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie du groupe* ». (Galisson, 1991 : 117). Pour que l'apprenant en langue étrangère puisse devenir sensible à cette culture partagée, il faut que les méthodes utilisées pour l'E/A proposent des contenus linguistiques et culturels représentatifs du groupe qui parle cette langue.

On apprend généralement une langue dans la perspective de s'intégrer à une communauté différente et pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière. Acheter des produits de consommation courante, se procurer un médicament, chercher un logement, etc., sont autant de tâches qu'un apprenant est amené à effectuer en classe. Dès lors, une continuité peut s'instaurer entre les tâches dans lesquelles l'étudiant est impliqué en situation d'apprentissage et celles qu'il est porté à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue en milieu authentique. Afin de préparer les étudiants à la vie réelle, nous préconisons donc une didactique contextualisée qui considère les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux interagissant dans un cadre culturel. La formation doit se faire autour d'un continuum entre langue objet et langue moyen d'E/A, par la prise en compte des codes linguistiques et culturels. On peut donc affirmer qu'il n'y a pas de didactique universelle des langues étrangères, mais plutôt des didactiques contextualisées. La tâche de l'enseignant est beaucoup plus complexe et ambitieuse que celle focalisée prioritairement sur l'objet-langue. Les étudiants découvrent aussi l'ordre procédural touchant à des séquences relevant du savoir-faire et du savoir-être. Plusieurs didacticiens de langue seconde évoquent même la compétence socioculturelle comme une composante de l'approche communicative (dans la conception de Dell Hymes, 1972 et Jan Van Ek, 1986) dont il faut tenir compte pour atteindre les objectifs visés.

Il est indispensable que dans le processus d'E/A la langue et la culture se nourrissent l'une de l'autre, agissent en symbiose, soient indivisibles. L'un des moyens pour y parvenir est l'utilisation, en classe, du contexte réel dans lequel cette langue est parlée.

2.1. L'importance de la composante culturelle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Au cours du processus d'enseignement d'une langue étrangère il est nécessaire, certes, d'apprendre aux étudiants à communiquer, à transmettre leurs idées, à

partager dans cette langue. Mais il est aussi important de former des perceptions et des représentations chez les apprenants sur les locuteurs de la langue cible, de développer chez eux une sensibilité envers l'expression artistique, littéraire et historique de la culture cible. À titre d'exemple, les immigrants reçus au Québec bénéficieront d'une vraie intégration à la société d'accueil s'ils témoignent de l'intérêt envers les grands représentants de la littérature québécoise contemporaine. Les auteurs phares du roman québécois d'aujourd'hui sont, entre autres, Jacques Ferron, Victor-Lévy Beaulieu, Francine Noël, Yves Beauchemin, Jacques Poulin. Tous ces auteurs nous plongent dans la réalité linguistique, idéologique et culturelle du Québec contemporain par laquelle leurs personnages s'affirment et s'identifient au sein de la littérature mondiale. Notons également la poésie québécoise qui utilise souvent un langage sobre et éloigné de toute rhétorique. Des poètes tels que Hélène Dorion, Élise Turcotte, Michael Delisle, Paul Chanel Malenfant cherchent à partager les sentiments qu'ils éprouvent dans leur contact avec le réel. Ajoutons aussi les œuvres d'auteurs immigrés au Québec qui ont choisi le français comme langue de communication artistique. Cette littérature, nommée *littérature migrante*, prend de l'ampleur avec des auteurs comme Sergio Kokis, écrivain brésilien, la Chinoise Ying Chen, le Français Michel van Schendel, la Vietnamiennne Kim Thuy. Ces écrivains évoquent les troubles d'adaptation que l'on éprouve face à une nouvelle culture très différente de la nôtre. Leurs œuvres nous permettent de mieux saisir la complexité de la cohabitation de cultures diverses au sein de la société québécoise contemporaine en nous démontrant les oppositions et les affinités entre les cultures d'origine et la culture franco-canadienne.

Moyen de communication, la langue représente aussi un médiateur de l'identité, une modalité d'expression de la culture. Ce qui est difficile dans l'apprentissage d'une langue étrangère ne réside pas tant dans l'acquisition du code linguistique, mais plutôt dans l'appropriation des usages sociaux que les individus font de la langue. En tant que produits de la culture, les différents usages de la langue se définissent par rapport à des contextes sociaux variés. Cette interdépendance entre la langue et la culture rend difficile d'imaginer l'E/A d'une langue en dehors de son cadre référentiel.

3. Le programme général de francisation pour les immigrants adultes au Québec

Le Québec rassemble la plus importante population francophone au Canada et en Amérique du Nord. Le français est la langue officielle, celle de la vie publique, de l'enseignement, du travail, du commerce, de la culture. C'est le dénominateur commun d'appartenance à la société québécoise. Toute personne décidant de s'y établir doit maîtriser le français pour pouvoir s'intégrer à la vie professionnelle et à la société d'accueil. Dans le but d'appuyer l'intégration en français des immigrants,

le gouvernement du Québec met à leur disposition plusieurs types de cours de français gratuits. Ainsi, les nouveaux arrivants peuvent suivre des cours de différents niveaux (débutant, intermédiaire, avancé), à temps complet ou à temps partiel, en autoapprentissage, des cours réguliers ou spécialisés, dans des institutions d'enseignement ou en milieu de travail. L'inscription se fait sur une base volontaire, mais le Ministère mène régulièrement des campagnes de sensibilisation pour l'acquisition du français, « *langue commune au Québec, et sur l'importance de son apprentissage pour une intégration réussie à la société québécoise* ». (MICC, 2009).

Le programme de francisation pour immigrants adultes du ministère de l'Immigration a un double objectif qui est énoncé dans le titre du document « *Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants consistant à Franciser plus, intégrer mieux* ». (MICC, 2008). L'intégration socioprofessionnelle des immigrants passe donc par la connaissance du français, et par là même, les nouveaux arrivants jouent un rôle primordial au maintien et à l'accroissement du français au Québec, sur un continent où l'anglais a une nette prépondérance.

Cours intensifs à temps complet

Le Ministère et ses partenaires (universités et cégeps francophones, centres communautaires) offrent ces cours à raison de 30 heures par semaine (33 semaines), réparties en 20 heures d'enseignement avec un professeur et 10 heures avec un moniteur/monitrice et un/e agent/e d'intégration. Les tâches principales de celui-ci sont d'aider les personnes immigrantes dans leur intégration à la société québécoise. Plus particulièrement, il élabore et dispense des activités menant à la compréhension mutuelle du nouvel arrivant et de sa communauté d'accueil. Il organise aussi des activités de sensibilisation, telles que sorties dans des lieux emblématiques, visites de musées, participations à des événements culturels. Pour ces formations à temps complet les apprenants bénéficient, sous certaines conditions, d'un soutien financier.

Cours à temps partiel

Ces cours peuvent être suivis auprès des mêmes partenaires du Ministère que ceux du temps complet. Leurs horaires sont adaptés à la disponibilité des stagiaires, voilà pourquoi il peut y avoir différentes formules d'enseignement : 4 heures, 6 heures, 9 heures, 12 heures par semaine, le matin, l'après-midi, le soir, la fin de semaine. Les formations à temps partiel comportent le même programme d'intégration linguistique que celui du temps complet.

Cours spécialisés

Les cours spécialisés s'adressent aux immigrants qui ont déjà une formation professionnelle dans leur pays d'origine et pour lesquels l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé s'avère indispensable dans l'exercice de leur profession au Québec. Le Ministère propose, entre autres, des cours adaptés aux domaines suivants : santé, soins infirmiers, génie, administration, droit et des affaires.

Cours en milieu de travail

Ces cours offrent la possibilité aux immigrants possédant déjà un emploi de poursuivre leur apprentissage du français. Mieux maîtriser la langue au travail leur donne la possibilité de s'intégrer davantage au sein de l'équipe, d'améliorer les chances de promotion et de flexibilité professionnelle.

Autoformation

Le ministère de l'Immigration met aussi à la disposition des immigrants désirant améliorer leur français, mais qui sont dans l'impossibilité de suivre un cours en classe, deux centres d'autoapprentissage situés à Montréal et à Québec. Dans ces centres, l'apprentissage se fait au moyen de divers logiciels et un moniteur/une monitrice y assure une permanence dans des plages horaires préalablement établies.

Le programme général de francisation offert par le ministère de l'Immigration étant brièvement décrit, nous allons maintenant aborder de façon plus détaillée l'importance de la composante culturelle dans tout programme d'E/A d'une langue étrangère. Nous considérerons ensuite, de manière plus spécifique, son rôle fondamental dans la constitution des représentations chez les nouveaux arrivants sur le français parlé au Québec et sur ses locuteurs.

3.1. Le français au Québec

L'identité collective se rallie au sentiment de caractère distinct qu'éprouve tout un groupe. Elle est à la fois l'image de soi et celle que les autres ont de nous. Parmi les différents points d'ancrage, la langue a toujours eu une caractéristique identitaire. La tradition au Québec veut que la fidélité à la langue soit associée à la volonté collective de la défendre et de la propager, ce qui permet, entre autres, au peuple québécois de s'affirmer. Rappelons aussi que la langue n'est pas un simple code de communication, mais une mémoire collective composée de maintes images, tournures de phrases et

subtilités syntaxiques qui la particularisent, sans oublier les milliers de mots implantés dans l'héritage commun bâti au cours des siècles. Les Québécois sont extrêmement fiers de parler leur langue. Il existe au Québec des organismes officiels créés en vertu de la Charte de la langue française (1977), qui veillent à la protection et à la défense du français dans la province. Tels sont l'Office québécois de la langue française, le Conseil supérieur de la langue française et la Commission de toponymie. Il y a également des organismes de défense de la langue française, tels la Société Saint-Jean Baptiste, le Mouvement national des Québécoises et des Québécois, l'Impératif français, le Mouvement Montréal français. En outre, il existe des organismes de recherche sur le français au Québec, notamment l'Institut de recherche sur le français en Amérique et le Trésor de la langue française au Québec.

Comme ceci a été déjà mentionné, l'une des missions du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec est la divulgation de la langue et de la culture québécoises parmi la population immigrante. L'appellation qui désigne l'enseignement du français dispensé aux immigrants adultes souhaitant s'installer au Québec durablement est le Français langue d'intégration (FLI). Cela signifie que les cours de langue sont construits exclusivement sur (et pour) le français utilisé au Québec, lequel seul peut exprimer les réalités qui lui appartiennent.

Pour mesurer l'importance de la nécessité d'apprendre la langue qui s'est formée dans son propre contexte, prenons quelques-uns des innombrables exemples sur l'écart qui existe entre le français standard et le français québécois. Ces différences se situent sur le plan phonétique, morphologique, syntaxique, lexical et ont été répertoriées dans des études volumineuses (Ostiguy, Tousignant, 1993 : 89-96) à maintes reprises :

	<u>Français standard</u>	<u>Français parlé au Québec</u>
les diphtongues	mon père garage	mon paère garaouge
le verbe aller	Je vais au parc Je vais manger	J'va au parc J'va manger
la négation	Il n'y a personne Il ne veut rien dire	Y'a pas personne I veut pas rien dire
le pronom complément à l'impératif	Ne me parle pas Ne les prends pas	Parle-moi pas Prends-les pas
la forme interrogative	Penses-tu? Est-ce clair?	Tu penses-tu? C'est- tu clair?

Mentionnons aussi quelques exemples de vocabulaire à forte charge culturelle. Tels sont, entre autres, *un condominium* (ou *un condo*) pour *copropriété*, *un 3 ½* (*un trois et demi*) pour *un appartement incluant 3 pièces et la salle de bains*, *une laveuse* pour *machine à laver*, *un cégep* pour l'acronyme de *Collège d'enseignement général et professionnel*, *un char* pour *voiture*, *une toune* (fam.) pour *chanson*, *mon chum* pour *mon petit ami*, *ma blonde* pour *ma petite amie*, *plate* pour *ennuyant*, etc. En outre, lors de l'énumération des vêtements d'hiver, par exemple, il est à préciser qu'au Québec on dit *tuque* et *mitaines*, tandis qu'en France on dit *bonnet* et *gants*. La langue enseignée au Québec se caractérise donc avec « *la fierté de parler et d'écrire une langue [reflétant le] patrimoine culturel québécois, et la volonté de contribuer à son essor* » (Razafimandimbimananana, Doubli-Bounoua, 2008 : 46). Si l'objectif de l'étudiant est de comprendre et de se faire comprendre dans cette province canadienne, on ne saurait nier l'obligation d'apprendre le français dans la réalité de son contexte. Par le contenu linguistique et factuel enseigné transite la culture de l'ensemble du groupe social (ou au moins par une très large majorité de celui-ci). C'est en apprenant le français utilisé au Québec que les personnes adoptent le patrimoine collectif.

Il est nécessaire de souligner qu'en restant une, la langue française demeure diverse. Sa multiplicité vient des cultures variées que les natifs francophones partagent. Il est donc important d'offrir aux apprenants la langue et le modèle sociétal du pays dans lequel ils demeurent. Le propos ici est de démontrer le contresens à utiliser un manuel élaboré dans un pays donné pour enseigner dans un autre. On a vu que l'apprentissage de la langue étrangère permettait de comprendre certains mécanismes sociaux des locuteurs natifs de cette langue. On imagine donc difficilement l'E/A du français parlé au Québec dissocié des schémas de communication spécifiques pour la vie quotidienne et les activités professionnelles dans le contexte québécois. Pour que l'E/A de cette langue soit crédible, il est nécessaire qu'il se fasse dans le cadre de la culture québécoise et qu'il soit adapté aux besoins territoriaux. Sans le double réunificateur commun (langagier et culturel), il est difficile de deviner comment les personnes qui cohabitent pourraient se proclamer d'une même appartenance et se reconnaître entre elles.

3.2. La composante culturelle dans le programme d'intégration linguistique pour les immigrants

Comme enseignant-chercheur, nous avons assuré durant trois sessions (du 28 août 2013 au 14 avril 2014) la formation en francisation à temps plein de trois groupes consécutifs de 20 étudiants chacun dans le cégep de Saint-Laurent, Montréal, Québec. Ces groupes étaient de niveau 1 (débutants). Le cours se donnait de 8 h 30 à 12 h 30 ou de 10 h 30 à 15 h 30 du lundi au vendredi. Les apprenants étaient des adultes entre 20 et

70 ans et avaient, en moyenne, 15 ans de scolarité dans leur pays d'origine. Ils venaient du monde entier : Irak, Iran, Moldavie, Arabie saoudite, Roumanie, Cuba, Philippines, Mexique, Colombie, Bulgarie, Kirghizistan, Liban, Égypte, Albanie, Chine, Corée du Sud. Un dernier point sur le profil des étudiants : ils vivaient tous à Montréal depuis au moins 8 mois. Certains y étaient installés depuis 2-3 ans. Quatre-vingt-dix pour cent des stagiaires avaient étudié le français à l'Alliance française de leur pays respectifs. Durant les trois sessions d'enseignement, nous avons observé le progrès des étudiants en français ainsi que leur avancement dans la compréhension du fonctionnement de la société québécoise. Nous avons constaté qu'à la fin de la session les apprenants étaient bien à l'aise avec la langue, alors que la culture québécoise restait pour eux encore très confuse. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ce qui manque prioritairement aux immigrants désireux de s'établir au Québec ce sont les connaissances sur la culture partagée des natifs. Cette culture qui, même si ceux-ci l'ignorent, commande la plupart de leurs comportements, de leurs habitudes et des mœurs auxquelles ils se conforment. Comportements, habitudes, mœurs dont les étrangers comprennent mal les mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leurs propres habitudes. C'est notamment dans le but de présenter la culture du Québec aux nouveaux arrivants que le Ministère a inclus dans son programme de francisation des heures hebdomadaires en intégration à la société québécoise. Le programme proprement linguistique, quant à lui, propose l'E/A de la langue dans un cadre contextualisé reflétant l'environnement immédiat des stagiaires. De cette façon, les nouveaux arrivants apprennent non seulement le code linguistique commun, mais également la culture partagée appartenant à la société québécoise. Ce type de formation proposant la langue et la culture comme deux éléments indivisibles aide à rapprocher les individus de différentes langues et cultures pour pouvoir vivre ensemble, raffermir chez les immigrants le portrait sur le français au Québec et sur ses locuteurs.

L'élément culturel est traité dans deux volets différents du programme du Ministère : celui des objectifs situationnels offert par le professeur et dans le volet *intégration* exposé par l'agent/agent(e) d'intégration. La composante culturelle est répartie aussi selon les différents niveaux et répond aux critères d'une nette progression. On constate en effet que, dès le début, les apprenants ont un nombre limité d'heures en intégration : 18 heures sur un total de 330 heures pour le niveau 1. Au niveau 2, cette proportion est de 34 heures sur 330. Au dernier niveau, le niveau 3, les étudiants ont 48 heures en intégration sur le même total d'heures qu'au niveau 2, c'est-à-dire 330.

La présentation des éléments culturels de la société québécoise se fait de façon progressive, c'est-à-dire des plus simples aux plus complexes. Dans un premier temps, les immigrants découvrent les règles implicites et explicites régissant la communication dans des situations quotidiennes de base, comme être à *la banque*, à *l'hôpital*, au

restaurant, acheter des vêtements, parler au téléphone, chercher un logement, etc. Prenons comme exemple être *au restaurant* : les stagiaires apprennent comment s'adresser au serveur/à la serveuse pour commander, mais ils voient aussi l'usage des pourboires. Rappelons qu'au Québec le pourboire dans un restaurant est obligatoire et qu'il représente 15 % de la somme totale de l'addition. La méconnaissance de cette règle sociale peut facilement mettre la personne dans une situation délicate, voire l'exclure de la vie commune. Citons aussi le cas de l'aspect vestimentaire des Québécois qui reflète leur amour de la simplicité et leur esprit pratique. Il en résulte que tout gandin dans le transport en commun deviendrait facilement ridicule. Aussi, l'aisance dans les rapports interpersonnels amène, très souvent, l'utilisation de formules décontractées au début d'une conversation téléphonique entre individus inconnus, telles *Bonjour, ça va bien? Bonjour, vous allez bien? Bonjour, comment ça va?* L'incompréhension de ce caractère naturel, sans prétention, des relations sociales des autochtones pourrait incommoder la personne concernée. À la compréhension de la société québécoise, ajoutons le fait qu'en fin de déménagement on offre généralement à nos copains québécois une pizza et de la bière. Dans un second temps, quand les étudiants seront plus avancés, ils prendront connaissance, entre autres, du système des institutions d'enseignement, du système politique, de la composition du ménage québécois d'aujourd'hui (mariages, divorces, familles recomposées, la vie en solo, etc.), de la psychologie des Québécois et des Québécoises. Rappelons à ce propos que « *[les gens d'ici] supportent peu les incursions dans leur intimité, et [qu']il est mal vu de leur poser des questions personnelles, car ce qui [pourrait sembler pour quelques-uns] un signe de politesse, leur paraît le début de la drague ou d'une psychanalyse* » (Mansion, 2012 : 84). Également, il est important de savoir que les Québécoises obéissent difficilement aux hommes, prennent souvent l'initiative et partagent l'addition au restaurant. Au dernier niveau, une place importante est dédiée à l'apprentissage des compétences linguistiques et référentielles nécessaires à l'intégration dans le marché du travail. Les stagiaires apprennent, par exemple, que l'attachement des Québécois à la simplicité, « *qui remonte au XVIIe siècle, va jusqu'au goût de la familiarité [dans les relations professionnelles, représentée par] le tutoiement, mais également dans un comportement beaucoup moins guindé qu'en d'autres contrées* » (Mansion, 2012 : 84). De plus, on attire l'attention des étudiants sur le fait « *qu'[au travail, on garde les portes de son bureau ouvertes, [qu']on veut du résultat et pas de l'enrobage, [qu']on ne sort pas des fonctions assignées et [qu']on ne règle pas les conflits directement avec [son collègue immédiat], mais avec son chef* » (Mansion, 2012 : 85-86). Les apprenants suivent aussi un cours d'Histoire du Québec. La familiarisation avec les contenus culturels guidera l'immigrant dans son projet migratoire et lui donnera les outils facilitant une compréhension et une ouverture à la société qui l'accueille. Il n'est pas toujours facile de faire comprendre une autre culture à des adultes, surtout quand celle-ci diffère notablement de la leur. Nous avons remarqué

que lorsque le cours contenait des aspects culturels, les apprenants participaient très activement, posaient des questions, interagissaient, débattaient.

À part les éléments tels que le vocabulaire local et les tournures de phrases représentatives, les enregistrements avec *La prononciation d'ici pour les gens venus d'ailleurs* (Léger, 1997), les textes reflétant l'environnement immédiat des Québécois, il existe une autre activité intéressante dans le programme linguistique du ministère de l'Immigration, celle de l'enseignement de la langue et de la culture par les fêtes, les cérémonies et les événements célébrés au Québec.

Ainsi :

Le 24 juin...	rappelle...	fleurdelisé, fleur de lys, feu, plaines d'Abraham
Noël...	rappelle...	magasinage, guignolée, panier de Noël
Fête des neiges...	rappelle...	festival, mitaines, hôtel de glace, bonhomme Carnaval
Érablière ...	rappelle...	sirop d'érable, cabane à sucre, chaudière, fête à la tire
Cueillette de pommes ...	rappelle...	verger, autocueillette, cidre, muffins, repas champêtre
Halloween ...	rappelle...	citrouille, fantôme, balai, sorcière

Le système de francisation ainsi organisé, vise l'acquisition du français et de la culture québécoise par les quelques 50 000 immigrants que le Québec accueille chaque année. Pour les gens qui viennent d'Asie, d'Afrique, d'Europe, des Caraïbes, d'Amérique centrale, d'Amérique du Sud, des États-Unis, qui parlent différentes langues et qui ont leurs propres cultures, un dénominateur commun leur est fourni pour qu'ils puissent s'intégrer avec succès à la société d'accueil. Cette force rassembleuse est le français québécois qui se caractérise par son aspect identitaire et la culture de la majorité francophone du Québec. La société québécoise s'attend donc à ce que les nouveaux arrivants adhèrent à ses valeurs et participent pleinement à la vie économique, sociale, culturelle et politique de la province.

L'objectif de cet article était de montrer l'importance de la composante culturelle dans le programme de francisation du ministère de l'Immigration du Québec. Notre analyse se veut modeste, mais il nous a semblé important de partager cette expérience sur une des facettes de l'intégration linguistique au Québec. Nous restons convaincue que les efforts accordés par le Ministère contribuent à étayer les représentations que se font les immigrants sur le français normalisé au Québec et sur la société québécoise.

L'approche communicative dans l'E/A d'une langue étrangère a sa place incontestable et bien méritée. Au-delà des actes de parole qu'elle propose et qui mènent à des résultats attestés parmi les apprenants, nous avons voulu invoquer une démarche qui

enracine la langue dans le référentiel culturel qui lui est propre, et par laquelle on entre dans la culture via la langue et vice versa. La méthodologie ainsi utilisée par le ministère de l'Immigration du Québec constitue un dépassement de la connaissance simple du français et vise à former chez les apprenants un ensemble d'habiletés langagières et culturelles qui leur permettent de mieux s'adapter à la société québécoise.

Il serait intéressant de mener par la suite une étude comparative sur la francisation dans d'autres pays francophones ou encore sur l'apprentissage du français normalisé au Québec via les TICE à partir du pays d'origine des futurs immigrants.

Bibliographie

- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. In : *Sociolinguistics*. Harmondsworth :Penguin.
- Institut de la statistique, Gouvernement du Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/>, [consulté le 10 avril 2014].
- Kroeberg, A. L., Kluckhohn, C. 1952. «Culture: a critical review of concepts and definition». *Papers of the Peabody museum of archaeology and ethnology*, Vol. 47 (1).
- Léger, G. 1997. *La prononciation d'ici pour les gens venus d'ailleurs*. Montréal : Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.
- Mansion, H. 2012. *Guide de survie des Européens à Montréal*. Montréal : Guide de voyage Ulysse. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/index.php>, [consulté le 23 mars 2014].
- Ostiguy, L., Tousignant, C. 1993. *Le français québécois : Normes et Usages*. Montréal : Guérin Universitaire
- Robert, P. 2011. *Le Petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Razafimandimbimanana, E. 2005. *Français, franglais, québé-quoi. Les jeunes Québécois et la langue française : enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Razafimandimbimanana, E., Doubli-Bounoua, V. 2008. Représentations ethno-sociolinguistiques et apprentissage du français : une étude en contexte migratoire à Montréal. In : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines, AUF.
- Van Ek, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg : Council of Europe.

Compétence interculturelle en classe de langue



Ana Victoria Morales Roura

Institut français d'Amérique latine, Mexique

vickyroura@gmail.com

Reçu le 30-07-2014/ Evalué le 10-09-2014/Accepté le 14-11-2014.

Résumé

Quelles sont les actions à privilégier en classe de langue dans une perspective interculturelle ? Quel genre de compétences on espère développer chez l'apprenant ? Quels principes théoriques doivent soutenir les décisions de l'enseignant ? Il est clair qu'aujourd'hui une dimension interculturelle dans l'enseignement des langues est indispensable, cependant, au-delà de l'anecdotique, il faut compter sur des bases solides pour mettre en place des interventions pédagogiques efficaces. Cet article présente une révision des notions de base de l'approche interculturelle, ainsi qu'une analyse de l'évolution des contenus interculturels dans quelques manuels de FLE qui ont été très populaires au Mexique à un moment donné. D'autre part, l'enseignement du français au Mexique possède des caractéristiques particulières. Pour notre public, quelles démarches sont les plus adéquates pour le développement de la compétence interculturelle ? Dans ce sens, ce travail propose plusieurs éléments de réponse à cette vaste question.

Mots-clés : communication interculturelle, approche interculturelle, compétence interculturelle

Competencia intercultural en clase de lengua

Resumen

¿Cuáles son las acciones que hay que privilegiar en la clase de lengua desde una perspectiva intercultural? ¿Qué tipo de competencias se espera desarrollar en el aprendiz? ¿Qué fundamentos teóricos deben respaldar las decisiones del docente? Sabemos que en la actualidad una dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas es indispensable, sin embargo, más allá de lo anecdótico, hay que contar con bases sólidas para implementar intervenciones pedagógicas eficaces. El presente artículo ofrece una revisión de las nociones de base del enfoque intercultural, así como un análisis de la evolución de los contenidos interculturales en algunos manuales de FLE. Por otro lado, la enseñanza del francés en México tiene características particulares. Para nuestro público, ¿qué procedimientos son más adecuados para el desarrollo de la competencia intercultural? En este sentido, este trabajo propone varios elementos de respuesta a esta vasta cuestión.

Palabras clave: comunicación intercultural, enfoque intercultural, competencia intercultural

Intercultural competence in languages classroom

Abstract

Which actions are to be given priority in a language class within an intercultural perspective? What kind of competences do we expect to develop in learners? What are the theoretical principles that must support teacher's decisions? Today we know that intercultural dimension in language teaching is essential, but, beyond anecdotal stories, we must have solid basis to implement effective pedagogical procedures. This paper presents a review of fundamental concepts of intercultural approach and an analysis of intercultural contents in FSL books. On the other hand, FSL teaching in Mexico has particular characteristics. For our public, what are the best actions to develop intercultural competence? On this topic, this paper suggests some answers to this wide-ranging question.

Keywords: intercultural communication, intercultural approach, intercultural competence

Introduction

À l'ère des télécommunications et de l'instantané, il est commun d'entendre des expressions comme « communication interculturelle », « sujet pluriculturel », « nations multiculturelles », « enseignement trans-culturel ». Les termes sont séduisants et confèrent au nom ainsi qualifié un aspect international à une époque où la mondialisation est très appréciée. Pourtant, tous ceux qui les utilisent les comprennent-ils vraiment ? L'adjectif culturel, avec ses différents préfixes, désigne des réalités apparentées mais différentes et une révision des termes liés à l'interculturel s'avère incontournable.

Culture

La culture est incontestablement, un concept très difficile à saisir. Toute ébauche de définition sera partielle car comment peut-on rendre compte de l'ensemble de l'activité humaine et des sphères d'action sociale ? Selon les approches (anthropologique, psychologique, didactique, etc.), l'accent est mis sur différents aspects de la culture. Pour les objectifs de ce travail, il est alors important de donner une définition de base : une idée moins vague sur le terme *culture* facilitera les choix pédagogiques lorsqu'il s'agira de mettre en place une démarche interculturelle en classe de langue.

La culture dans son sens ethnographique est cet ensemble complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquises par l'homme comme membre d'une société (De Carlo, 1998 : 34).

Cette définition a la vertu d'être riche et synthétique. Elle comprend aussi bien des institutions (l'art, le droit, etc.) que des comportements (les croyances, les mœurs, etc.). Le mot culture désigne tout ce qui est acquis et créé en société, par opposition à l'identité biologique de l'être humain.

Multiculturalisme

Le terme a été tout d'abord adopté aux États-Unis, *multiculturalism*, pour faire référence à « *la coprésence de diverses ethnies et cultures dans les mêmes espaces* » (De Carlo, 1998 : 34). Le multiculturalisme est un terme descriptif utilisé pour parler d'une réalité concrète, mais actuellement il a une connotation plutôt négative car il évoquerait une société morcelée, où les différents groupes habiteraient les uns auprès des autres mais dont les interactions seraient très limitées.

Il s'agit pourtant d'un premier pas vers la reconnaissance des minorités ethniques et leur droit d'exister libres de discriminations. Il ne faut pas oublier que les États sont des unités politiques et non culturelles ; au cours des siècles, des peuples se sont imposés aux autres, soit par leur supériorité numérique, soit par le pouvoir des armes. L'homogénéité n'est qu'un acte forcé résultant de l'étouffement des cultures minoritaires. L'hétérogénéité constitue la règle et non l'exception de toute société.

Interculturalité

Les termes d'interculturel ou interculturalité expriment un procédé ou une action. « *L'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines* ». (De Carlo, 1998 : 40). On affirme de la sorte la réalité d'un dialogue qui a des effets sur les deux côtés de la communication.

L'interculturalité est aussi une façon de comprendre la diversité et l'interaction entre cultures. En tant que domaine de recherche, elle envisage la résolution de problèmes sociaux ou éducatifs liés à la confrontation de valeurs culturelles. En classe de langue, le développement de la compétence interculturelle doit faire naître le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre. Selon cette démarche, on s'intéresse également à toutes les cultures présentes dans la salle de classe. Il s'agit de négocier ensemble de nouvelles significations pour des situations inédites dans la culture maternelle.

L'interculturel désigne alors un certain type de relation entre les membres de cultures différentes. Il cherche à favoriser l'acceptation et à éviter le rejet. Pour que le dialogue interculturel ait lieu, il est indispensable que les valeurs et les formes de vie de chaque groupe soient valorisées.

Pluriculturalisme

Le pluriculturalisme implique la notion d'addition. Un sujet pluriculturel est un sujet compétent dans plusieurs cultures. Il s'agit souvent d'individus issus d'une minorité ethnique ou d'enfants de couples mixtes. Ils développent une forme d'alternance culturelle qui exige la maîtrise d'au moins deux langues.

Le pluriculturalisme implique de s'identifier à certaines des valeurs, croyances et / ou pratiques d'au moins deux cultures, ainsi que d'acquérir les compétences qui sont nécessaires pour participer activement à la vie de ces cultures. Les individus pluriculturels sont des individus qui disposent des connaissances, des dispositions et des savoir-faire linguistiques et comportementaux dont ont besoin les acteurs sociaux opérant dans au moins deux cultures (Byram, 2009 : 6).

Cette notion est étroitement liée à celle de plurilinguisme. Dans cette perspective, les personnes qui ont un niveau élevé de français pour des raisons personnelles ou professionnelles et qui ont adopté la culture française, complètement ou partiellement, sont aussi des sujets pluriculturels.

Compétence culturelle ou interculturelle ?

Depuis quelques décennies déjà, l'éducation générale vise le développement des compétences chez l'apprenant, afin que celui-ci soit capable d'agir pour résoudre des tâches diverses dans le monde réel. L'accent est mis sur la relation entre les connaissances et leur application pratique. Il s'agit de lui fournir les outils nécessaires pour faire face, avec succès, à des situations socio-culturelles qui exigent sa participation. Dans la salle de classe, on propose à nos étudiants des tâches proches des actions qu'ils devraient accomplir dans le monde réel, afin de leur permettre de mobiliser leurs ressources personnelles ou cognitives. Ces tâches possèdent un niveau de complexité progressif pour favoriser le développement des compétences. On procède de la même façon pour travailler l'interculturel. L'enseignant doit proposer des situations de communication interculturelle qui permettent aux apprenants de se rendre compte des types de situations auxquelles ils seront confrontés en tant qu'utilisateurs de la langue cible.

L'objectif global de l'enseignement de l'interculturel est d'offrir une préparation qui aide les apprenants à faire face, de la meilleure façon possible, à des situations de communication interculturelle. Cette préparation implique des connaissances, des savoir-faire, ainsi que des facteurs affectifs et des attitudes. Cependant, cette manière d'envisager l'interculturel pose des problèmes méthodologiques importants : comment réussir son intégration avec les autres compétences ? Comment évaluer la compétence interculturelle ? Quels critères adopter pour déterminer les contenus et les tâches

interculturels pour la classe ? Tous ces choix comportent un taux élevé de subjectivité.

Pour les fins de cette recherche, la taxonomie des composantes de la compétence culturelle de Puren (2008) nous semble particulièrement pertinente car elle permet d'en mieux comprendre les enjeux. Ce didacticien critique de façon véhémente l'attention exclusivement consacrée à la compétence interculturelle en tant que seule dimension culturelle présente en cours de FLE depuis quelques années.

Contrairement à une approche de la compétence culturelle par la seule composante interculturelle, qui tend à figer les individus en tant que représentants d'une culture déterminée, la prise en compte des différentes composantes de la compétence culturelle permet de retrouver la dynamique fondamentale des processus culturels : on peut endosser et conserver par exemple le costume du Français et son interlocuteur celui de l'Allemand quand la rencontre est première et ponctuelle, mais ces vêtements se trouvent être rapidement bien trop étroits, et même se révéler en partie être des déguisements, lorsqu'il y a début de vie et de travail en commun (Puren, 2013 : 7).

Selon Puren, la compétence interculturelle ne serait qu'une partie d'une compétence beaucoup plus large qu'il nomme compétence culturelle (Puren, 2008 : 3). Celle-ci présente cinq composantes :

1. *Composante trans-culturelle* : Elle concerne la reconnaissance des valeurs universelles, spécialement dans les grands textes classiques. Elle présuppose un fond commun à toute l'humanité malgré les différences culturelles.
2. *Composante méta-culturelle* : C'est l'ensemble des connaissances que l'apprenant acquiert sur la culture cible en travaillant avec des documents authentiques. Ces connaissances rendent possibles la réflexion et la comparaison entre la culture 1 et la culture 2.
3. *Composante inter-culturelle* : Elle concerne le niveau des représentations. C'est la capacité à repérer les incompréhensions et les causes des malentendus culturels qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes de cultures différentes.
4. *Composante pluri-culturelle* : Elle comprend des attitudes et des comportements qui permettent aux individus issus de cultures différentes de cohabiter harmonieusement au sein d'une société plurielle.
5. *Composante co-culturelle* : Elle existe au niveau des conceptions. Son développement permet aux groupes marqués par la diversité culturelle d'agir ensemble efficacement et à longue durée. L'opposition entre les composantes inter-culturelle et co-culturelle apparaît clairement : tandis que la première implique des rencontres initiales et ponctuelles, la deuxième envisage l'adoption d'une « *culture d'action partagée* ». (Puren, 2011 : 35) D'ailleurs, chacune de ces composantes a historiquement constitué l'approche culturelle privilégiée par les différents dispositifs pédagogiques qui se sont succédé.

1. Méthodologie traditionnelle → composante trans-culturelle
2. Méthodologie active → composante méta-culturelle
3. Approche communicative → composante inter-culturelle
4. Approche interculturelle → composante pluri-culturelle
5. Perspective actionnelle → composante co-culturelle

On constate que la composante culturelle privilégiée par l'Approche Interculturelle (dorénavant l'AI) n'est pas interculturelle mais pluriculturelle, car elle concerne l'aptitude à la négociation et à la médiation entre cultures. Cependant, il est difficile d'imaginer qu'un apprenant puisse devenir pluriculturel sans avoir acquis des connaissances sur les autres cultures, sans avoir pris conscience des affinités et des différences culturelles et sans être passé par les comparaisons entre la culture maternelle et la culture de la langue cible. C'est pourquoi nous considérons que les cinq composantes de la compétence culturelle forment un ensemble cohérent dont les éléments établissent des relations d'interdépendance. Selon les situations de communication, l'utilisateur doit privilégier certaines compétences culturelles par-dessus les autres.

Dans cet essai, nous adoptons le classement que propose Puren pour sa clarté et sa pertinence, cependant, nous continuerons à utiliser le terme compétence interculturelle pour désigner la macro-compétence constituée par les cinq composantes et qu'il appelle compétence culturelle. Dans cette optique, il est temps de se poser une question cruciale : à l'ère de l'actionnel, l'AI est-elle dépassée ? À part la composante co-culturelle propre de la Perspective Actionnelle, faut-il renoncer à l'enseignement des autres composantes (trans-, méta-, inter- et pluri- culturelles) ? Le développement de la compétence interculturelle est un programme ambitieux qui se poursuit tout au long de la vie de l'utilisateur d'une langue, qu'elle soit étrangère ou seconde. Souvent les compétences linguistiques et interculturelles ne sont pas développées en parallèle, il se peut que la compétence linguistique soit beaucoup plus avancée que l'interculturelle ou *vice-versa*. Les résultats obtenus à un certain moment de l'apprentissage dépendent du parcours de chaque apprenant, ainsi que de ses traits psychologiques dominants.

Nous considérons que pour réussir le développement de la compétence interculturelle toutes les composantes sont importantes. Aucune n'a été dépassée par les tendances actuelles en didactique des langues. Leur présence en cours de FLE dépend du moment de l'enseignement, des caractéristiques du groupe et des objectifs visés par l'enseignant.

Mise en place de l'approche interculturelle

Après avoir donné ce bref panorama de quelques aspects théoriques de l'AI, la question de sa mise en place est incontournable : comment traduire ces concepts en activités pour la classe ? Le passage n'est pas évident, si bien que les propositions d'applications pratiques de l'interculturel sont rares dans les travaux consacrés à l'interculturel.

La difficulté est liée à plusieurs facteurs, parmi lesquels, les plus fréquemment cités par les spécialistes sont :

- les critères pour le choix des contenus culturels
- les difficultés d'intégration avec le reste des savoirs
- la problématique de l'évaluation
- la formation des professeurs dans le domaine de l'interculturel

Tous ces facteurs ont limité la présence de l'interculturel en cours de FLE et minimisé le développement planifié de la compétence interculturelle. Cependant, quand on connaît les motivations des apprenants mexicains pour apprendre le français, c'est souvent un vif désir d'entrer en contact avec la culture francophone qui les caractérise : lire les œuvres littéraires et philosophiques en langue originale, voyager dans les pays francophones, étudier à l'étranger, etc. Voilà donc un grand paradoxe : si les apprenants sont motivés par leur désir d'entrer en contact avec la culture, pourquoi ne pas leur offrir dans les cursus des activités culturelles centrales et non accessoires ?

Évolution des contenus culturels : analyse des manuels

Tout enseignant connaît les pages culturelles placées dans les manuels en fin d'unité. Il est généralement facile de les laisser de côté puisque les étudiants n'en ont pas besoin pour réussir l'examen. Mais existe-t-il une manière de mieux exploiter les contenus culturels ? Le besoin de les intégrer aux pratiques de classe est urgent. Dans ce sens, une révision de l'évolution de l'espace consacré à la culture dans les manuels de FLE apporte des éléments pour répondre à la question sur la place de la culture en cours de langue. Tandis que les exercices de grammaire et les boîtes à outils linguistiques sont quasiment les mêmes depuis une trentaine d'années, la présentation et le traitement des contenus culturels ont fait l'objet d'une transformation radicale.

Dans les méthodes les plus anciennes, les pages culturelles ressemblent à une collection de cartes postales : les photos des monuments y abondent et Paris reste le visage privilégié de la francophonie. C'est ainsi que l'on préservait l'image d'une France avec un patrimoine historique et culturel prestigieux.

Quelques années plus tard, *Le Nouveau Sans Frontières* (1989) présentait à la fin de chaque leçon un texte littéraire et en fin d'unité une double page culturelle, où l'apprenant pouvait apprécier des photos et des textes descriptifs sur la France. Les auteurs n'ont prévu aucune activité pour ces documents culturels. Ils étaient donnés à titre informatif, juste comme des lectures complémentaires.

L'année suivante, la méthode *Espaces* (1990) présentait une section culturelle intitulée « Supplément » (titre qui renvoie à l'idée de superflu), qui présentait, d'un côté, une sélection de textes littéraires, et de l'autre la rubrique « Vie pratique », dans laquelle l'apprenant recevait des informations sur la vie quotidienne en France (prendre les transports en commun, les jours fériés, faire et recevoir un compliment, etc.). Même si l'on regrette encore l'absence d'activités pour l'exploitation de ces documents, on constate que la compétence interculturelle dans sa composante métaculturelle est déjà en voie de développement.

La méthode *Panorama* (1996) apporte quelques innovations dignes d'attirer notre attention : les cartes de France et de la Francophonie apparaissent sur la deuxième et la troisième de couverture. À la fin de chaque unité il y avait une double page de « Civilisation » (titre renvoyant à l'idéologie du XIXe siècle) qui comportait des exercices divers, tels que des associations, des exercices sur le lexique et surtout, l'apprenant était invité à comparer les habitudes françaises avec celles de son propre pays.

Cependant, jusqu'à ce moment-là on peut constater l'absence de personnages étrangers ou issus de l'immigration dans les manuels. Tous les personnages qui accompagnaient l'apprenant avaient en effet des prénoms très français, ce qui renvoyait implicitement l'image d'une société française plutôt homogène.

Les années 2000 ont ouvert la porte à la diversité : sur les photos et dans les illustrations, on voit des personnages d'origines diverses (même sur la couverture). Les prénoms d'origine non française sont de plus en plus fréquents. De même, les enregistrements comportent le discours de locuteurs non natifs dont les interventions abordent souvent leur expérience du choc culturel.

Dans des manuels comme *Alter Ego* ou *Le nouveau Taxi*, les contenus culturels n'apparaissent pas en fin d'unité, mais ils sont intégrés à chaque leçon grâce à des documents authentiques ou à caractère authentique. Pour ces documents, les auteurs proposent des exercices de compréhension globale et détaillée. C'est ainsi que le thème ou l'aspect culturel soulevé par le document déclencheur fournit un contexte d'utilisation pour le travail sur les éléments linguistiques. Les thématiques abordées sont diverses et elles explorent les tendances actuelles de la société française.

Après ce parcours, il est temps de se poser une question essentielle : quelle serait la meilleure façon de favoriser le développement de la compétence interculturelle en classe de langue ? L'intégration de la dimension culturelle aux autres savoirs est au cœur de la réussite. L'utilisation de documents authentiques favorise l'intégration du linguistique et du culturel, mais leur seule présence ne suffit pas, il faut que leur exploitation comprenne toute les composantes de cette compétence. Les documents authentiques aident toutefois l'enseignant au développement des composantes métaculturelle (acquérir des connaissances culturelles) et interculturelle (comparer et relativiser les présupposés culturels). Pour le développement des composantes pluriculturelle et co-culturelle, la pédagogie du projet constitue un outil précieux grâce à ses caractéristiques spécifiques, car le projet :

- Revêt, la plupart du temps, un caractère pluridisciplinaire ;
- Est le fruit d'une réalisation collective ;
- Met en jeu un large éventail de compétences ;
- Engage les participants à vivre des situations de négociation et de médiation ;
- Met en place une diversité qui favorise de bons résultats.

Les apprenants qui travaillent collectivement sont confrontés au défi de la co-action, de la négociation et de la résolution de conflits à l'intérieur du groupe de travail. Lorsqu'ils doivent présenter leur travail devant la classe, ils deviennent des médiateurs entre leurs pairs et les sources d'information consultées. Nous considérons donc que tous les rôles que l'étudiant joue au cours de la réalisation du projet doivent être positivement évalués.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la réflexion sur l'interculturel est née du besoin d'améliorer la cohabitation de groupes culturels divers. Bien que les classes de français dans notre contexte mexicain soient presque toujours formées par des individus appartenant au même groupe culturel, cette homogénéité n'est qu'apparente : même les apprenants qui partagent une nationalité et une langue sont eux aussi des vecteurs de diversité dans le groupe en raison d'autres caractéristiques propres (origine sociale, régionale, religieuse...). Dans ces circonstances, il faut travailler intensivement sur la reconnaissance de la diversité et la relativisation des présupposés culturels, ainsi que sur la prise de conscience des sous-cultures qui composent la culture mexicaine (différences d'âge, géographiques, socio-économiques, ethniques, etc.).

Définition d'objectifs

Pour mettre en place l'AI, il faut déterminer des objectifs pour la classe en accord avec les principes théoriques. Se limiter à vanter les bénéfices de l'interculturalité

ou raconter des anecdotes personnelles ne mène qu'à des résultats peu formateurs. C'est par le biais des activités en grand groupe ou en petits groupes que les apprenants pourront mieux saisir le sens de cette notion. Ils seront ainsi invités à tirer leurs propres conclusions à partir des expériences vécues à l'intérieur du groupe-classe. Dans toute pratique d'enseignement il faut savoir *quoi* faire (objectifs) pour développer le *comment* faire (modalités) et la compétence interculturelle n'est pas l'exception. Malheureusement les objectifs culturels ne sont pas explicités dans la plupart des contextes d'enseignement, alors que pour faire les meilleurs choix pédagogiques il est indispensable d'avoir des objectifs clairs. Avant de continuer, une question méthodologique s'impose : où souhaite-t-on amener les apprenants avec la compétence culturelle ? Le CECRL offre quelques pistes pour répondre à cette question.

L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre des locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement (CECRL, 2001 : 40).

L'apprentissage d'une langue étrangère apporte à l'étudiant des bénéfices divers : il développe une vision du monde plus complexe et il acquiert des outils qui lui permettront de rester ouvert aux nouvelles expériences communicatives. À un niveau avancé, l'usager de la langue est apte à assumer le rôle de médiateur entre des interlocuteurs qui seraient pris au piège de malentendus culturels.

Par ailleurs, l'analyse du *Référentiel pour le CECRL* nous permet de mieux comprendre la place consacrée actuellement au développement de la compétence interculturelle. Ce document présente pour chaque compétence et pour chaque niveau la rubrique « Socioculturel ». Celle-ci se compose d'objectifs qui appartiennent à la composante métaculturelle : il s'agit des connaissances sur les us et coutumes des Français dans le contexte de la vie pratique. Pour un niveau A1, par exemple, parmi les connaissances requises on trouve le rituel de la lettre amicale ou les formules de politesse simples. Pour un niveau B2, les exigences sont bien sûr plus complexes : les différents types d'écrits scolaires et professionnels, le ton du discours (comique, tragique, ironique...),

etc. (Chauvet, 2008). Si l'apprenant acquiert les connaissances et les savoir-faire répertoriés par le Référentiel, il aura des performances réussies en société : son comportement sera parfaitement opératoire pour satisfaire ses besoins et comprendre le fonctionnement de la culture française. Cependant, le rôle de sa culture d'origine n'est pas envisagé et il n'est pas précisé comment il pourrait devenir un médiateur culturel, les connaissances sur la culture cible n'aboutissant pas forcément au développement de cette compétence.

Nous considérons le travail de Denise Lussier essentiel pour comprendre la nature de l'interculturel et la détermination d'objectifs culturels. Sur la base des compétences générales, elle classe les compétences souhaitées en trois groupes : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Ce faisant, elle détermine le profil pour chaque niveau, ce qui permet à l'enseignant d'orienter ses choix quand il est question de déterminer des objectifs culturels pour la classe (Lussier, 2007).

Beaucoup d'enseignants se posent la question de la pertinence de l'AI pour les niveaux les plus faibles. Peut-on ou doit-on traiter l'interculturel avec un public de débutants ? La réponse nous paraît évidente. Il est indispensable de développer cette compétence dès les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère, sans quoi, le déséquilibre entre les compétences linguistiques et interculturelles se ferait chaque jour plus important. Bien évidemment, pour les débutants, la réflexion sur la culture et la comparaison entre les pratiques culturelles diverses se fera en langue maternelle ou en langue commune de communication.

Il est important de rappeler que pour déterminer les objectifs culturels, il est indispensable de choisir des verbes qui motivent les apprenants à être actifs. Il vaut mieux éviter les expressions comme *faire connaître*, *faire découvrir*, *montrer*, car elles impliquent l'action du professeur, mais pas celle de l'étudiant et choisir plutôt des verbes comme *analyser*, *classer*, *expliquer*, *justifier*, *créer*, *présenter* qui sont beaucoup plus adéquats.

Une autre question préoccupe aussi un assez grand nombre d'enseignants : comment déterminer les contenus culturels? Du vaste concept de culture, comment choisir ce qui est important ou pertinent ? Nous envisageons une seule solution possible : il faut tenir compte du profil des apprenants, leurs caractéristiques personnelles, telles que l'âge, le contexte, leurs intérêts particuliers, etc. Par exemple, pour un groupe d'adolescents on ne choisira pas les mêmes thématiques que pour un groupe de plus jeunes ou de plus vieux étudiants. De même, pour un public de professionnels, les conditions de travail ou les témoignages de personnes exerçant leur métier dans un pays francophone sont pertinents. Ces documents permettront aux apprenants d'élargir leur vision du monde et favoriseront la comparaison et l'analyse dans un domaine de leur propre culture qu'ils connaissent bien

Finalement, lorsqu'il est question de l'interculturel, on évoque souvent la difficulté de son évaluation en classe de FLE. Cette compétence est en général absente dans les dispositifs d'évaluation et dans les grilles, elle se limite aux aspects des registres et des rituels de communication. La compétence culturelle est donc difficile à évaluer dans le domaine du savoir-être. Les éléments affectifs et les attitudes sont en général non observables. En revanche, les autres composantes de la compétence interculturelle sont observables et donc évaluables. Nous considérons qu'il est urgent d'élargir la présence d'autres critères pour les aspects culturels dans les grilles d'évaluation. Ainsi, les savoirs au niveau débutant pourraient être évalués au moyen de quizz culturels et, à un niveau supérieur, par des argumentations autour d'une thématique ayant une dimension culturelle importante.

Conclusion

Beaucoup d'apprenants arrivent en cours de FLE motivés par leur curiosité pour les cultures francophones, donc il est important de répondre à ce besoin par l'intégration dans l'enseignement, de contenus culturels et d'activités qui visent le développement de la compétence interculturelle. Depuis les années 80, l'approche communicative a reconnu l'importance de la culture subjective et l'a intégrée à son modèle. Pour cette approche, l'adéquation sociale des productions de l'apprenant est l'un des objectifs principaux. Au cours des années 90, une révolution s'est opérée dans la conception et la présentation des contenus culturels des matériels pédagogiques pour l'enseignement du FLE. Même si la réflexion autour de l'interculturel est beaucoup plus ancienne, c'est à cette époque-là que l'approche interculturelle s'est ébauchée et a commencé à influencer la didactique des langues étrangères. Étant donné que la classe de langue constitue essentiellement un espace de rencontre avec l'altérité, l'interculturel a vite attiré l'attention des enseignants qui souhaitaient avoir des pistes pour l'application de ses principes. Cependant, la culture est un sujet complexe, insaisissable, et l'élaboration de dispositifs pédagogiques n'a pas été aussi rapide que ceux établis pour les aspects linguistiques : dans le domaine de l'interculturel il reste beaucoup à faire, surtout en ce qui concerne les modalités d'application dans les différents contextes d'enseignement du FLE, ainsi que son évaluation.

Si l'interculturel est né du besoin de résoudre les conflits culturels, est-il pertinent dans les cours où le groupe tout entier partage une même nationalité ? Sûrement, car ces apprenants arriveront, d'une manière ou d'une autre, à entrer en contact avec les cultures francophones et seront sans doute confrontés à des conceptions culturelles divergentes. D'autre part, l'interculturel ne se limite pas à préparer aux rencontres avec les individus d'autres cultures, il favorise le développement d'attitudes et de

ressources personnelles qui peuvent influencer positivement les interactions sociales dans d'autres circonstances, surtout lorsqu'une bonne communication interpersonnelle est exigée.

Au Mexique, dans le contexte de notre enseignement du FLE, beaucoup d'étudiants auront leur premier contact (en dehors du cours) avec les cultures francophones dans le cadre d'un voyage touristique ou d'un séjour universitaire. Dans notre contexte, l'approche interculturelle qui prépare aux premiers contacts avec la culture de l'autre, est parfaitement adaptée aux besoins de nos apprenants. Pourtant, on ne doit pas s'arrêter là, car la compétence culturelle implique d'autres notions et compétences dont il ne faut pas priver l'apprenant : s'il acquiert, même partiellement, les habiletés propres aux composantes pluriculturelle et co-culturelle, ceci pourra contribuer à son épanouissement personnel et professionnel, même s'il n'établit jamais de contacts permanents avec les individus qui ne partagent pas sa propre culture.

Pour initier les apprenants à l'interculturel il ne faut pas attendre ; le plus tôt possible est le mieux car il existe une composante adaptée à chaque niveau. C'est ainsi que les apprenants peuvent tirer le meilleur profit possible de leurs rencontres interculturelles dès leurs premiers pas dans la langue française et dans les cultures francophones.

Bibliographie

Byram, M. 2009. *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. www.coe.int/.../Multicult-InterculturalEduc_fr.doc [consulté le 31 mai 2014].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.

Chauvet, A. 2008. *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris : Alliance Française / CLE International.

De Carlo, M. 1998. *L'Interculturel*. Paris : CLE International.

Lussier, D. *Les compétences interculturelles: un référentiel en enseignement et en évaluation*. Colloque ALTE/CIEP, Paris, 2 avril 2007. www.ia72.ac-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utilis.L [consulté le 31 mai 2014].

Puren, C. 2008. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel ». www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/208e/ [consulté le 31 mai 2014]

Puren, C. 2011. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : Exemples de validation et d'application actuelles ». www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/ [consulté le 31 mai 2014].

Puren, C. 2013. « La compétence culturelle et ses composantes ». www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013c/ [consulté le 31 mai 2014].

Le genre des traces : *Terrasse à Rome* de Pascal Quignard comme une biofiction



Perla Edith Mendoza Delgado

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

pemd_1@yahoo.com.mx

Reçu le 27-07-2014/ Evalué le 01-09- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter *Terrasse à Rome* de Pascal Quignard comme un roman qui constitue un exemple de l'intertextualité propre à quelques tendances de la littérature narrative française contemporaine, ce qui nous permettra de caractériser l'œuvre de Quignard comme une biofiction, sous-genre du roman qui met en valeur le caractère pluriel et inachevé de l'individu.

Mots-clés : intertextualité, biofiction, Pascal Quignard, sujet pluriel, critique littéraire

El género de las huellas: *Terraza en Roma* de Pascal Quignard como una bioficción

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar *Terraza en Roma* de Pascal Quignard como una novela que ejemplifica la intertextualidad propia de algunas vertientes de la narrativa francesa contemporánea. Dicho rasgo nos permitirá hablar de la obra de Quignard como una bioficción, subgénero de la novela que enfatiza el carácter plural e inconcluso del individuo.

Palabras clave: intertextualidad, bioficción, Pascal Quignard, sujeto plural, crítica literaria

The genre of traces: *Terrace in Rome* from Pascal Quignard like a biofiction

Abstract

The objective of this article is to present *Terrace in Rome* by Pascal Quignard like an example of intertextuality in French contemporary narrative. This approach will allow us to describe Quignard's work like a biofiction, subgenre of the novel that emphasizes the plural and uncompleted characteristic of the individual.

Keywords: intertextuality, biofiction, Pascal Quignard, plural characteristic, literary criticism

Biofiction : une pléiade de genres pour dire l'homme

L'homme est un être éclaté, un espace qui grandit hors de ses limites pour se construire infiniment. Le roman contemporain, portrait de cet homme, ne veut plus se définir, s'enfermer dans un concept, mais errer pour se nourrir et pour s'analyser en tant que reflet d'une réalité en mouvement. Pour Dominique Viart :

le roman contemporain associe souvent deux préoccupations : réfléchir sa forme et sa fonction tout en interrogeant son temps et son contexte. [...] Ses incertitudes, son interrogation sur la matière même de ce qu'elle [la voix narrative] rapporte ou reconstitue, mettent en évidence la "quête cognitive" d'un présent incertain (Viart, 2002 : 139).

Viart souligne deux éléments capitaux de la littérature contemporaine : la voix narrative et le questionnement de l'individu actuel, celui qui habite le présent. Si nous considérons l'individualité comme étant à l'origine de l'œuvre littéraire, tous les romans s'avèrent des créations subjectives qui font appel à toutes les disciplines attentives à l'homme dans sa vision de la réalité, homme incertain dont les mutations se succèdent tout au long de la vie. La présence des disciplines plus ou moins liées à la littérature constitue une mise en question de la conception de « genre », et un effort pour montrer le parcours d'un individu à partir des traces qu'il laisse dans le temps. Le roman dévoile, alors, une sorte de biographie du personnage, mais une biographie fictive. Alain Buisine a créé le terme « biofiction » pour nommer ces textes hybrides.

Ce qui m'apparaît désormais décisif, c'est que le biographique n'est plus l'autre de la fiction. Il n'y a plus d'un côté l'imaginaire romanesque qui peut royalement s'autoriser toutes les inventions et de l'autre la reconstitution biographique laborieusement contrainte de se soumettre à l'exactitude référentielle des documents. La biographie est elle-même devenue productrice de fictions, bien plus elle commence à comprendre que la fictionnalité fait nécessairement partie du geste biographique (Buisine, 1991 : 10).

Le romanesque -création du personnage, voix narrative, mise en contexte – constitue la matière primordiale du roman, mais, étant donné que le roman est une construction, il veut aussi tenter de bâtir le sens d'une individualité en devenir permanent. Le roman évolue ainsi en un genre éclaté où le lecteur peut trouver des traces des divers genres et disciplines humanistes : la biographie, la poésie, l'essai, l'autobiographie, l'art, l'histoire, etc. Le roman, espace de rencontre et de dialogue, texte polyphonique et subjectif constitue, d'une part, l'histoire d'un personnage, et, d'autre part, un essai critique, un lieu où l'écrivain révèle sa poétique.

C'est dans ce contexte que nous voulons situer *Terrasse à Rome*, roman de Pascal Quignard paru en 2000 et œuvre qui a engendré le travail de recherche –pour un mémoire

de licence– dont est issu cet article. Cette œuvre, ensemble de petits chapitres qui ne font parfois qu'un paragraphe, raconte l'histoire de Geoffroy Meaume, graveur du XVII^e siècle qui vagabonde dans plusieurs pays d'Europe pour se faire une vie comme artiste, et pour apprendre à vivre sans Nanni Veet Jakobz, sa bien-aimée. Dans l'intérêt de suivre les traces de cet errant, Quignard construit l'histoire de l'artiste par l'intermédiaire de plusieurs voix narratives : celle de la biographie, celle de l'autobiographie et celle de la critique d'art, qui constitue aussi une vision personnelle de la création littéraire. C'est ainsi que ce rhizome de genres compose la biofiction, dont nous nous proposons d'esquisser les caractéristiques et surtout, de mettre en valeur les contributions à la réflexion sur l'homme contemporain.

L'artiste et ses traces : la biographie et la biofiction

Terrasse à Rome commence avec ces mots :

Meaume leur dit: « Je suis né l'année 1617 à Paris. J'ai été apprenti chez Follin à Paris. Chez Rhuys le Réformé dans la cité de Toulouse. Chez Heemkers à Bruges. Après Bruges, j'ai vécu seul. À Bruges j'aimais une femme et mon visage fut entièrement brulé. Pendant deux ans j'ai caché un visage hideux dans la falaise qui est au-dessus de Ravello en Italie » (Quignard, 2000 : 9).

Cette introduction à l'histoire de l'artiste s'approche de ce que François Dosse définit comme biographie : genre qui cherche à donner de l'information réelle de l'individu par l'intermédiaire de faits, dates et noms qui peuvent être vérifiés. En plus, la biographie établit un pacte avec le lecteur : le narrateur témoigne de la fiabilité des faits reportés. Cependant, Geoffroy Meaume le graveur est un personnage fictif, situé dans un contexte historique bien déterminé : celui des artistes du XVII^e siècle, le siècle du Baroque et du Classicisme. La mise en valeur de la fiction dans un texte qui se veut biographique constitue la première critique que la biofiction arbore face au concept de genre : la biographie comme produit des recherches humaines a un degré de subjectivité et inexactitude inévitable.

Pascal Quignard, dès les premières lignes du roman, dessine un personnage errant et cette quête d'un lieu propre, d'un refuge, va déterminer la structure du texte narratif et le caractère de Meaume. Le lecteur suit les voyages de Meaume grâce à la voix d'un narrateur extra-hétérodiégétique qui nous parle de la vie de cet homme faisant partie de l'Histoire de l'art :

Dans la manière noire la planche est originellement et entièrement gravée. Il s'agit d'écraser le grain pour faire venir le blanc. Le paysage précède la figure. Ce fut en 1642 que Ludwig von Siegen inventa la manière noire. En 1653, à Bruxelles, Siegen

révéla son secret à Ruprecht du Palatinat qui l'introduisit en Angleterre en 1656. On compte seulement vingt-quatre gravures de Meaume à la manière noire qui datent toutes d'après Abraham (Quignard, 2000 : 72).

Malgré l'exactitude des dates et des noms, *Terrasse à Rome* n'appartient pas vraiment au genre de la biographie au sens traditionnel -texte qui veut retracer la totalité d'une vie humaine-. Ce roman correspond à une conception de la biographie qui « offre des *morceaux de vie qui ont une valeur paradigmatique* »¹ (Dosse, 2007 : 36). Cette biographie met donc l'accent sur l'unicité, sur l'essentiel dans le récit de vie d'une personne dont le portrait est le résultat de la plume d'un autre individu, bien subjectif lui aussi.

La biofiction est un exercice d'hypothèses où l'écrivain recueille les vestiges du personnage. L'écrivain avance derrière lui, non devant, et son travail est d'associer tous les instants qui, à la fin du chemin, peuvent offrir une vision à la fois panoramique et intime de la singularité humaine, malgré les vides propres à la recherche et l'impossibilité de tout savoir à propos d'un individu, de là l'importance du mot « paradigmatique ». L'hypothèse permet « l'acte même d'imaginer qui se dit dans le corps du texte » (Viart, 2005 : 110). Le texte se construit en l'écrivant et en le lisant, et ses significations ne sont pas univoques ou terminées, mais objets d'interprétations multiples, puisque le lecteur va donner un sens à ce que la biofiction mentionne, et à ce qu'elle ne dit pas.

Dans *Terrasse à Rome*, ces instants paradigmatiques prennent tout d'abord la forme du fragment. Roman sans chronologie, il est composé de chapitres très brefs, parfois de paragraphes ou de citations, qui « concentrent en une anecdote toute la vie d'un homme. Ce ne sont qu'images singulières, instantanés improbables » (Viart, 2005 : 107). *Terrasse à Rome* est construit autour de deux moments capitaux dans la vie de Meaume qui traversent tout le roman comme un leitmotiv et qui sont annoncés dès le début du texte : son amour d'une femme et la défiguration de son visage.

L'amour pour une femme fiancée :

En 1639, Jacob Veet Jakobsz, orfèvre dans la cité de Bruges, fut nommé juge électif pour l'année. Il avait une fille qui était étrange et belle. Elle était blonde, très blanche, longue, légèrement voûtée, la taille fine, les mains fines, la gorge lourde, très silencieuse. Le jeune graveur Meaume la vit lors de la procession de la fête des orfèvres. Il avait vingt et un ans. [...] Sa beauté le laissa désert (Quignard, 2000 : 11).

La défiguration, produit de la jalousie, raison pour laquelle il deviendra un errant et un solitaire :

Le fiancé de la fille de Jakobsz a lancé l'eau-forte. Le menton, les lèvres, le front, les cheveux, le cou de Meaume sont brûlés. La fille du juge électif elle-même est touchée à la main. Elle hurle. Tous hurlent, tant est vive la douleur à chacun (Quignard, 2000 : 18-19).

Pascal Quignard raconte les péripéties qui vont conduire cet homme à Rome, à la vie loin de Nanni Veet Jakobsz, à l'art devenu survivance. Il semble que connaître ces deux événements soit suffisant pour parler de Meaume, mais ils s'avèrent, en réalité, le déclencheur de son art et la façon de se reconstruire jusqu'à la mort. Jusqu'au moment de sa défiguration, Meaume était un simple apprenti qui avait du talent pour graver. Après cet événement, il devient artiste, celui qui chante la vie par des moyens artificiels, qui reconnaît que l'artifice n'est pas la vie mais un soulagement.

Terrasse à Rome est l'histoire d'un artiste. Ses réflexions sur l'art constituent une partie indispensable du roman. Pour Meaume, l'art a son origine dans l'existence, il s'inspire d'elle, il est fragile et périssable, il est besoin de dire et de conserver le silence, il est infime face à la nature. Cependant, Meaume réunit une série d'objets, les *Huit extases*, pour se rappeler les minutes les plus chères de son existence. Ces objets, appartenant à des personnes proches de lui, témoignent d'une vie vécue malgré la douleur et la solitude. Meaume ne meurt pas après avoir quitté Nanni. Il devient un chercheur de souvenirs, un collectionneur de joies.

Un jour, par hasard, Meaume croise son fils qui venait à Rome chercher son véritable père. Le fils blesse mortellement le père, sans le savoir. Le père ne dit rien, parce qu'il comprend que l'art véritable est face à lui. Meaume le graveur regarde son chef-d'œuvre s'en aller et Meaume l'homme revient pour mourir.

Dans le livre de Grünehagen, Grünehagen dit que Meaume affirmait à la fin de sa vie : « Quand je m'assois devant ma planche en cuivre le chagrin m'envahit. Je ne trouve plus le temps de songer à une image ou plutôt de la tenir devant mes yeux pour la reproduire. Mon œuvre est ailleurs » (Quignard, 2000 : 110).

D'après Marc Dambre, la biofiction est un voyage dans le temps et une réflexion liée au va-et-vient des réminiscences et des expériences qui nous configurent. Récapituler une vie suppose aussi établir des liens entre le passé et le présent du personnage. Le présent de la voix narrative questionne la biographie qui sert à construire la biofiction, et avance sans vouloir tout dire, sans vouloir tout savoir, étant donné qu'un personnage fixé dans le temps devient un personnage terminé, et que la biofiction n'achève pas les personnages, mais les esquisse pour faire place à la vision du biographe, de l'écrivain et du lecteur.

La biographie d'un penseur estime comprendre [...] l'unité du geste qui est à lui, le propre à son être, en sachant que celui-ci est susceptible d'altérations multiples et de modifications. En plus, la signification d'une vie n'est jamais univoque, elle ne peut que se conjuguer au pluriel...² (Dosse, 2007 : 391).

L'indéfinition du personnage ne constitue qu'une des particularités de la biofiction. Pour ce genre, une des richesses de l'homme se trouve dans sa capacité à manifester ses intérêts, ses changements, ses cicatrices, ses idées, peut-être contradictoires et déconcertants mais d'une singularité touchante.

La *biofiction* exprime la subjectivité inhérente à toute vision de l'Autre. Pascal Quignard fait de Meaume un personnage *réel* pour nous, entouré de vrais personnages historiques³ pour construire l'illusion biographique. Néanmoins, toute biographie a son côté de fiction, fiction qui remplit les vides, crée des ponts entre la connaissance et l'ignorance des faits et, peut-être l'un des aspects les plus importants, bâtit le roman comme un genre narratif qui a besoin de la fluidité des mots, d'un enchaînement logique d'événements malgré la disposition finale du texte. Le fragment comme mise en page est le symbole de la trace, aussi infime et aussi profonde que chaque vie humaine.

L'autobiographie artistique

Georges May définit l'autobiographie comme un récit érigé du point de vue de son protagoniste. Cette redécouverte du moi fait appel à la mémoire pour parcourir une existence à partir du présent. L'autobiographie veut « *reconstruire l'itinéraire d'une vie, d'une part pour la comprendre et, de l'autre, pour arriver à la réconfortante conclusion que, malgré les accidents de la traversée [...] on est resté fidèle à soi-même* »⁴ (May, 1982 : 65).

L'autobiographie dans *Terrasse à Rome* reprend admirablement les deux objectifs exposés par Georges May. Geoffroy Meaume cherche, pendant toutes ses années, à analyser sa place dans le monde en tant qu'homme, ami, amant et artiste, et le thème constant dans son œuvre est la passion démesurée qu'il a pour Nanni Veet Jakobz, l'amour de jeunesse qui devient l'unique amour. Meaume affirme son identité dans ces deux domaines, l'art et la passion -ou la passion devenue art- et, une fois achevée la lecture du roman, le lecteur éprouve la sensation d'être face à un homme dont il pourrait continuer à suivre les traces.

Le genre autobiographique dans *Terrasse à Rome* peut être lu avec toute sa force dans la parution de l'œuvre plastique du graveur à l'intérieur du roman, raison pour laquelle nous optons pour parler d'une autobiographie artistique, plastique si cela est possible. La gravure de Meaume est décrite tout au long du roman sous la forme de

petits chapitres. Pour Dominique Viart, cette complicité entre le récit biographique et la production artistique dans les récits de vie des artistes s'avère être une manière de dire les faits de leur vie dans le langage qui leur appartient. L'œuvre permet d'« exprimer le réel qui fut le leur, et qui, comme tel, échappe à tout réalisme historique » (Viart, 2005 : 109). Le réel à chaque créateur est forcément, subjectif, illusoire, perception pure.

La nourriture primordiale des gravures de Meaume -de ses rêves, comme il se plaît à les nommer- trouve son origine dans sa défiguration et la perte de Nanni :

Il dit: « Oh! Le secret de mes rêves était un corps qui revenait sans cesse. Une femme jadis a été horrifiée en découvrant mon visage. J'ai perdu alors sans retour la plus grande part de la substance de ma vie. J'ai conservé le regard qui était dans ses yeux quand elle les tournait vers moi mais elle a refusé que je partage sa vie... » (Quignard, 2000 : 114).

L'art naît de la douleur, de la solitude, de la perte. Meaume reste fidèle à Nanni, même si cette fidélité ne permet pas la guérison de sa plaie. L'amour le transfigure : l'homme à la tête voilée est toujours Meaume, sous la figure d'un dieu, d'un paysan, d'un saint.

Femme impudique. Jupiter désirant se penche au-dessus du corps d'Antiope endormie. La fille du roi de Thèbes a replié ses bras au-dessus de sa tête ; sa bouche est ouverte ; ses cuisses sont ouvertes ; son corps semble heureux mais point son visage, empreint d'horreur. Elle a dans le regard quelque chose de la jalousie de Nyctée. Juste au-dessus des parties génitales d'Antiope, le dieu de l'Olympe avance la tête. Il regarde le sexe de la jeune femme merveilleuse. La main droite divine retient le rideau du lit. Le reste est noir. Eau-forte et pointe sèche (Quignard, 2000 : 126).

Terrasse à Rome est l'autobiographie des amours et des douleurs d'un individu, ce qui nous indique que l'inspiration ne vient pas de ce que nous avons, mais de ce que nous désirons, de ce dont nous rêvons.

En décrivant la gravure dans le roman, Quignard peut parler avec la voix de Meaume. Meaume ne raconte pas, il travaille. Meaume a très peu de mots pour Nanni, mais il a le burin et l'acide, son langage. L'art plastique se place comme la ressource qui reflète la pensée et les sentiments de l'artiste : une *ekphrasis*.

Luz Aurora Pimentel affirme que l'ekphrasis agit sur deux niveaux, puisqu'elle est « la représentation verbale d'une représentation visuelle »⁵ (Pimentel, 2003 : 206). Quignard met en valeur la gravure de Meaume -le texte ekphrasique- en lui donnant la place d'un chapitre, c'est-à-dire, il lui attribue une signification qui va au-delà de l'inclusion de l'œuvre du graveur dans son histoire : l'image murmure ce que Meaume

ne peut pas dire avec des mots ou avec des pleurs ; l'image, dont la contemplation est silencieuse, exprime l'indécidable au quotidien, concède à ces expériences un caractère sacré. L'image impose le silence solennel de la réflexion individuelle, juste comme l'écriture⁶, car toutes les deux ont pris leur chair du silence. L'ekphrasis comporte « *des formes de signification synthétique qui sont de l'ordre de l'iconique et du plastique, elle construit un texte complexe où on ne peut pas séparer ce qu'il y a du verbal et du visuel : un iconotexte* »⁷ (Pimentel, 2003 : 207).

Nous pouvons donc affirmer que l'iconotexte est autobiographique et que l'autobiographique dans le narratif voyage à travers l'écriture. La présence de la gravure dans *Terrasse à Rome* pourrait se lire comme une citation qui amplifie la vision du monde de Meaume et qui accroît le pouvoir esthétique du récit ; ou nous pourrions aussi recueillir toutes les gravures pour éditer un beau tome dédié à l'art et écrire l'histoire de Meaume aux marges du livre, juste comme de courtes notes biographiques. Ce qui devient incontournable, c'est le lien entre la biographie et l'autobiographie de Meaume : cet homme vit dans les marges. « Tous les hommes amoureux vivent dans les angles »⁸ (Quignard, 2000 : 9). Meaume est un homme qui connaît l'obscurité, celle de la vie et celle de la gravure⁹, gravure qui se construit de traces, pas de couleurs, comme les paysages de son ami Claude Gellée le Lorrain.

L'intertextualité comme l'une des marques du narratif contemporain -dans son rôle essentiel de mise en question de la structure et de la voix narratives, et réflexion sur le caractère insaisissable du sujet¹⁰, crée l'illusion que tout le roman de Quignard est composé de gravures qui révèlent peu à peu Meaume, d'une façon fragmentaire et déconstructive : les interstices entre les images signifient, sont comblés de traces d'émotions, de pensées qui se conservent sous le silence de l'indécidable.

L'autobiographie artistique permet aussi de s'approcher de la biographie du créateur, de reconnaître ses pas dans l'Histoire à une époque qui ne nous appartient plus. Toutefois, c'est à nous en tant que lecteurs de construire le sens de cet amalgame d'images en liant les indices que l'auteur nous offre. L'art de Meaume symbolise la recherche créatrice, incessante et parfois amère, mais aussi teinte de profondes joies intimes. « Nous écrivions donc toujours à partir d'une faille, à la fois intime et commune à tous les humains; intime et anonyme » (Germain, 2010 : 47), affirme Sylvie Germain. La faille est toujours personnelle, ce qui nous renvoie au sujet comme matière première de la littérature française contemporaine et à l'autobiographie comme outil de recherche qui veut comprendre le Moi dans le monde, toujours à partir de l'unicité, de l'humain. Cette tentative a un écho universel que George May signale ponctuellement :

[...] l'intime est un chemin plus sûr vers l'universel que le général. Plus un autobiographe pénètre dans les petits détails de ses souvenirs, plus il multiplie les

*réminiscences concrètes, en apparence triviales, et lorsque son émotion nous semble plus familière, nous reconnaissons mieux ce que nous portons en nous-mêmes. [...] En creusant l'écorce de son moi, il découvre un nous au-delà de sa propre solitude*¹⁰ (May, 1982 : 129).

Les expériences de l'homme Meaume résonnent en nous, êtres humains. Ses souvenirs font écho aux nôtres. C'est l'art qui permet cette sonorité, cette reconnaissance qui, chez l'artiste, signifie un besoin de dire qui va se matérialiser dans l'œuvre d'art et la relation entre celle-ci et son créateur.

Le moi pluriel comme sujet de création

Terrasse à Rome comporte une troisième voix narrative : celle de la critique d'art, qui met en évidence le sujet comme thème littéraire et les idées de Pascal Quignard à propos de la littérature de notre temps.

La critique d'art dans ce roman correspond à l'analyse de la relation œuvre d'art-créateur et du hasardeux chemin de la création. Tout d'abord, Pascal Quignard signale l'importance capitale du métier, du fait de connaître les outils propres au travail : le burin, le métal, l'acide, la plume, le papier, l'encre ; outils qui permettent l'expression de l'art, soit l'art plastique ou littéraire. Après, il fait de Meaume l'incarnation de celui qui cherche, de l'artiste comme un travailleur et comme un génie qui a su s'exprimer devant le silence et le désespoir. « Écrire est écouter *la voix perdue*. C'est avoir le temps de trouver le mot de l'énigme, de préparer la réponse. C'est chercher le langage dans le langage perdu »¹¹ (Quignard, 2006a : 68).

Terrasse à Rome présente l'art de Meaume comme un résultat de la vie, de ses instants les plus chers. Meaume communique avec Maurice Blanchot, qui affirme dans *L'espace littéraire* que « *les vers sont des expériences, liées à une approche vivante, à un mouvement qui s'accomplit dans le sérieux et le travail de la vie. Pour écrire un seul vers, il faut avoir épuisé la vie* » (Blanchot, 1955 : 87). L'art vient de la vie, veut l'exprimer et capturer ses moments les plus ardents, mais il n'est pas la vie¹². Le moment capital de l'existence de Meaume a été sa rencontre avec Nanni et tout son art va en porter la marque.

Chaque être humain a un langage à soi. Pour Quignard, le mutique, c'est l'écriture. Pour Meaume, l'homme brûlé à l'acide, c'est l'acide qui fend le métal. Meaume, l'homme blessé par l'art, a besoin de la force et la solidité du fer pour renfermer les clairs-obscur de sa vie, pour reproduire sur lui-même la cicatrice qu'il porte sur le visage, cicatrice chaque jour plus douloureuse puisqu'elle incarne la perte de la bien-aimée. La création est difficile, car elle nous rappelle ce que nous avons perdu : «

la répétition engendrerait elle-même la jouissance [...], répéter à l'excès, c'est entrer dans la perte » (Barthes, 1973 : 67). L'art comme imitation constitue un des axes de réflexion des écrivains contemporains¹³. Pour Quignard, Meaume ne grave plus après la rencontre avec son fils, Meaume agonisant reconnaît l'empreinte de Nanni partout dans son œuvre et les efforts qu'il a réalisés pour survivre à son absence :

J'ai dû voyager dans d'autres mondes que le sien mais, dans chaque rêve, dans chaque image, dans chaque vague, dans tous les paysages j'ai vu quelque chose d'elle ou qui procédait d'elle. Sous une autre apparence je l'avais attirée et séduite (Quignard, 2000 : 114).

L'art est, il ne se justifie pas, malgré ses limitations en tant que produit humain. *Terrasse à Rome* ne parle pas de la portée de la gravure de Meaume dans l'Histoire de l'art. Meaume est témoin de la destruction de ses gravures, les plus joyeuses de ses images, considérées obscènes et pernicieuses. Meaume ne veut pas créer quelque chose de pérenne. Il désire chercher le sens de son Moi, questionner, trouver un soulagement à ses peines. Il érige un souvenir fragile mais tangible d'une femme appelée Nanni. Le sens de l'art est l'art même dans ce lien invisible avec son auteur, et la signification intime que chaque personne trouve en lui lors de sa contemplation silencieuse.

Fournir une raison dévaste l'amour. Procurer un sens à ce qu'on aime, c'est mentir. Car aucun être humain n'éprouve d'autre joie que la sensation d'être vivant lorsqu'elle devient intense. Et il n'y a pas d'autre vie » (Quignard, 2000 : 66).

L'art est l'Autre dans la mesure où nous pouvons l'observer, nous réfléchir en lui, nous approcher du lointain et de l'inexploré. De là le rôle primordial du sujet comme thème de la littérature contemporaine. L'art comme produit personnel suppose une lecture réfléchie de la propre vie, un exercice de reconnaissance. « L'eau acide est plus étrange qu'une couleur » (Quignard, 2000 : 25), affirme Meaume, car la gravure -en tant que contraste entre le noir et la lumière- permet la naissance des ombres, des contradictions, des peines et des joies de chaque personnage et exprime la force de nos passions, la portée de nos instants paradigmatiques. Le graveur a le temps d'y penser pendant son travail. Ce jeu entre le noir et le blanc peut aussi nous faire réfléchir à la page sur laquelle s'impriment les petites taches noires qui nous nomment. Ces taches murmurent toutes quelque chose qui s'adresse aussi à nous.

La biofiction comme essai critique

Les voix narratives -biographie, autobiographie artistique et critique d'art- présentes dans *Terrasse à Rome* composent un texte fragmentaire, reflet de l'homme éclaté dont l'individualité est nourrie d'expériences toujours nouvelles, étant donné que l'homme

est un être errant dans le temps : être inachevé, qui n'a pas un sens mais plusieurs, être qui se construit à chaque minute.

Le roman contemporain est un genre errant dans les genres. L'intertextualité s'avère indispensable pour le comprendre. Le dialogue parmi les voix narratives constitue un enrichissement du personnage et du genre « roman » : il devient un espace franc, le lieu de rencontre des disciplines hors-littérature : l'art, l'histoire, voire la sociologie, la médecine. L'écrivain a trouvé une liberté totale pour s'exprimer et la biofiction, une sorte de sous-genre du roman, témoigne de cette liberté.

La biofiction met en valeur le doute comme principe de création et d'interprétation. Pascal Quignard est de la même opinion. Le roman ne doit pas être facile à saisir, le personnage non plus. La présence de plusieurs points de vue fait du roman l'espace de l'incertitude, de l'absence d'une idée de vérité. Suivre les traces de l'Autre est une tâche lourde : celle d'écouter toutes les opinions sur lui, malgré les contraintes que cela implique, dans le but d'approfondir la recherche.

La version n'est pas tout à fait la même chez Grønehaen : « Un jour qu'il gravait des images du paradis sur sa terrasse à Rome, son compagnon, qui s'appelait Poilly, et qui était originaire d'Abbeville, considérant son immobilité et son visage extraordinairement concentré, lui dit pour rire : "Croyez-vous qu'au paradis vous connaîtrez des extases comparables ?" Mais Monsieur Meaume conserva son sérieux et affirma que même au paradis il en irait ainsi. "Dieu les a-t-il même imaginées ?" lui demanda Poilly. Monsieur Meaume répondit avec le même sérieux : "C'est la matière qui imagine le ciel. Puis c'est le ciel qui imagine la vie. Puis c'est la vie qui imagine la nature. Puis la nature pousse et se montre sous différentes formes qu'elle conçoit beaucoup moins qu'elle les invente en fourgonnant dans l'espace. Nos corps sont l'une de ces images que la nature a tentées auprès de la lumière" » (Quignard, 2000 : 33-34).

Meaume, comme une façade baroque, ne peut pas se définir. Il faut parcourir ses plis, explorer les recoins où la lumière n'arrive pas, scruter les couches à souvenirs qui dessinent des images truquées. Le genre « roman », lui aussi, est devenu une façade truquée, qui parle de notre époque indirectement.

L'œuvre de Pascal Quignard, dont *Terrasse à Rome* est un exemple paradigmatique, constitue un effort pour dominer le langage. La rhétorique est l'art de tordre le langage pour l'obliger à exprimer les idées de la manière la plus claire possible, bien que cela soit irréalisable, étant donné que le langage n'arrive même pas à exprimer l'individualité et la pensée propre à chacun de nous. Les tendances du roman contemporain qui trouvent leur axe de création ou de recherche dans le sujet deviennent de vrais essais, des tentatives qui multiplient les sens du texte et qui dialoguent « avec ce nœud de ténèbres qu'est la vie de l'autre » (Viart, 2005 : 107).

Giorgio Agamben parle du sujet contemporain comme celui qui cherche dans le temps les traces du présent, car le présent existe dans les ténèbres dont Dominique Viart parle.

Le contemporain est celui qui fixe le regard sur son temps pour en percevoir non les lumières, mais l'obscurité. Tous les temps sont obscurs pour ceux qui en éprouvent la contemporanéité. Le contemporain est donc celui qui sait voir cette obscurité, qui est en mesure d'écrire en trempant la plume dans les ténèbres du présent (Agamben, 2008 : 19-20).

Cette obscurité appartient à notre époque, insaisissable pour nous, mais aussi au sujet toujours incertain que nous sommes, surtout dans ce début du siècle où la technologie, la guerre et les médias mettent en évidence la fragilité de la vie et l'incertain de l'image que nous construisons de l'altérité.

Bibliographie

- Agamben, G. 2008. *Qu'est-ce que le contemporain ?* Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Barthes, R. 1973. *Le plaisir du texte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Blanchot, M. 1955. *L'espace littéraire*. Paris : Gallimard.
- Buisine, A. 1991. « Biofictions ». *Revue des sciences humaines*, n° 224, p. 7-13.
- Dosse, F. 2007. *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Germain, S. 2010. *Les personnages*. Paris : Gallimard.
- May, G. 1982. *La autobiografía*. México: FCE.
- Mendoza Delgado, P. 2014. *Terrasse à Rome de Pascal Quignard como una reflexión sobre la creación literaria*. México : UNAM. Mémoire de licence.
- Pimentel, L. 2003. « Ecfrais y lecturas iconotextuales ». *Poligrafías, Revista de teoría literaria y de literatura comparada*, 4, p. 205-215.
- Quignard, P. 2006. Pequeño tratado sobre Medusa. In: *El nombre en la punta de la lengua*. Madrid : Arena Libros.
- Quignard, P. 2000. *Terrasse à Rome*. Paris : Gallimard.
- Viart, D. 2002. Écrire avec le soupçon. Enjeux du roman contemporain. In : *Le roman français contemporain*. Paris : adpf.
- Viart, D., Vercier, B. 2005. *La littérature au présent*. Paris : Bordas.

Notes

1. [...] la biografía ofrece trozos de vida que tienen un valor paradigmático (Dosse, 2007 : 36).
2. La biografía de un pensador implica comprender [...] la unidad del gesto que es suyo, lo propio de su ser, a sabiendas de que éste es susceptible de múltiples alteraciones y modificaciones. Además, la significación de una vida nunca es unívoca, sólo puede declinarse en plural... (Dosse, 2007 : 391).
3. Les personnages historiques plus importants présents dans ce roman sont Claude Gellée le Lorrain, Ludwig von Siegen et Monsieur de Sainte Colombe. Le premier est le meilleur ami de Meaume et le peintre le plus représentatif du Classicisme, le deuxième invente la « manière

noire », innovation technique de l'époque et le troisième est un personnage mineur, mais il est le protagoniste d'un autre roman de Quignard *Tous les matins du monde*, qui peut aussi être analysé comme une biofiction.

4. ...reconstruir el itinerario de una vida, por una parte para comprenderla y, por la otra, para llegar a la reconfortante conclusión de que, a despecho de los accidentes de la travesía [...] se ha permanecido fiel a sí mismo (May, 1982 : 65).

5. ... la representación verbal de una representación visual (Pimentel, 2003 : 206).

6. Il est toujours important de revenir à la conception quignardienne d'écriture. Cet auteur, touché par l'autisme deux fois, dit de l'écriture : « J'ai écrit -affirme Quignard - parce que c'était la seule façon de parler en se taisant » ("He escrito -afirma Quignard - porque era la única manera de hablar callándose" (Quignard, 2006a : 46).

7. formas de significación sintética que son del orden de lo icónico y de lo plástico, construyendo un texto complejo en el que no se puede separar lo verbal de lo visual: un iconotexto (Pimentel, 2003 : 207).

8. Fréquemment, la biofiction tient à faire le portrait de personnages oubliés. Cela est une constante dans l'œuvre de Quignard. Cependant, l'angle devient aussi pour lui l'espace de création, le chemin qui se parcourt rarement, où se trouvent les contradictions humaines, les langages difficiles à déchiffrer, les grandes passions de l'homme.

9. La manière noire devient significative dans ce cas. Meaume travaille cette technique après la perte de son ami Abraham Van Berchem.

10. ... lo íntimo es un camino más seguro hacia lo universal que lo general. Cuando más entra un autobiógrafo en los pequeños detalles de sus recuerdos, cuanto más multiplica las reminiscencias concretas, en apariencia triviales y cuando su emoción nos parece más familiar, reconocemos mejor lo que llevamos dentro. [...] Ahondando en la corteza de su yo, descubre un nosotros más allá de su propia soledad (May, 1982 : 129).

11. Escribir es escuchar la voz perdida. Es tener tiempo para encontrar la palabra del enigma, para preparar la respuesta. Es buscar el lenguaje en el lenguaje perdido (Quignard, 2006a : 68).

12. Il est important de signaler que, pour les critiques de la littérature contemporaine, l'artiste n'est plus cette figure romantique qui s'enferme pour créer. Pour eux, l'artiste est un être profondément vital, qui éprouve tous les sentiments, qui voyage, c'est un être social qui partage son temps, même si la création en soi a besoin de la solitude réflexive. Meaume arrive à partager son temps avec ses proches : Claude Gellée, Abraham van Berchem, Marie Aidelle, sa maîtresse, et ils sont portraiturés dans son art.

13. Dans la littérature contemporaine, le concept de mimesis constitue une mise en question du statut du sujet et de la littérature comme une référence du réel. Etant donné la pluralité de l'individu, l'écriture devient seulement l'une des manières de s'approcher de lui et de créer l'illusion de lire une réalité. C'est pourquoi l'intertextualité dans la littérature (le dialogue parmi les divers genres d'une part, et de l'autre, celui du texte littéraire avec des disciplines comme l'histoire ou l'art plastique, pour citer quelques exemples) tente d'esquisser un portrait de la singularité, en remarquant que toute représentation de la personne ou de la réalité à travers le narratif n'est qu'une fiction, c'est-à-dire une imitation du réel, ou, mieux encore, une interprétation de la réalité propre au sujet portraituré.

Synergies Mexique n°4 / 2014



II. Compétences et défis des enseignants et des apprenants



La catégorie de « compétent » ou « non compétent » en langue étrangère



Buenaventura Rubio Zenil

Universidad de Guanajuato, Mexique

brubiozenil@gmail.com

Reçu le 28-07-2014/ Evalué le 24-09- 2014/Accepté le 04-11- 2014.

Résumé

Dans cet article nous montrons les résultats d'une recherche qui s'inscrit dans le courant de l'analyse conversationnelle et de la linguistique interactionnelle et intègre la perspective socioculturelle. Sur les bases de données empiriques issues des enregistrements audio et vidéo de conversations exolingues entre apprenants de français et d'espagnol avec des locuteurs francophones et hispanophones, nous avons pu constater la façon dont les partenaires montrent une identité d'expert ou d'apprenant. Cette catégorie ne peut pas être définie a priori mais elle est contingente et contextuelle et émerge de la dynamique des activités dans l'interaction (Mondada, 1999).

Mots-clés : catégorie, compétence, interaction exolingue

La categoría de “competente” o “no competente” en lengua extranjera

Resumen

En este artículo se muestran los resultados de una investigación realizada a través del análisis conversacional y la lingüística interaccional que integra la perspectiva de la teoría socio-cultural. Basada en datos empíricos de grabaciones de audio y video de conversaciones entre estudiantes de francés y español con locutores nativos de ambas lenguas, se pudo observar la forma en que los locutores exhiben una categoría de expertos o de aprendices y se constata que dicha categoría no puede ser definida a priori sino que es contingente y contextual y emerge de la dinámica de las actividades de la interacción (Mondada, 1999).

Palabras clave: categoría, competencia, interacción exolingua

The category of “competent or” not competent” in foreign language

Abstract

This article presents the results of a research study based upon conversation analysis and interactional linguistics which integrates a socio-cultural perspective. Based on empirical data from audio and video recordings of exolingual conversations between French and Spanish learners with French and Spanish native speakers, it was noticed that the speakers exhibited an identity of expert or learner; therefore, the argument is

that the category of 'competent or not competent' is a transitional and dynamic entity in the interaction (Mondada, 1999).

Key words: category, competence, exolingual interaction

Introduction

Dans la perspective éémique, la catégorisation des acteurs sociaux n'est pertinente que si elle émerge des acteurs eux-mêmes de manière située et contextuelle. Elle est rendue pertinente par leurs actions et leurs orientations dans l'interaction à toutes fins pratiques. La catégorie de locuteur « *compétent* » ou « *pas compétent* » n'y échappe pas. Elle n'est donc pas homogène ni transférable d'un contexte à un autre. Les compétences d'ordre social, culturel ou historique requises pour réaliser une activité linguistique, sont dépendantes les unes des autres dans l'interaction. « *La compétence se manifeste dans la conduite des participants et est évaluée par leurs co-participants dans la manière dont ils la traitent séquentiellement* » (Mondada, 2006 : 83). De ce fait, les catégories de « pas ou peu compétent », « d'étranger », « d'apprenant », d'un côté et « compétent », « expert », de l'autre, d'après cette approche, découleront d'une catégorisation produite par les acteurs dans leurs accomplissements collectifs (Mondada, 1999), ce dont le chercheur doit rendre compte.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche concernant la conversation exolingue entre étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) et locuteurs francophones et apprenants d'Espagnol Langue Étrangère (ELE) et natifs de cette langue. Nous observons le processus de catégorisation comme locuteurs « compétents » ou « pas compétents » en L2. Dans un premier temps, nous présenterons le cadre théorique où nous contrasterons les concepts de compétence selon deux approches différentes. Nous exposerons ensuite l'étude réalisée, nous expliciterons la méthodologie utilisée et les sujets qui ont participé. Nous présenterons ensuite des analyses d'extraits d'interactions tirés des données et pour finir nous proposerons quelques conclusions à notre recherche.

2. La « *compétence* » du point de vue traditionnel

La notion traditionnelle de compétence ainsi que le processus de cognition sont détachés du processus de socialisation et décrits en termes de capacités individuelles localisées dans le cerveau et associées davantage, à la compétence grammaticale (pour une vision critique voir Firth & Wagner 1997 ; Mondada & Pekarek-Doehler, 2001 ; Mondada, 2006 ; Pekarek-Doehler, 2006). La dichotomie entre compétence, entendue

comme les connaissances intériorisées de la grammaire que possèdent les locuteurs de leur langue maternelle, et performance, est héritée de la théorie de la grammaire générative et de l'innéisme de Chomsky. Sa théorie a exercé une influence très importante sur la notion de compétence dans des domaines autres que la linguistique comme par exemple, celui de la psychologie où l'on a attribué les capacités supérieures comme la mémoire et la perception, à un module du cerveau. De ce point de vue, la compétence préexiste à l'action (Bulea, E. & Bronckart J.-P., 2006).

Les recherches concernant l'acquisition des L2 ont été également influencées par cette vision cognitiviste de la compétence de communication (Firth & Wagner, 1997 : 759). Dans une telle perspective, on cherche à expliquer l'évolution de l'interlangue sans prendre en compte les facteurs socioculturels. L'enseignement des L2 a été, en effet, fondé sur l'idée que le système idéalisé de la langue cible est le but à atteindre (Ibid; Brumfit, 2001 : 49-54). À l'heure actuelle, on continue de se demander si l'apprentissage des règles de grammaire doit être subordonné à l'expression et de ce fait, l'évaluation est basée sur des ressources syntaxiques et lexicales et le rôle de l'enseignant de langue reste ambigu. On pourrait encore dire, avec Bernard Py (2000 :4) que « *les enseignants [...] sont en quelque sorte des professionnels de la norme [...]* » et l'évaluation continue de privilégier l'écrit sur l'oral (Mondada & Pekarek-Doehler, 2001 :107), la compétence étant conçue du point de vue cognitiviste et individuel sans considérer l'aspect situé de l'apprentissage et de l'usage de la langue.

3. La compétence du point de vue émique

La notion de compétence adopte une nouvelle définition à partir de l'œuvre de Hymes où il parle de compétence de communication car la pure compétence linguistique ne suffit pas au moment de l'interaction. De la même façon, les théories sociolinguistiques et anthropologiques du langage ont conduit à une vision interactionnelle de l'acquisition des L2s. Ces positions épistémologiques dérivent davantage d'une préoccupation pour l'action sociale des membres.

Atkinson (2002) propose une vision alternative à celle de SLA et il accorde un rôle primordial à l'activité sociale. Il dit du langage qu'il est « *social, une pratique sociale, un accomplissement social, un outil social* ». Il affirme que l'interaction du cognitif et celle du social sont mutuellement constitutives et qu'il est impossible de séparer ces deux domaines de recherche (Ibid. : 534 et 537).

De la perspective des approches interactionnistes, la notion de compétence est redéfinie; (Mondada, 2006 ; Mondada & Pekarek-Doehler, 2001; Pekarek-Doehler, 2006), on ne parle plus de compétence linguistique mais de compétence communicationnelle,

héritée de la théorie de Hymes et de l'ethnographie de la communication qui voit l'individu comme un sujet social, capable d'intervenir dans des situations d'interaction quotidiennes ou nouvelles en réaffirmant à chaque fois, une appartenance et une identité (Mondada 1989: 22). Ici, la compétence n'est pas liée uniquement à la structure de la langue mais aussi à la compétence sociale où l'on voit l'individu comme étant capable d'interpréter et de s'adapter aux situations sociales en y répondant de manière adéquate. Pour tenir compte de ces objectifs, il faut une recherche qui soit ajustée à ces conditions.

De cette façon, l'interprétation de la compétence en L2 doit comporter des éléments socio-interactionnels, aussi bien pour la recherche que pour l'enseignement et pour l'évaluation. Cela doit conduire, à prendre conscience que la généralisation et le transfert d'un contexte à un autre, deviennent difficiles (Ibid.; Mondada et Pekarek-Doehler, 2001).

Dans la perspective de l'analyse conversationnelle, la compétence interactionnelle est constituée de méthodes que les interlocuteurs utilisent pour participer de manière appropriée à une conversation. Ces méthodes sont visibles au moment de la gestion des tours de parole où ils montrent leur capacité à minimiser les pauses et les chevauchements et à réparer les malentendus. C'est donc l'utilisation pertinente de ces ressources conversationnelles qui définit l'appartenance à un groupe et qui donne le caractère situé de la cognition. Dans le cas d'un apprenant de L2, il s'agit de devenir membre compétent dans une certaine communauté de pratiques langagières sans perdre de vue que cette intégration varie d'un apprenant à un autre et d'un contexte à un autre, étant définie *hic et nunc* dans l'interaction par les participants.

Dans le cas d'interactions exolingues, comme c'est le cas de celles que nous avons analysées, les participants se catégorisent eux-mêmes et catégorisent leurs co-locuteurs comme étant « étrangers », « apprenants », plus ou moins « compétents », etc. (Mondada, 1999). Les ressources linguistiques qu'ils utilisent sont également catégorisées comme étant « correctes » ou « pas correctes » ; « appropriées » ou non à la situation de communication dans laquelle elles sont produites. Nous observons par ailleurs, avec Lorenza Mondada, (2000a :82) que dans les situations de contact de langues « *les découpages catégoriels peuvent être multiples, que les formes et les variétés peuvent être catégorisées de façons plurielles et que les catégories sont poreuses et changeantes* ». Cela se fait de manière contextuelle et indexicale dans l'interaction comme activité sociale.

4. L'étude

4.1 La méthodologie

Notre recherche s'appuie sur l'analyse conversationnelle ainsi que sur la linguistique interactionnelle. Ce courant privilégie le point de vue des acteurs (perspective éémique) sur celui du chercheur qui ne fait que reconstruire les méthodes des interactants dans une activité conversationnelle, assimilée à un accomplissement pratique et collectif. Cette approche nous a permis d'aborder le thème de l'acquisition de la langue étrangère à travers l'interaction en observant les conduites des interlocuteurs et les détails, moment après moment, de l'usage qu'ils font de la langue d'apprentissage ainsi que les décisions qu'ils prennent dans les activités verbales qu'ils réalisent. C'est par l'analyse de tous ces éléments que nous essayons de comprendre les dimensions du processus de catégorisation grâce à la conversation.

C'est dans ce cadre théorique que notre recherche s'est développée sur les bases de données empiriques issues d'enregistrements audio et vidéo de conversations « acquisitionnelles¹ » qui ont été précédées d'observations de groupes de conversation offerts dans ce centre de ressources pour l'apprentissage des langues qui est associé au Département de Langues de l'Université de Guanajuato au Mexique. L'approche que nous utilisons est centrée sur les procédures par lesquelles les locuteurs réalisent des activités verbales. L'analyse ne se centre donc pas sur le système linguistique ni sur les langues utilisées dans l'interaction, mais sur la façon dont ils utilisent, modifient ou négocient de manière contextuelle, les ressources linguistiques dans l'activité qu'ils réalisent.

Dans l'Analyse Conversationnelle, l'explication du monde se fait à partir du point de vue des participants. On reconstruit leurs méthodes pour découvrir des phénomènes accessibles à l'observation qui ne sont pas connus à l'avance, ceux-ci étant situés et contingents. C'est-à-dire que c'est à partir de leur orientation vers les phénomènes qu'ils rendent pertinents dans les activités réalisées lors de l'interaction, qu'ils peuvent ou non être thématiques. Ce n'est donc pas le point de vue du chercheur qui prime (perspective étique, *savante*), car celui-ci n'essaie pas de connaître les intentions des participants mais l'analyse est guidée par sa capacité à interpréter, à décrire et à rapporter les phénomènes. Son approche est donc éémique ou endogène. C'est donc en observant la façon dont les participants traitent les problèmes linguistiques rencontrés et les catégories qu'ils leur attribuent, que nous avons guidé notre recherche. De la même façon, c'est à partir de leur point de vue qu'ils se présentent comme étant plus ou moins compétents dans la langue de communication (Mondada, 2000b).

Étant donnée l'approche adoptée dans cette recherche, c'est par une démarche de terrain que le recueil des données a été réalisé dans le contexte même de leur

production. Ce sont donc des *naturally occurring data* qui relèvent des activités pratiques des locuteurs en tant qu'acteurs sociaux qui nous ont permis d'observer le langage dans le processus de sa production (Mondada, 2001: 3). Les données mobilisées pour la réalisation de cette recherche sont par conséquent, auditives et audio-visuelles. Cette décision répond aux exigences méthodologiques de l'analyse conversationnelle qui précise que l'interaction doit être étudiée en utilisant des données de situations de la vie réelle plutôt que des données élicitées ou d'autre genre.

4.2 Les sujets

Les sujets qui ont participé à cette étude sont des étudiants universitaires qui prennent part aux conversations offertes par le centre de ressources pour l'apprentissage des langues en autonomie. Les raisons qui les motivent à y assister peuvent être les suivantes : par intérêt personnel pour les langues étrangères, motivés par l'urgence d'acquérir la ou les langues étrangères exigées pour clore leurs études universitaires, pour participer aux programmes d'échange avec des universités à l'étranger, entre autres. D'autres usagers viennent aussi, tels des étudiants étrangers qui sont à l'Université dans le cadre d'échanges académiques, des professionnels dont l'activité exige la compétence de communication en langue étrangère, des retraités qui viennent pour apprendre des langues étrangères, au nombre desquels des étrangers qui viennent prioritairement pour apprendre l'espagnol.

5. La compétence observée dans des interactions entre natifs et apprenants de langues

Dans ce qui suit, nous tenterons de décrire la façon dont les participants co-construisent du sens de manière coordonnée et ordonnée. Cela fournira l'occasion d'observer la démarche au moment où ils constituent leurs catégories d'apprenants ou d'experts, ainsi que les conséquences que cela a sur l'interaction et la production du discours. Notre analyse part des pratiques interactionnelles bilingues des locuteurs qui se sont donné comme tâche d'améliorer la langue qu'ils apprennent. En relation avec la théorie sociale, inspirée des travaux de Vygotsky nous verrons que la construction du discours est partagée entre les interlocuteurs. Nous observerons de près le rôle que joue le locuteur bilingue dans la construction de ses compétences langagières qui sont médiées par le locuteur plus compétent dans son travail de collaboration.

Dans le premier exemple, nous pouvons observer que Donald, anglophone, débutant en espagnol, compense sa carence en ressources linguistiques par des stratégies d'ordre pragmatique pour se faire comprendre avec la collaboration de son interlocuteur plus compétent. La compétence de ceux qui participent aux conversations de L2 dans le but de se perfectionner est illustrée dans cet extrait tiré de notre corpus :

Exemple 1

Participants :

D, Donald ; P, Pepe

V012-1 « Media hermana »

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | D | mi::s (0.6) padres (1.2) a::h sí tengo:: (0.5) ah (0.8) |
| 2 | | u:n (0.9) ah (1.7) mitad ha ha ha ha ha una mit- . |
| 3 | | mi <tad ((rit))> (0.7) ah .herma/na\ |
| 4 | P | una media\ |
| 5 | | (1.2) |
| 6 | D | una media/ |
| 7 | P | una media hermana\ |
| 8 | D | una media: (0.5) herma/na [en australi- australia |
| 9 | P | [ajá |
| 10 | P | ajá |

Dans cet extrait où Pepe demande aux allogottes s'ils ont visité l'Australie, Donald construit sa réponse avec les moyens qu'il possède. Notre analyse montrera la façon dont l'alloglotte utilise ses compétences communicatives au moment où les ressources linguistiques lui font défaut. Nous pouvons observer (ls. 1-3) que son intervention est pleine de pauses et d'allongements qui manifestent sa prudence au moment de produire un énoncé dont il méconnaît les éléments linguistiques nécessaires. Cela annonce une recherche lexicale. Ces indices qui témoignent des difficultés qu'il éprouve, appellent à la collaboration de P sans que pour autant celle-ci ait été explicitement sollicitée par D. Nous pouvons interpréter le rire (« *mitad ha ha ha ha ha* », l. 2), qui suit le mot « *mitad* » (moitié) à la place de « *media* » (demie) comme une stratégie dans le but de créer le mot « *media hermana* » (demi-sœur), sachant probablement que ce n'est pas le terme approprié mais qui lui permettra de se faire comprendre par son interlocuteur plus compétent. L'activité de Donald est orientée vers la solution à son problème lexical et celle de Pepe émerge comme une réponse à la contingence de la situation interactive en cours. En effet, la stratégie de Donald a été efficace puisque Pepe, par un geste naturel de collaboration, lui propose le terme adéquat « *media* » (l.4), ce qui démontre en même temps, sa compréhension. La pause de 1.2 secondes (l. 5) manifeste que D a tardé à comprendre et par la répétition du terme avec intonation montante (« *media/* », l. 6), il signale à son interlocuteur qu'il n'a pas compris, demandant ainsi une hétéro-réparation, ce que P fait au tour suivant (« *media hermana* », l. 7), qu'il clôt par une intonation descendante indiquant qu'il laisse le tour à D qui continue son récit (line 8), avec l'approbation de P qui émet des continueurs (« *ajá* », ls. 9 et

10). Nous ne sommes pas sûrs que Donald ait intégré cet élément dans son répertoire verbal mais nous avons été témoins de la compétence des deux locuteurs durant le déroulement de l'interaction. Nous observons également que les activités des locuteurs sont enactées interactionnellement et les dimensions linguistiques et sociales sont ainsi manifestées. L'analyse de cet extrait nous permet d'observer également que le novice guide l'expert vers le type de médiation dont il a besoin et de ce fait il collabore à la solution du problème.

5.1. "Let it pass"

Les exemples que nous présenterons ci-dessous sont des cas d'erreurs faites par les locuteurs non-natifs où le locuteur natif ne montre pas d'indice d'initiation de réparation. Parfois, c'est le locuteur plus compétent qui censure et corrige les erreurs de son co-locuteur non-natif sans que celui-ci réalise la correction, cela est un indicateur de l'orientation des participants vers la suite de la conversation. Cette fois-ci, c'est le locuteur expert qui, en laissant passer les erreurs, privilégie la suite de la conversation.

Nous observerons que les catégories des locuteurs sont pertinentes dans la mesure où elles sont déployées dans l'interaction si les pratiques sont liées aux identités qu'ils affichent comme étant compétents ou non. Le fait de corriger ou de laisser passer les erreurs des productions des locuteurs non-natifs peut être un indice de la catégorie dans laquelle le locuteur natif place son interlocuteur. En les laissant passer, il peut le catégoriser comme compétent et il ne trouve donc pas utile de corriger ses erreurs. Il est possible aussi qu'en laissant passer les erreurs, il manifeste tout simplement que le sens a été compris et qu'il ne voit pas la nécessité d'initier une réparation puisque son intérêt se centre sur la suite de la conversation (Schegloff, in Wong & Olsher, 2000 : 116).

Dans l'exemple suivant Eva et Danielle parlent des projets de la première pour le semestre suivant, étant donné qu'elle n'est pas originaire de la ville et qu'elle n'a pas l'intention d'y rester plus longtemps :

Exemple 2

D, Danielle ; E, Eva

V007-2 « *J'habite ici il y a quatre ans*

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | D | alors là tes plans pour ton deuxième semestre/ .. |
| 2 | | c'est de partir e::n . en amérique du sud\ |
| 3 | E | oui parce que j'habite ici:: .il y a:: |
| 4 | | quatre ans/ |
| 5 | D | mhm/ |

Au premier tour de Danielle (l. 1-2), qui est la locutrice francophone, elle lance la première partie d'une paire adjacente produite avec un débit lent et une prosodie bien marquée, dûs en partie à son accent du sud de la France. Elle la clôt par une intonation descendante indiquant par là qu'elle passe le tour à E. Nous pouvons observer pendant son tour le procédé d'hétéro-sélection dont les marques sont : le déterminant « *tes plans* », « *ton deuxième semestre* » produit avec une prosodie montante et ultérieurement l'intonation descendante à la fin de sa dernière unité « *en Amérique du sud* ». Des points possibles de transition de la parole se présentent sans que E prenne le tour : l'intonation montante et la micro-pause, à la fin de la l. 1 et une autre micro-pause entre la répétition de la préposition « *en* » (l. 2). D a dû ainsi allonger son tour qu'elle finit par une prosodie descendante indiquant le passage de tour. Eva initie son tour par une affirmation suivie d'une unité produite avec un allongement syllabique et une micro-pause précédant ce qui, du point de vue normatif, constituerait une erreur (« *j'habite ici il y a : quatre ans* » l. 3). En effet, elle énonce « *il y a :* » au lieu de « *depuis* » et elle continue sans que des indices de l'initiation d'une réparation soient envisagés. D produit une évaluation montrant que le sens a été compris malgré l'erreur commise dans sa production, sans proposer une hétéro-réparation. L'extrait suivant fait partie d'une conversation entre Pepe et Aline.

Exemple 3

Participants :

P, Pepe ; A, Aline

A017-2 « *Un cent pesos* »

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | P | et la la:: moin::s chère (0.6s) je crois que: il |
| 2 | | coûte comme (2s) cent pesos un cent pesos\= |
| 3 | A | = d'accord oui\ |

La thématique abordée est le prix de la tequila selon sa qualité. Pepe dit à Aline ce que pourrait coûter une bouteille de mauvaise qualité. En le faisant (l. 1), des perturbateurs accompagnent sa production : des allongements et des pauses avant d'arriver à la partie qui lui pose problème, il s'agit d'un chiffre. En effet, après une longue pause de 2 secondes (l.2), qui montre qu'il est à la recherche du mot juste, il produit un premier essai (« *cent pesos* ») qu'il auto-corrige tout de suite en ajoutant « *un* » au début de l'unité. Il passe ainsi de « *cent pesos* » à « *un cent pesos* » qu'il clôt par une intonation descendante. Aline ne montre pas l'intention d'initier une réparation mais enchaîne rapidement son tour par une évaluation signalant probablement que le sens a été compris (« *d'accord oui* » , l. 3).

Dans l'extrait que nous présentons maintenant, Alan, étudiant d'espagnol langue étrangère, parle souvent avec Clara dans des contextes naturels. Il a accepté d'être enregistré et voici une partie de cette petite interaction où Alan fait un commentaire à Claire sur le fait qu'il vit chez un ami puisqu'il n'a pas de logement. C'est le dernier exemple que nous présentons. Il contient les caractéristiques générales des deux précédents en ce qui concerne l'élément où le locuteur compétent a laissé passer une erreur.

Exemple 4

Participants :

A, Alan ; C, Clara

A009-1- A « *No tengo casa* »

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | A | a::h no tengo casa\
a::h je n'ai pas de maison |
| 2 | C | no tienes qué/
tu n'as pas quoi? |
| 3 | A | casa\
maison\
maison/ |
| 4 | C | casa/
maison/ |
| 5 | A | o cuarto
ou chambre |
| 6 | C | por qué/
pourquoi / |
| 7 | A | porque:: (1.4) está quedando con mi amigo
parce que:: [il] vit chez mon ami |
| 8 | | (0.6) |
| 9 | C | m:: |
| 10 | A | °estoy .quedando°
°je vis° |
| 11 | | (3.4) |
| 12 | C | suerte
bonne chance |

L'enregistrement a été réalisé à la sortie d'une classe particulièrement bruyante. C'est probablement la raison pour laquelle C demande confirmation sur ce que dit A, à deux reprises (« *tu n'as pas quoi* » l.2, « *maison* » l. 4). À la l. 5, en réponse à la demande de confirmation de C concernant le mot « *casa* » (maison) il remplace le

mot générique par celui plus spécifique: « *cuarto* » (chambre). Au moment d'énoncer la réponse à la question posée par C (l.6), il initie sa participation en faisant un allongement syllabique de la première unité (« *porque* :: ») suivi d'une pause assez longue (1.4) attestant qu'il affronte un problème de formulation. En effet, c'est dans cette unité (l. 7) qu'il fait une erreur de conjugaison (troisième personne : [il] *vit*, au lieu de la première personne : [je] *vis*) du verbe « *vivre* » / « *vivir* ». Cela n'est pas traité comme problématique par C puisqu'elle n'a pas initié une réparation. Nous devons donc supposer qu'elle a compris le sens vu ce qu'elle a produit dans le tour suivant (« *m* :: », l. 9). C ne propose pas d'hétéro-correction. Au lieu de cela, elle produit un continueur « *mh* :: » qui, selon la tradition en analyse conversationnelle, est une alternative à la réparation (ainsi que « *oui* »). Mais si elle ne propose pas de correction, c'est Alan même qui le fait au troisième tour. En effet, après le continueur de C, il revient sur l'énoncé problématique et notamment sur la partie qui contient l'erreur pour s'auto-corriger à voix basse (l. 10) comme s'il le faisait pour lui-même dans un exercice de monitoring de sa propre production. [je] *vis* est la version alternative à ce qu'il a produit avant ([il] *vit*).

Nous n'avons pas la certitude que C a remarqué ou non l'erreur faite par A, mais nous savons que le sens a été compris étant donnée sa dernière participation à la l. 12 : « *bonne chance* », en écho à la réplique d'Alan à la l. 7 : « *parce que [il] vit chez un ami* ». En tout cas, l'erreur n'a pas fait obstacle à la compréhension ni au maintien de l'intersubjectivité (Schegloff, 1992).

Les cas de « *let it pass* » que nous venons de présenter, prouvent bien que proposer l'initiation de l'hétéro-réparation est une décision prise par les interlocuteurs selon qu'ils jugent s'il y a du réparable ou pas. La responsabilité de maintenir l'intersubjectivité est partagée entre les participants. Dans le cas des conversations exolingues, quand le locuteur expert laisse passer des erreurs, il peut s'agir d'une légitimation de sa production ou d'une tolérance momentanée à la transgression de la norme dans le but de favoriser le flux de la communication.

6. Conclusions

Par les analyses que nous avons faites, nous avons vu se déployer la compétence interactionnelle des participants pour mener à bien une conversation en dépit de ressources linguistiques parfois trop limitées de l'alloglotte, en faisant preuve ainsi de toute leur créativité au moment de résoudre les problèmes. Nous avons montré également des cas où l'expert laisse passer les erreurs de son co-locuteur moins compétent (« *let it pass* »). Dans cette situation, il peut s'agir, soit d'une légitimation de sa production, ou d'une tolérance momentanée à la transgression de la norme.

Dans ce cas, nous pouvons considérer que les participants se trouvent davantage dans une activité de conversation (« *doing conversation* ») et que leur priorité à ce moment précis de l'interaction est le flux de la communication, subordonnant la norme linguistique à l'efficacité de l'interaction.

La compétence des interlocuteurs, l'un pour s'exprimer, l'autre pour comprendre, s'est manifestée par la manière dont ils ont réagi. Le format interactif est révélateur de la maîtrise des locuteurs de l'activité réalisée et nous permet d'observer, en même temps, comment ils établissent et co-construisent leurs catégories de membres et leurs positionnements mutuels. Nous avons observé par exemple, que le locuteur expert voit son interlocuteur comme conversationnellement compétent et ce dernier se reconnaît aussi comme tel. Nous voyons ainsi que si ce dernier peut participer à l'échange bilingue, c'est grâce à ses savoirs conversationnels plutôt que linguistiques. Cela prouve que la compétence est située, contextualisée et donc orientée vers la capacité des locuteurs à participer aux pratiques sociales comme membres compétents.

Bibliographie

- Atkinson, D. 2002. « Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition ». *The Modern Language Journal*, n° 86, p. 525-545.
- Brumfit, B. 2001. *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bulea, E., Bronckart J.-P. 2006. « La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail ». *Bulletin VALS/ASLA*, n° 84, p. 413-171.
- Firth, A., Wagner, J. 1997. « On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research ». *The Modern Language Journal*, n° 81, p. 285-300.
- Mondada, L. 1989. Compétence communicationnelle et règles d'usage. In : *L'acquisition d'une langue seconde. Perspectives de recherche contemporaines*. Berne : OFIAMT.
- Mondada, L. 1999. « L'accomplissement de l' 'étrangéité' dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs ». *Langages* n° 134, p. 20-34.
- Mondada, L. 2000a. « La compétence de catégorisation: procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques ». *La Notion de contact de langues en didactique* n° 4, p. 81-101.
- Mondada, L. 2000b. Pour une approche des activités de catégorisation. In : *Interaction et acquisition en contexte*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Mondada, L. 2001. « Pour une linguistique interactionnelle ». *Marges linguistiques*, n° 1, p. 1-21.
- Mondada, L. 2006. « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants ». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 84, p. 83-119.
- Mondada, L., Pekarek-Doehler, S. 2001. « Interactions acquisitionnelles en contexte ». *Le français dans le monde*, n° spécial, juillet, p.107-137.
- Pekarek-Doehler, S. 2006. « Compétence et langage en action ». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 84, p.9-45.
- Py, B. 2000. « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation ». *AILE*, n° 12, p. 77-97.

Schegloff, E. A. 1992. « Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of the Intersubjectivity in Conversation ». *American Journal of Sociology*, n° 97, p. 1295-1345.

Wong J., Olsher D. 2000. « Reflections on Conversation Analysis and nonnative Speaker Talk: An Interview with Emanuel A. Schegloff ». *Issues in Applied Linguistics*, vol. 11, n° 1, p. 111-128.

Note

1. Nous appelons « conversations acquisitionnelles » les conversations dont le but de ceux qui les pratiquent, est d'acquérir la langue d'interaction.

L'apprenant adulte face à la langue étrangère : quels défis à surmonter ?



Estela Klett

Université de Buenos Aires, Argentine

eklett@filo.uba.ar



Reçu le 26-05-2014/ Evalué le 14-06- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

Cet article est une réflexion sur la complexité de l'enseignement des langues étrangères et le besoin de bien connaître le sujet apprenant. Nous parlerons, d'abord, de la variabilité de degrés et de rythmes dans l'apprentissage des langues chez les apprenants adultes. Ensuite, nous nous arrêterons sur un certain nombre de défis que l'apprenant doit surmonter lorsqu'il parcourt le long chemin de l'apprentissage d'une langue différente de la sienne. On observera, en particulier, le déséquilibre interactionnel de la salle de classe ainsi que les représentations sociales. Puis, on abordera les facteurs qui jouent dans la maîtrise d'une langue étrangère. Deux récits autobiographiques d'auteurs plurilingues permettront d'illustrer les considérations présentées.

Mots-clés : défis, déséquilibre interactionnel, représentations, affectivité

El aprendiente adulto ante la lengua extranjera: ¿qué desafíos debe superar?

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre la complejidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y la necesidad de conocer bien al aprendiente. Se discute, en primer lugar, la variabilidad de los grados y ritmos en el aprendizaje de idiomas en estudiantes adultos. Luego, se tratan algunos desafíos que el alumno debe superar al recorrer el largo camino de aprendizaje de una lengua diferente a la suya. Se observan, específicamente, el desequilibrio interaccional en el aula y las representaciones sociales. Finalmente, la autora encara los factores involucrados en el dominio de un idioma extranjero. Dos relatos autobiográficos de autores plurilingües ilustran las consideraciones presentadas.

Palabras clave: desafíos, desequilibrio interaccional, representaciones, afectividad

The adult foreign language learner: challenges to overcome?

Abstract

This article reflects on the complexity of the teaching of foreign languages and the need to get to know the learner in depth. It starts by discussing the variability of degrees and rhythms in language learning by adults and goes on to deal with some of the challenges that adult learners need to overcome when facing the road to learning

a language different from their own. Specifically, it focuses on the lack of balance in classroom interactions and on social representations. Finally, the author addresses the factors involved in mastering a foreign language. Two autobiographical narratives of plurilingual authors are presented to illustrate the points made in the reflection.

Keywords: challenges, unbalanced participation in interactions, representations, affectivity

1. Introduction

Depuis longtemps, l'acte d'enseigner est représenté, de manière simplifiée, par un triangle qui affiche un objet à appréhender, un sujet prêt à observer, comparer et incorporer et, enfin, un enseignant qui médiatise la relation entre le sujet et l'objet (Houssaye, 1988). Il existe des schémas plus élaborés comme celui de Dabène (1993) qui enrichit le modèle précédent en ajoutant d'autres éléments à considérer. Il énumère des paires qui conditionnent l'acquisition-apprentissage des langues : les représentations sociales et les disciplines de recherche, le contexte social et le contexte éducatif et, enfin, les pratiques langagières et le matériel didactique. Jusqu'aux années 70, les propositions didactiques provenant de la méthode directe ou audiovisuelle n'envisa-geaient que l'objet à enseigner. Avec l'approche communicative, une place centrale est accordée à l'apprenant. Nous tenons à souligner l'importance de bien connaître le sujet dans le domaine de l'enseignement des langues. D'abord, parce que même si on parle toujours du contact des langues, en réalité « *ce ne sont jamais les langues qui se rencontrent mais les sujets qu'elles habitent et qui s'y reconnaissent tant bien que mal* » (Dahlet, 2011 : 136). Ensuite, nous souscrivons aux propos de Stuart Mill: « *Pour enseigner les mathématiques à John, il faut certes connaître les mathématiques, mais il est indispensable de connaître John* » (cité par Porcher, 1995 : 40). Comment ne pas prendre en compte ces sages paroles quand il s'agit des langues étrangères (LE) pour lesquelles les facteurs émotionnels et sociaux impliqués interviennent très fortement. Dans ce travail, dans le but de mieux comprendre le sujet adulte qui entre en contact avec une langue autre que la sienne, nos réflexions porteront sur les différents défis qu'il doit surmonter. Nous analyserons donc les facteurs qui ont une incidence sur l'apprentissage et deux extraits littéraires illustreront les considérations présentées.

2. Les adultes et l'apprentissage des langues

On a souvent signalé la variabilité de degrés et de rythmes dans l'apprentissage des LE chez les sujets adultes (Lambert, 1994 ; Véronique, 1994). Les apprenants d'une nouvelle langue ne parviennent pas tous à une égale maîtrise de celle-ci. Ainsi, pour les

uns, l'acquisition se limite à certains usages fonctionnels de la langue et un répertoire de phrases toutes faites leur permet d'interagir à la poste ou dans un magasin ou encore, de comprendre les annonces d'un haut parleur à l'aéroport, par exemple. Un nombre vraiment réduit, 5 % des apprenants adultes (Véronique, 1994 : 110) « *parviennent à acquérir une maîtrise linguistique proche de celle des locuteurs natifs de la langue cible* ». Enfin, une grande majorité d'apprenants se stabilise à divers degrés de compétence. En ce sens, Lambert (1994 : 82) souligne un fait troublant :

[...] dans des conditions prolongées d'exposition à la LE, l'apprentissage de certains aspects cesse d'évoluer. Les apprenants avancés s'arrêtent en route, de manière variable selon les individus, sans parvenir à systématiser leur répertoire ni à développer une gamme d'usages variée [...] Il y a fossilisation sélective des apprentissages [...].

Ces évidences qui parlent de performances diverses dans l'utilisation d'une LE en fonction des caractéristiques des individus, se traduisent dans le langage courant par des phrases stéréotypées. Par exemple : « untel a un don spécial pour les langues », « les Danois/ Suédois sont doués pour les langues », « je suis vraiment nul en anglais ! ». À partir de ce que le sens commun exprime en énoncés simples et de l'hypothèse formulée par Véronique (1994 : 114), on peut dire que « *la capacité à s'approprier et à maîtriser des langues semble inégalement partagée* ». Autrement dit, entre la glossolalie de certains -don qui permettrait de parler spontanément une langue sans apprentissage préalable (Calvet, 2011 : 10) et la schizoglossie d'autres -comprise comme l'insécurité et le désordre dans l'apprentissage d'une langue-, on peut observer un large éventail de niveaux d'apprentissage.

3. Les défis de l'apprentissage d'une LE

Apprendre une LE suppose un long chemin à parcourir car le processus d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue va bien au-delà de l'utilisation d'une bonne méthode gérée avec compétence par un maître sérieux. L'entreprise mobilise, chez l'apprenant et chez l'enseignant, des sentiments controversés, des idées reçues, des conflits, des attitudes d'attirance ou de rejet, des considérations sur les valeurs et l'appartenance, etc. C'est donc un processus complexe qui va réussir ou échouer en fonction des dimensions psychologiques, identitaires, socioculturelles. Dans cette section, nous proposons de faire une présentation non exhaustive des aspects qui constituent de vrais défis pour le sujet apprenant.

3. 1. Le déséquilibre interactionnel

Dans des situations d'interaction spontanée ou didactique, les interlocuteurs sont à la fois des sujets sociaux, affectifs et épistémiques (Dabène, 1994). Dans la classe de

LE, ils construisent et reconfigurent leur identité quand ils assument des rôles variés reposant sur des implicites marqués par la culture éducative du milieu où l'apprentissage a lieu. Toutefois, dans cet espace social qu'est le cours de LE, la relation entre les participants est naturellement déséquilibrée. Si l'énonciation spontanée des sujets repose souvent sur un mode interactionnel consensuel cherchant l'équilibre, le cadre du cours de LE offre un exemple clair d'interactions inégalitaires surtout dans les phases initiales de l'apprentissage. En effet, l'enseignant possède le pouvoir, le savoir et surtout, la supériorité langagière. La disparité de connaissances au niveau linguistique, discursif et culturel détermine alors l'interaction quant aux positions énonciatives : l'apprenant débutant a presque toujours un rôle subordonné et occupe la position basse. En contrepartie, l'enseignant se trouve en position haute du point de vue linguistique, cognitif et social. Il prend également la position d'archi-énonciateur considéré, selon Rabatel, (2004 : 37-38). comme :

[...] une sorte d'instance énonciative, ou une posture correspondant à la saisie globale, réflexive, d'une interaction didactique globale, à même de hiérarchiser les savoirs, et de résumer les dimensions essentielles du savoir ». [...] L'archi-énonciateur correspond à un positionnement d'analyste, prenant certaines distances avec les étapes de l'interaction en vue du produit fini, ou à partir du but fixé au préalable.

L'apprenant, à son tour, doit suivre les orientations fixées et s'approprier des savoirs selon les techniques adoptées par le professeur. Or, les procédés et les outils en question ne sont pas toujours adaptés au style d'apprentissage qui lui convient. Pour les participants, c'est un défi important. L'enseignant doit corriger subtilement les productions erronées, compléter les énoncés tronqués, considérer les essais de traduction ou donner le mot juste. En fait, il fournit un étayage diversifié afin d'assurer la continuité discursive et de naviguer au sein des relations complexes allant de l'empathie à « *la dyspathie* » (Nuchèze, 1998 : 55). Dans la plupart des cas, le discours de l'enseignant s'associe à des comportements verbaux de facilitation. Il est ainsi imprégné de phrases utilisées pour encourager l'apprenant fragilisé. Tel que Véronique (2005 : 15) le signale, il existe une « *multiplication de séquences latérales et le sentiment d'avancer en reculant* ». Les séquences latérales apparaissent lorsque des ajustements linguistiques et discursifs sont nécessaires pour le développement de l'interaction. On observe alors un déplacement de l'attention vers la forme des énoncés et un abandon temporaire de l'objectif de communication. La dissymétrie des rôles et des relations entre les participants situe souvent l'apprenant sur un terrain glissant car le danger de perdre la face le guette.

Comme nous venons de le voir, l'inégalité de maîtrise du code entraîne des positions non symétriques dans l'interaction. Les apprenants ne sont pas en mesure de dialoguer sur un pied d'égalité et doivent se contenter de l'emploi de phrases toutes faites

appries au hasard des dialogues exploités par l'enseignant. La possibilité de négociation conversationnelle est presque toujours éloignée. Dans des situations de ce genre, on assiste souvent à un emploi *furtif* de la langue maternelle. Vécue souvent comme une interdiction, cette fuite vers un système connu et enraciné est pourtant une quête désespérée d'authenticité, de communication et de défense de l'image de soi.

3. 2. Le poids des représentations sociales

Par ailleurs, il faut envisager un autre aspect qui constitue un défi dans le cours de LE. Nous pensons spécifiquement aux représentations sociales qui tissent un réseau plus ou moins serré autour des participants et de l'enseignement-apprentissage. Selon Porcher (1995) l'échange pédagogique implique toujours un échange de représentations. Jodelet (1989 : 36) lui, affirme : « *La représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». On peut dire que les représentations tiennent du concept et de la perception. Elles se manifestent sous la forme d'attitudes, d'images ou d'informations, éléments qui contribuent tous au modelage des conduites des sujets et à l'orientation de la communication sociale. En effet, les représentations constituent des systèmes de codes, de valeurs et de principes qui orientent de façon positive ou négative l'interprétation des pratiques d'une communauté donnée.

Ainsi, les représentations que les participants possèdent de la langue-culture cible, de ses locuteurs, de même que leur attitude par rapport à la langue de départ et à celle d'arrivée marquent l'apprentissage. L'éventail de ces attitudes est large. Il y a ceux qui font preuve d'une grande hostilité à l'égard de l'étranger avec lequel on partage la langue. Ils touchent souvent la xénophobie. Pour d'autres, la xénophilie, forme d'adhésion et de bienveillance envers l'altérité, est telle qu'on serait à la frontière d'une forme malade de fusion. Mais le monde représentationnel ne se limite pas uniquement à la vision des langues ou des locuteurs. Les conceptions que les apprenants se font de ce qui doit ou peut être enseigné, des chemins à parcourir pour atteindre les objectifs didactiques et même des ressources à utiliser dans un cours possèdent une incidence, plus ou moins grande selon les individus et les milieux, sur le processus d'enseignement-apprentissage. L'acquisition d'une LE engage profondément le sujet qui s'y livre. Son être émotionnel et social est ébranlé par des manières de percevoir la réalité différentes de celles qui lui sont familières et le regard qu'il porte sur le monde est affecté par ses propres représentations. Démontre les images cristallisées n'est pas tâche aisée car on doit associer désir et endurance pour réussir.

3. 3. L'agencement des pôles cognitif, social et affectif

Dans les recherches portant sur l'explication des variations dans les rythmes et les formes du développement de l'apprentissage, on cite traditionnellement des aspects correspondant à trois domaines différents: « *le pôle cognitif, le pôle social et le pôle affectif* » (Lambert, 1994 : 82). L'agencement de ces trois pôles constitue un grand défi pour le sujet apprenant. Les facteurs cognitifs relèvent des aptitudes individuelles rattachées à la perception et à la discrimination auditive, à la mémorisation et enfin, à la capacité d'induction. Quand on parle du pôle social, on fait allusion à l'aspect relationnel des individus et à la sensibilité ou la tolérance au regard critique des autres. Ainsi, certains sujets s'avèrent extrêmement sensibles à ce regard vécu comme une surveillance ou une critique et ils se replient dans le silence et l'ostracisme. Cette attitude se reflète, en général, dans un répertoire discursif limité à ce qu'ils connaissent très bien ou à un contrôle exacerbé de leurs productions langagières. Pour d'autres, par contre, l'altérité agit comme un moteur qui les pousse à prendre des risques dans leurs hypothèses, même si les moyens linguistiques qu'ils possèdent sont très limités. La troisième zone d'influence est le domaine affectif lié au désir et au besoin d'apprendre pour des raisons scolaires, professionnelles ou bien d'intégration dans un groupe. Les facteurs énumérés interagissent différemment selon les apprenants. Parfois c'est l'un qui prend le dessus alors que les autres agissent en sourdine, parfois la situation est inversée.

3. 4. La gestion du système, de la norme et de la tâche

Le dernier défi évoqué concerne les progrès dans l'appropriation et dépend de la gestion que l'apprenant effectue autour de trois notions : le système, la norme et la tâche (Py, 1993: 10). Par système, nous désignons l'interlangue de l'apprenant, c'est-à-dire, un ensemble plus ou moins organisé et stable de connaissances linguistiques et discursives. Cela fait donc allusion à la capacité de l'apprenant d'arriver à une cohésion relative des éléments utilisés, à sa puissance référentielle, à son esprit d'initiative pour introduire de nouveaux sujets ou pour en rejeter d'autres, par exemple, comme l'affirme Py (1993 : 11).

C'est aussi le système qui permet à l'apprenant de créer des formes inédites [...] ou d'interpréter des énoncés qu'il n'avait encore jamais rencontrés (même si ces interprétations ne sont que des hypothèses approximatives et provisoires sur le sens).

La norme, quant à elle, oriente le système de l'interlangue par rapport à la langue cible (éventuellement vers la langue cible, mais pas nécessairement). Cette orientation est guidée par les formes officiellement prescrites et les usages qu'en font les

interlocuteurs. Il s'agit des pressions externes qui s'exercent sur le système. On peut en citer deux types. D'un côté, il y a la pression explicite des prescriptions métalinguistiques adressées à l'alloglotte par l'institution éducative à travers les enseignants ou encore par des locuteurs natifs qui assument le rôle d'experts au sein d'un contrat didactique implicite. À ce sujet, il est pertinent de rappeler la notion de « zone de tolérance » introduite par Py (1992). Il fait allusion à l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion (il n'y a pas de reformulations, ni de thématisation). De l'autre côté, il existe une pression implicite observable lorsque l'apprenant sent que ses productions s'écartent de celles des locuteurs natifs. Comment s'en rend-il compte ? Parce que l'interlocuteur introduit une hétéro-reformulation ou bien parce qu'il y a un malentendu. L'alloglotte peut aussi percevoir des indications plus subtiles de l'autre : une pointe d'ironie, un commentaire moqueur, un cil qui se relève. Autant d'indices presque imperceptibles mais qui dénoncent sans ambages une déviation normative qui déstabilise et angoisse le sujet.

Enfin, nous devons considérer la notion de tâche. Il est d'observation courante que les connaissances linguistiques et discursives du sujet se mobilisent dans le but d'accomplir une tâche « *dont la nature exacte n'est pas indifférente au mode de cette mobilisation* » (Py, 1993 : 13). Le concept de tâche est lié à « *l'efficacité communicative* ». Le message est-il bien passé ? L'objectif pragmatique est-il atteint ? Les études des chercheurs montrent que certains sujets parviennent à réaliser leur but communicatif de façon adéquate même avec une très pauvre systématité et des formes éloignées du système normatif. Le progrès est lié à l'incorporation de moyens linguistiques pour effectuer de nouvelles tâches ou au perfectionnement des ressources linguistiques que le sujet réalise après avoir subi des expériences marquées par la frustration.

4. Quelques exemples

Nous analyserons maintenant quelques exemples qui montrent les facteurs étudiés fonctionnant en réseau. Il est à noter que nous nous appuyons sur ce que les sujets *disent*. Il va de soi que dans le cas d'une recherche, ce que les sujets décrivent doit être contrasté avec les actions de ces mêmes sujets. Il est possible d'observer des distorsions entre le dire et le faire. Ainsi, quand on interroge les sujets sur les processus suivis pour faire une tâche didactique, ils déclarent qu'ils font certaines activités. Pourtant, le professeur ou le chercheur constate qu'il en est autrement.

4.1. La langue étrangère source de plaisir

Sibony, psychanalyste contemporain, docteur en mathématiques et en philosophie est né au Maroc au sein d'une famille juive. Il émigre à Paris à l'âge de 13 ans. Lorsqu'il parle de ses origines, il signale : « *Ayant un double ancrage originel (entre hébreu et arabe) le français fut ma langue tierce, de quoi franchir un peu l'abîme ; il fut l'esquif, le refuge et l'esquive entre deux...* » (Sibony, 1991 : 44). Dans le même texte, il évoque son enfance : « *Jouissances ? Dans mon enfance j'habitais près d'un djamaa, avec une jolie mosquée ; j'entendais les prières coraniques, j'aimais leurs mélodies... j'avais plaisir à entendre ces prières arabes comme si c'était de l'hébreu bizarrement prononcé...* ». Plus loin, il raconte une visite faite à l'Institut des Langues Orientales à Paris, où un érudit lisait la sourate d'Abraham.

Et soudain je sentis la même jouissance infantile qu'autrefois : j'entendais chacun de ces mots à partir de sa racine biblique, et les modulations que subissait cette racine avaient pour moi le charme neuf des modulations de voix pour jouer sur un mot connu, quelle que soit la langue... Je tentai de faire partager cette sensation, plutôt joyeuse, d'entre-deux langues, cette origine partagée mais l'érudit ne l'entendait pas de cette oreille. Il semblait horrifié comme par une profanation : ces mots pour lui étaient « premiers », « radicaux » par eux-mêmes, il n'aimait pas les découvrir contaminés par d'autres racines... par un ailleurs qu'il s'employait à refouler (Sibony, op. cit. : 46).

Dans les paroles de Sibony, le français étaye son bonheur. Le discours est tissé autour de termes tels que « jouissance(s) », répété deux fois, « plaisir », « charme », « sensation joyeuse » et « aimer ». Si on s'attarde sur le monde représentationnel, on peut observer que la langue française lui permet de surmonter la déchirure de vivre entre-deux langues. Il y a ainsi des images qui évoquent le départ et le voyage dans les mots « esquif » et « esquive ». En outre, la notion de protection apparaît lorsque l'on dit « refuge ». On observe ainsi que pour Sibony, se situer de plein pied dans l'entre-deux culturel et identitaire le gratifie profondément. Ce n'est pas fréquent car pour certains, l'initiation à la langue nouvelle est vécue comme le début de l'abandon de la terre d'origine, inaugurant un relâchement des liens de solidarité avec la culture mère. Notre apprenant, lui, ne redoute point la perte des anciennes attaches linguistiques et culturelles entrelacées maintenant aux nouvelles qu'il est en train d'incorporer.

Il est également intéressant de noter qu'en tant que sujet qui construit son répertoire linguistique et discursif, Sibony fait des observations métalinguistiques intéressantes lorsqu'il compare les langues en contact. Il signale : « *j'avais plaisir à entendre ces prières arabes comme si c'était de l'hébreu bizarrement prononcé...* » ou « *j'entendais chacun de ces mots à partir de sa racine biblique* » (Sibony, 1991 : 44-45). Ces considérations se rattachent aux facteurs du domaine cognitif évoqués par Lambert (1994)

quand elle se réfère aux aptitudes individuelles de perception auditive, de mémorisation et d'induction.

On pourrait dire que nous nous trouvons face à un apprenant à vocation plurilingue. En effet, il se plaît à comparer les langues pour chercher des aspects communs. En revanche, l'érudit n'a pas cette prédisposition. L'étudiant prend la position discursive haute, position qu'il a rarement en situation d'apprentissage scolaire, et il juge son maître avec fermeté : « *Je tentai de faire partager cette sensation, plutôt joyeuse, d'entre-deux langues, cette origine partagée mais l'érudit ne l'entendait pas de cette oreille* ». Le savant est horrifié par les exercices comparatifs entre l'hébreu et l'arabe qu'il perçoit comme un sacrilège. Dans le texte, les guillemets autour de « premiers » (les mots) et « radicaux » montrent la fine ironie de l'auteur qui situe l'apprenant et l'expert dans des champs opposés. Pour le premier, les mots de langues différentes s'imprègnent les uns des autres, possèdent des mélodies, nous donnent du plaisir. Pour le second, les mots d'une langue sont des matrices rigides, imperméables aux influences. La fine plume de Sibony démontre que la pureté, dans le cas des langues, est une illusion. L'idée de partage et d'échange, bien que refoulée, est toujours là.

4.2. La langue étrangère source d'angoisse

Nous analyserons maintenant un texte dans lequel l'auteur partage ses sentiments douloureux face à la langue étrangère. Il s'agit de Nancy Huston, canadienne anglophone, habitant à Paris depuis 1973. L'extrait choisi provient de *Nord perdu* (1999 : 31-33). Ce titre fait allusion au pays du nord abandonné, le Canada. Cependant, derrière cette première lecture, se cache un autre sens. En français, « perdre le nord » signifie être désorienté, troublé, affolé. D'une certaine manière, le titre annonce déjà le chagrin de celle qui erre dans la grande ville parisienne, à la recherche de repères dans le domaine linguistique et culturel.

(...) quitter son pays et conduire le reste de son existence dans une culture et une langue jusque-là étrangères, c'est accepter de s'installer à tout jamais dans l'imitation, le faire semblant, le théâtre. Dans le théâtre de l'exil, on peut se « dénoncer » comme étranger par son apparence physique, sa façon de bouger, de manger, de s'habiller, de réfléchir et de rire (...). L'étranger, donc, imite. Il s'applique, s'améliore, apprend à maîtriser de mieux en mieux la langue d'adoption... Subsiste quand même, presque toujours, en dépit de ses efforts acharnés, un rien. Une petite trace d'accent. Un soupçon, c'est le cas de le dire. Ou alors... une mélodie, un phrasé atypiques... une erreur de genre, une imperceptible maladresse dans l'accord des verbes ... Et cela suffit. Les Français guettent... ils sont tatillons, chatouilleux, terriblement sensibles à l'endroit de leur langue... c'est comme si le masque glissait... et vous voilà dénoncé !

Et l'on saute dessus : non, mais... vous avez dit « un baignoire », « la diapason » ? « le guérison » ? J'ai bien entendu. Vous vous êtes trompé. Ah, c'est que vous êtes un ALIEN! Vous venez d'un autre pays et vous cherchez à nous le cacher. Huston (1999) : « Le masque » in Nord perdu.

Le texte de Huston met en évidence, à la fois, deux genres de phénomènes. D'une part, l'importance accordée aux aspects sociaux et émotionnels de la communication, aspects que nous avons décrits à partir des études de Lambert (1994). D'autre part, on observe le poids du pôle normatif cité par Py (1993). Les représentations négatives de l'auteur sur les Français sont très fortes et quelque peu xénophobes. Il y a de la souffrance car « les efforts acharnés » du sujet étranger qui communique ne sont pas considérés. Un regard puissant et pénétrant scrute ses paroles pour relever les imperfections et les défaillances, au moins selon les représentations de la canadienne. Il est à noter que les termes et les adjectifs qui décrivent les erreurs linguistiques commises s'inscrivent dans le paradigme du minimalisme. On dit ainsi : « un rien », « une petite trace d'accent », « un soupçon », « une imperceptible maladresse ». Au pôle opposé, les Français, munis d'une loupe, grandissent à l'infini ces vécues. Ils bondissent sur la proie impuissante pour appliquer la pression normative sans ménagement. Le déséquilibre interactionnel est total. Les hétéro-reformulations qu'ils introduisent dans les corrections de genre prouvent clairement que ces interlocuteurs exhibent leur pouvoir, leur savoir et, surtout, leur supériorité langagière.

Le récit permet d'observer qu'aux yeux de l'alloglotte, si nous rappelons la notion de « zone de tolérance » que nous avons commentée, la tolérance de ses interlocuteurs est nulle. La frustration du sujet apprenant est grande car l'effort de communication est toujours ressenti comme déficitaire. N'oublions pas, par ailleurs, que l'apprentissage d'une LE met en évidence le fossé qui existe entre les compétences linguistiques et culturelles en langue maternelle et celles de la nouvelle langue : le déséquilibre s'avère considérable. De toute évidence, certains apprenants, tel le cas de Huston, réagissent mal face à cette régression temporaire de l'enfant qui balbutie. « *Il n'y a rien de plus déstabilisant en soi et d'embarrassant devant les autres, que de ne pouvoir s'exprimer* » (Defays et Deltour, 2006 : 20). C'est exactement ce que la canadienne ajoute, un peu plus loin dans son texte : « *on se sent bâillonné, réduit au silence. Tout à fait bête et impuissant !* » Être privé de parole, c'est perdre la face. En ce sens, Perrefort (2004 : 169) confirme que l'insécurité linguistique conduit souvent la personne au repli et au silence. Pour certains sujets, un contrôle normatif exagéré les submerge dans une vague déferlante de nostalgie les rattachant au syndrome d'Ulysse, c'est-à-dire celui du voyageur hanté par le souvenir du pays natal.

5. Conclusion

Nous avons observé la complexité du processus d'apprentissage qui, au-delà de la méthode et du professeur, exige de l'apprenant des capacités imitatives, mémorielles, relationnelles ainsi que beaucoup de travail personnel. Nos réflexions ont porté, d'un côté, sur certaines caractéristiques de l'apprenant adulte, et de l'autre, sur les facteurs qui ont une incidence dans l'apprentissage. Nos relations avec les langues sont souvent complexes : désirées par certains, honnies par d'autres. Cependant, dans la vie, une langue étrangère a une valeur *per se* mais surtout pour autre chose, les aspects culturels étant omniprésents. En effet, tout apprentissage s'enracine dans les fonds culturels préexistants qui à leur tour sont reconfigurés par les nouvelles connaissances. Il s'avère donc indispensable de bien connaître la configuration des capitaux culturels dont les représentations sociales font partie.

Par ailleurs, l'analyse des récits autobiographiques nous a montré que les comportements et les attitudes des sujets face aux langues sont variés. Ainsi, certains se plaisent à glisser dans les sons et les mots, même s'ils les reproduisent mal et s'ils comprennent peu de choses. À la lumière du texte de Sibony, on découvre sa grande jouissance lorsqu'il construit son répertoire verbal en réunissant l'arabe, l'hébreu et le français qui s'entrecroisent. Le cas d'autres apprenants est diamétralement opposé. Pour des raisons souvent peu conscientes, d'ordre psychologique ou socioculturel, ils ne désirent pas se rendre au plaisir de l'altérité et du changement identitaire entraîné par l'apprentissage d'une LE. Ce serait le cas typifié par le récit de Huston. Le malaise ressenti à cause des dysfonctionnements linguistiques, de l'incompréhension et de la sévérité des jugements normatifs froissent l'alloglotte. L'équilibre des relations interactives étant menacé, le sujet lésé se réfugie dans le mutisme.

Ainsi, les défis que l'apprenant de langues doit surmonter en parcourant son chemin sont nombreux. Comme il a été signalé, ils relèvent du domaine cognitif, émotionnel et social. Chaque sujet pourra les maîtriser à des degrés divers, en fonction du poids de son histoire personnelle, du contexte et, enfin, de la tâche à accomplir. Peu d'apprenants atteindront le sommet de la montagne si l'image de la réussite en est la cime. Sans désespérer, l'enseignant, fidèle à son rôle, sera attentif aux méandres symbolisant la complexité de l'apprentissage ainsi qu'aux activités didactiques proposées pour que chacun trouve chaussure à son pied.

Bibliographie

- Calvet, L.-J. 2011. *Il était une fois 7000 langues*. Paris : Fayard.
- Dabène, M. 1993. La didactique du français : autonomie et interactivité. In : *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dahlet, P. 2011. Investissements identitaires et éducation mixlingue. In : *Ciências da linguagem e didática das línguas*. San Pablo : Humanitas, FAPESP.
- Defays, J.-M. et Deltour, S. 2006. Spécificités et paradoxe de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation. In : *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: Publication Université Provence.
- Houssaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Huston, N. 1999. *Nord perdu*. Paris : Actes du Sud.
- Jodelet, D. 1989. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In : *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires : Huemul S. A.
- Lambert, M. 1994. « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère » . *Aile* 4, p. 81-108.
- Nuchèze, V. 1998. *Sous les discours, l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Perrefort, M. 2004. La dynamique des pratiques linguistiques en situation de contact : le choix des langues. In : *Voies vers le plurilinguisme*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Py, B. 1993. « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche ». *Aile*, n° 2, p. 9-24.
- Rabatel, A. 2004. Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs ». In : *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Sibony, D. 1991. *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris: Seuil.
- Véronique D. 1994. « Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques ». *Aile*, n° 4, p. 109-129.
- Véronique, D. 2005. « Contact de langues, de cultures et didactique des langues étrangères ». *Actes du colloque international : Contact des langues et des discours*. Le Caire : Centre français de culture et coopération.

Une étude de la proxémique dans quatre classes de Français Langue Étrangère mexicaines



Anne-Catherine Didier

Université de Guadalajara, Mexique
acdidier3@yahoo.com

Reçu le 28-07-2014/ Evalué le 24-09- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

Dans cet article, l'auteur présente une partie des résultats d'une recherche menée entre 2006 et 2011 dans le cadre du projet CECA. Il y examine l'usage de l'espace, ou proxémique, dans quatre classes de FLE de lycées mexicains. Dans un premier temps, il analyse la disposition spatiale à partir du concept d'organisation de l'espace de Hall (1978) et de distance didactique de Forest et al. (2005). Dans un deuxième temps, il étudie les déplacements des enseignants selon les configurations de Forest (2001) et des apprenants en distinguant les déplacements pédagogiques, les déplacements non pédagogiques et ceux liés à un rituel. Il conclut enfin en mettant en évidence certaines contradictions entre les orientations méthodologiques prétendues et les pratiques de classe.

Mots-clés : proxémique, organisation spatiale, distance didactique, déplacement

Un estudio de la proxemia en cuatro clases de Francés Lengua Extranjera mexicanas

Resumen

En este artículo, el autor presenta una parte de los resultados de una investigación llevada a cabo entre 2006 y 2011 en el marco del proyecto CECA. Examina el uso del espacio, o proxemia, en cuatro clases de FLE de preparatorias mexicanas. En primer lugar, analiza la disposición espacial a partir del concepto de organización del espacio de Hall (1978) y de distancia didáctica de Forest et al. (2005). En segundo lugar, estudia los desplazamientos de los profesores según las configuraciones de Forest (2001) y de los estudiantes distinguiendo los desplazamientos pedagógicos, los desplazamientos no pedagógicos y los ligados a un ritual. Finalmente, concluye poniendo en evidencia algunas contradicciones entre las orientaciones metodológicas pretendidas y las prácticas de clase.

Palabras clave: proxemia, organización espacial, distancia didáctica, desplazamiento

A study on proxemics in four French as a Foreign Language Mexican courses

Abstract

This article presents partial results of a research carried out under the CECA project between 2006 and 2011. The author examines the use of space, or proxemics, in four Mexican high school classrooms of French as a Foreign Language (Français Langue Étrangère, or FLE). In a first part, she analyses spatial disposition in terms of organization of space (Hall, 1978) and didactic distance (Forest et al. 2005). In a second part, she studies teacher movements (Forest, 2001) and those of students differentiating between pedagogical movements, non-pedagogical movements and those reflecting ritual. She concludes by highlighting contradictions between the expected methodological orientations and classroom practice.

Keywords: proxemics, spatial organization, didactic distance, movement

Introduction

« *Même quand les interlocuteurs se taisent, le “non-verbal” continue à “parler”* » (Foerster, 1990 : 72). Dans cet article, nous allons essayer de comprendre ce que nous « dit » le non-verbal dans quatre classes mexicaines de Français Langue Étrangère (FLE) car c'est un facteur important dans la compétence communicationnelle. En effet, une personne se dévoile non seulement, dans une perspective langagière, par des marques verbales de subjectivité, mais également par le non-verbal. Nous nous sommes engagée dans cette étude pour deux raisons : la première, pour savoir s'il existe des schémas culturels qui se reproduisent et leurs conséquences pédagogiques dans le processus d'enseignement-apprentissage ; la deuxième, pour savoir s'il existe une cohérence entre les paradigmes éducatif et méthodologique revendiqués par les institutions et la réalité des pratiques d'enseignement. L'étude de la communication non verbale étant très vaste, nous nous limiterons ici à l'analyse de l'usage de l'espace en tant que *non verbal contextuel* (Cosnier, 1984) et marqueur social : la *proxémique*. Terme créé dans les années soixante par l'anthropologue et pionnier des travaux sur l'espace et la communication E.T. Hall, la proxémique est :

l'ensemble des observations et des théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel (Hall, 1978 : 13). En tant qu'étude des systèmes d'*appropriation culturelle de l'espace par l'homme, la proxémique entretient d'étroits rapports avec le processus langagier* (Bertocchini et Costanzo, 1989 : 6).

Nous étudierons ici l'espace tout d'abord en fonction de la disposition spatiale et ensuite en fonction des déplacements des enseignantes et des apprenants; mais auparavant nous rappellerons le contexte dans lequel cette recherche s'est déroulée ainsi que la méthodologie suivie.

1. Contextualisation

Cette recherche a été menée dans le cadre du projet international *Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement et culture d'apprentissage*, plus connu sous le nom de CECA. Ce dernier, constitué entre 2006 et 2011 par des équipes de chercheurs de vingt pays, sous l'égide de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues (CRAPEL), avait pour objectif de « *mieux connaître les modalités locales d'appropriation du FLE et FLS en milieu institutionnel* » (Carette et al., 2011 : 7) par le biais d'un protocole comportant sept volets¹. Cet article communique les résultats de la première partie de la sixième question du protocole, intitulée *Pratiques d'apprentissage, pratiques d'enseignement* de l'équipe CECA-Mexique, obtenus à partir de l'analyse de six cours filmés dans quatre classes de FLE en 2007. Dans cette première partie, il s'agissait de faire « *des repérages sur l'espace des classes [car] la conception et l'aménagement des locaux, les outils qui y sont disposés [...], la disposition et l'agencement des places et des objets physiques en disent long sur les positions des participants, leurs statuts, leurs rôles, leurs rapports* » (id : 31).

Afin de rendre compte de ces modalités d'enseignement-apprentissage, il nous a été demandé de choisir, dans chaque pays, des établissements (niveau lycée) socialement et géographiquement différents. L'équipe CECA-Mexique a choisi d'observer quatre lycées appartenant à des contextes variés : deux situés dans des grandes villes (Mexico et Guadalajara) et deux dans des villes de plus petite taille (Xalapa et Atlixco). Pour représenter des contextes socialement distincts, nous avons choisi deux lycées publics (Escuela Simón Bolívar à Atlixco et Escuela Nacional Preparatoria Ezequiel A. Chavez à Mexico) et deux lycées privés (Universidad del Valle de Mexico à Guadalajara et Colegio Hispano Anglo Francés à Xalapa). Les élèves des quatre institutions ont tous entre 16 et 18 ans et ont suivi entre 120 et 150 heures de français. Les quatre professeurs, tous mexicains, ont une formation universitaire spécialisée (licence et/ou master) relative à leur domaine d'enseignement et suivent régulièrement des stages de formation continue.

Dans les descriptifs que nous avons consultés concernant la mission, la vision, les programmes, les profils de formation et les méthodologies revendiqués par les institutions observées, il ressort que les quatre contextes éducatifs se réclament du socioconstructivisme et revendiquent en particulier l'approche communicative comme méthodologie utilisée dans les cours de FLE. Comme nous le rappelle Kozanitis (2005 : 11), ce paradigme éducatif « *met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage, c'est-à-dire la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances* ». Les situations d'apprentissage devraient par conséquent être

« *propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs* » (id. : 1). Les interactions sociales devraient donc être primordiales dans le processus d'enseignement-apprentissage et l'aménagement physique de la salle de classe devrait permettre cet apprentissage collaboratif. C'est ce que nous allons analyser dans les paragraphes suivants.

2. Méthodologie

Afin de réaliser cette ethnographie comparée de la salle de classe dans des contextes nationaux et internationaux, nous avons filmé six cours dans chaque institution. Si Carton, membre du comité scientifique du projet CECA, reconnaît les limites et inconvénients des supports vidéo, il affirme cependant qu'ils « *sont des témoignages facilement transmissibles* » (id : 25). Dans une première étape, nous avons recueilli les données locales suivant le protocole à partir d'observation directe, de questionnaires et de vidéos de classes ; dans une deuxième étape nous avons réalisé une étude interprétative de notre contexte local ; dans la troisième étape, appelée *regards croisés*, nous avons mutuellement interprété les données et leur étude interprétative des équipes des différents pays ; enfin, la quatrième étape a permis un retour à l'équipe locale en réagissant aux interprétations externes (id : 38-39).

3. Disposition spatiale

L'analyse de la disposition spatiale a été réalisée lors de la première étape et les résultats sont les suivants. La différence entre les institutions privées et publiques est évidente en ce qui concerne les installations. Dans les établissements publics, les salles de classe sont relativement sobres, plutôt exigües et sombres alors que les salles des établissements privés sont modernes, aérées et lumineuses grâce à un bon éclairage, de nombreuses fenêtres et des murs clairs. Dans les deux lycées publics, les effectifs sont assez nombreux, 21 à Atlixco et 20 à Mexico, alors que dans les deux lycées privés, le nombre d'élèves est réduit, 9 élèves à Guadalajara et 7 à Xalapa. Dans les quatre établissements, le bureau du professeur se trouve face aux apprenants qui sont assis en rangs serrés dans les lycées publics et sur des chaises à tablette individuelles disposées en demi-cercle dans un espace relativement grand dans les lycées privés.

Hall (1978) définit trois catégories d'espace : à *organisation fixe* (les murs), *semi-fixe* (le mobilier) et *dynamique* ou *informelle* (la distance interpersonnelle). Nous pouvons remarquer que l'organisation fixe est dominante : bureaux des professeurs, chaises des élèves à Atlixco et Mexico et mobilier (qui appartient à l'organisation semi-fixe) restent figés à la même place. Elle met en évidence le lien de l'espace avec « *le statut institutionnel et l'idiosyncrasie de l'enseignant* » (Foerster, 1990 : 76) et traduit le caractère

figé des cours. Il n'y a en effet pas de variation dans l'organisation de l'espace. Quelle que soit l'activité réalisée, quel que soit le cours, le mobilier reste à la même place. Il faut reconnaître que l'espace réduit par rapport au nombre de tables ne favorise pas leur mobilité et limite la créativité des professeurs à ce niveau. En revanche, l'organisation semi-fixe paraît davantage présente dans les deux institutions privées, à Xalapa et à Guadalajara, où les élèves sont assis en demi-cercle dans une salle assez spacieuse. Cette disposition et les pupitres individuels permettraient une plus grande mobilité et variation de l'emplacement du mobilier, ce qui favoriserait en même temps la versatilité des prises de parole : verticales et horizontales. Cependant, malgré cette flexibilité apparente, nous n'observons pratiquement pas de mouvements et le mobilier semble faire partie de l'organisation fixe car les enseignantes n'ont pas profité de cette flexibilité. Les pupitres qui, par exemple, pourraient être déplacés selon le type d'activité, semblent cloués au sol et restent à la même place. Enfin, l'espace dynamique ou informel qui s'établit par les distances interpersonnelles et sur lequel nous allons nous attarder, varie selon l'institution. Dans les lycées publics et à Xalapa, il paraît presque semi-fixe car la distance entre les acteurs ne change que rarement ; en effet, chacun paraît avoir sa place définie dans la classe comme nous le verrons plus en détail dans la partie réservée aux déplacements.

Pour approfondir l'étude de la relation espace-cours, nous utiliserons le concept de « distance didactique » de Forest et al. (2005 : 666) qu'ils définissent comme « une fonction de la distance euclidienne, de l'orientation du corps, et de celle du regard » et à partir duquel nous proposons le tableau suivant selon nos observations.

	LYCÉES PUBLICS				LYCÉES PRIVÉS			
	ATLIXCO		MEXICO		XALAPA		GUADALAJARA	
	A/E	A/A	A/E	A/A	A/E	A/A	A/E	A/A
DISTANCE EUCLIDIENNE	Lointain 3	Proche 1	Lointain 3	Proche 1	Lointain 3	Moyen 2	Lointain 3	Moyen 3
ORIENTATION CORPS E A	 1	de dos 3	 1	de dos 3	 1 1	 1 1		
REGARD	Oui 1	Non 3	Oui 1	Non 3	Oui 1	Oui 1	Oui 1	Oui 1
DISTANCE DIDACTIQUE	5 7		5 7		5 4		5 4	
	12		12		9		9	

A = apprenant E = enseignant
1 = proximité 2 = distance moyenne 3 = éloignement

Selon les auteurs (id.) « *l'élève et le maître seront d'autant plus proches l'un de l'autre, au sens où nous l'entendons, que leurs regards seront convergents, que leur posture sera face à face, et bien sûr que leur distance physique sera courte* ». Nous avons attribué des chiffres afin de traduire la proximité ou l'éloignement entre les acteurs (enseignant/apprenant et apprenant/apprenant) pour nous aider à interpréter de manière objective cette distance didactique. Cela nous a permis de nous rendre compte que la distance didactique des lycées publics est plus grande (12) que celle des lycées privés (9). Nous remarquons également que dans les institutions publiques, l'organisation spatiale favorise les échanges verticaux enseignants/apprenants (5) par rapport aux échanges horizontaux apprenants/apprenants (7) car même si les élèves sont physiquement proches les uns des autres, ils sont assis en direction du professeur, en rangées, les uns derrière les autres et se tournent le dos. Nous pouvons parler ici d'un espace *sociofuge* (Hall : 1978) c'est-à-dire un espace qui favorise l'isolement des élèves entre eux. À Puebla par exemple, l'enseignante invite chaque élève à son bureau pour corriger ses exercices et production, ce qui renforce le travail individuel. En regroupant les tables des apprenants, elle pourrait favoriser l'intercorrection entre eux. En revanche, dans les institutions privées, la disposition spatiale des étudiants, assis en demi-cercle et ayant la possibilité de se regarder même s'ils ne sont pas assis juste à côté les uns des autres, favorise les échanges horizontaux (4). À Guadalajara par exemple, on remarque de nombreuses interactions entre les élèves ; malheureusement celles-ci se réalisent en espagnol, soit parce qu'ils doivent se mettre d'accord sur la réalisation d'une activité en petit groupe, soit parce qu'ils bavardent sur des choses qui n'ont rien à voir avec le cours, se disputent ou se taquent. Dans ce cas, l'espace est *sociopète* (Hall : 1966) c'est-à-dire qu'il favorise la communication entre les sujets.

Dans les quatre institutions, la position de l'enseignante, face au groupe, répond plutôt à la représentation classique du professeur comme détenteur du savoir face aux apprenants à qui il va transmettre les connaissances, de façon verticale. La présence de l'estrade au lycée Ezequiel A. Chavez de Mexico renforce encore cette idée. Même dans les lycées privés où la disposition des pupitres favoriserait les échanges entre élèves, les pratiques de classe contredisent cette disposition spatiale. Les acteurs ne profitent pas de cet espace sociopète dans le processus d'enseignement/apprentissage. À Guadalajara par exemple, si l'organisation de l'espace favorise la communication entre les apprenants, celle-ci se fait en langue source et n'est pas potentialisée pour l'apprentissage et la pratique de la langue cible.

La disposition spatiale met donc en relief la verticalité de l'enseignement. La fixité des éléments constitutifs de la salle de classe « *constituent l'espace scénique de l'enseignant, un lieu de théâtralisation, de 'simulation'* » (Porcher, 1984 in Foerster, 1990 : 76) plus flagrant avec la présence de l'estrade à Mexico. Dans les quatre institutions,

l'organisation de l'espace est peu dynamique, fixe, sociofuge et dans les deux institutions privées mexicaines bien que semi-fixe sociopète, les acteurs (enseignants et apprenants) n'en tirent pas profit.

Pour aller plus loin nous allons étudier maintenant comment est utilisé cet espace en nous intéressant plus particulièrement aux déplacements des acteurs.

4. Déplacements

4.1 Déplacements des professeurs

Lorsqu'on observe les déplacements des professeurs, on remarque un espace dans lequel l'enseignante circule davantage et d'où elle ne sort pratiquement pas, un espace où elle paraît se sentir plus à l'aise, plus sûre d'elle. Nous emprunterons à la psychologie la notion de *zone de confort* pour nommer cet espace dans lequel une personne se sent en sécurité ou en contrôle. Nous ajouterons que la zone de confort :

est un état conductuel dans lequel une personne opère dans une relation d'anxiété-neutre, utilisant une gamme limitée de conduites afin de produire un niveau de performance « steady », en général sans un sens de risque (White, 2009).

Nous interprétons « steady » comme constant, régulier ou encore, stable. Nous parlons également de *base* car il existe un point de départ et d'arrivée du professeur vers lequel il revient constamment comme s'il y était ancré. Dans les quatre institutions, nous observons que cette zone de confort reste proche du bureau, en général entre le tableau et le premier rang d'étudiants. À Atlixco, le professeur ne dépasse que rarement le premier rang d'étudiants où se trouve d'ailleurs le magnétophone. En général, l'enseignante se trouve entre le tableau et ce premier rang ou reste assise à son bureau lorsque les étudiants sont en train de réaliser une activité. De temps en temps, elle passe dans les groupes lorsque les étudiants travaillent par deux ou trois, mais c'est un passage assez rapide. Elle écrit au tableau lors de la mise en commun d'une activité. Sa base est son bureau, point où elle retourne constamment. À Mexico, l'enseignante ne s'assoit jamais, elle fait un constant va-et-vient d'un côté à l'autre de la salle, dans une sorte de couloir étroit entre l'estrade et le premier rang d'étudiants en bas de l'estrade. Elle utilise beaucoup le tableau elle-même ou y fait passer les apprenants. Lorsque les étudiants travaillent collectivement, elle passe dans chaque groupe pour vérifier avec grande attention ce qu'ils font. À Xalapa, l'enseignante passe la majeure partie du cours debout ou semi-assise devant son bureau. Elle n'utilise pratiquement pas le tableau, ne s'approche que rarement des étudiantes, uniquement pour leur distribuer des documents du bout des doigts. Sa base se trouve devant son bureau, point d'où elle ne s'éloigne guère et où elle revient constamment. À Guadalajara,

l'enseignante est souvent derrière son bureau et s'il lui arrive de pénétrer dans la zone des apprenants, c'est pour vérifier le travail en petits groupes. À un certain moment, elle s'assoit au fond de la salle pour observer la performance des élèves lors d'une activité qui consistait en un concours entre deux équipes, mais elle n'est pas plus proche d'eux, c'est comme si elle était dans le reflet inversé de sa zone de confort.

De façon générale, les professeurs utilisent l'espace entre le tableau et les étudiants pour présenter une activité, donner une consigne ou expliquer une tâche à résoudre ; ils restent en retrait à leur bureau lorsque les étudiants travaillent en petits groupes et utilisent le tableau pour la mise en commun. Il est donc rare que les professeurs s'aventurent au-delà de leur base ou zone de confort, à l'intérieur du groupe. Cela arrive de temps en temps lorsque les étudiants font un travail de groupe et que le professeur s'approche pour vérifier ce qu'ils font ou lorsqu'elle distribue des documents.

Afin d'analyser les différents types de distance observés nous nous appuyerons sur les quatre configurations de Forest (2001) inspirées du modèle des distances de Hall (1978) *intime*, *personnelle*, *sociale* et *publique*, mais adaptées à l'étude des interactions didactiques car elles sont *contraintes par l'environnement propre de la classe et sa topologie, et par la nécessité (parmi d'autres) de contrôle social et didactique que leur usage, par le professeur, doit atteindre.*

La première configuration, *publique*, supérieure à 1 m, concerne la passation des consignes et le contrôle du groupe. Elle correspond à cette zone de confort ou base que nous venons de décrire. C'est cette configuration qui revient constamment dans toutes les institutions. La deuxième configuration, *sociale*, comprise entre 30 cm et 1,20 m, a lieu lorsque l'enseignant anime un petit groupe d'élèves. Elle se produit davantage à Mexico et à Guadalajara mais assez peu dans les deux autres institutions. La troisième configuration, *personnelle éloignée*, correspondant à une distance « à bout de bras », a lieu lors du contrôle d'un élève. On l'observe à Atlixco et à Guadalajara lorsque les enseignantes, assises à leur bureau, reçoivent les élèves pour corriger leurs productions. Dans ce cas, il s'agit toujours de déplacements des apprenants vers les enseignantes, ce qui renforce le caractère de « soumission » des élèves par rapport à la fonction de *meneur de jeu* (Foerster, 1990 : 81) du professeur. Cette configuration est pratiquement inexistante dans les deux autres lycées. Enfin, la quatrième configuration, *personnelle proche*, inférieure à 30 cm, correspondant à une relation d'aide, n'apparaît pas.

La configuration publique est donc la plus représentative, suivie par la configuration sociale. Cela nous montre que les acteurs de l'espace éducatif considèrent la classe de FLE comme un espace public et social plus que personnel. Cela traduit également un intérêt plus marqué sur le pôle de l'enseignement que de l'apprentissage et conforte

l'idée de verticalité et de démarche centrée sur l'enseignant. La relation primordiale qu'entretiennent les professeurs avec leurs élèves semblerait correspondre au contrôle du groupe, à la transmission des consignes et des connaissances, au questionnement, aux explications au groupe entier dans un cours magistral. Pourrait-on parler d'une distance de désimplication, qui n'engage ni incommode les acteurs ou d'une distance relativement neutre qui conforterait l'analyse antérieure décrivant la salle de classe comme une scène de théâtre dans laquelle chaque acteur joue son rôle ? Nous aurions pensé qu'au Mexique, pays latin où les distances sont généralement plus courtes que dans d'autres pays selon Hall (1978), les professeurs s'approcheraient davantage de leurs élèves. Pour tenter d'expliquer ce phénomène, nous avançons l'hypothèse que les professeurs obéiraient peut-être plus à des codes professionnels que culturels, dans lesquels leur rôle de professeur effacerait le poids de leur culture. En effet, dans certaines institutions, surtout celles qui travaillent avec des adolescents, les autorités conseillent aux professeurs d'éviter la proximité avec leurs étudiants pour éviter des gestes qui pourraient être mal interprétés. Une autre hypothèse serait la représentation qu'ont les professeurs de FLE non natifs de l'enseignement traditionnellement magistral en France qu'ils reproduiraient. Deux pistes de réflexion qu'il serait intéressant d'explorer.

4.2 Déplacements des apprenants

En ce qui concerne les élèves, nous distinguerons deux types de déplacements. Ceux dont la détermination est instructionnelle, c'est-à-dire qui sont en relation avec les activités du cours et que nous appellerons *déplacements pédagogiques*, et ceux dont la détermination n'est pas instructionnelle, c'est-à-dire qui n'ont aucun lien avec les activités du cours et que nous nommerons *déplacements non pédagogiques*. Ces deux types de déplacements peuvent être *contrôlés* quand ils sont gérés par le professeur ou *spontanés* lorsque l'élève se déplace de sa propre initiative.

Les déplacements pédagogiques que nous avons observés sont de trois types. Le premier consiste à regrouper les pupitres ou simplement se tourner les uns vers les autres, lors d'activités en petit groupe. Nous l'observons dans toutes les institutions. Le deuxième consiste à passer au tableau pour la mise en commun d'une activité. Nous l'observons régulièrement à Mexico et à Guadalajara alors qu'à Atlixco et à Xalapa, jamais. À Guadalajara par exemple, on remarque de nombreux déplacements spontanés au tableau de la part des élèves pour vérifier par exemple des formes verbales sur l'affiche-jeu *Verbes en main, verbes malins* (Silva, 2007), sur laquelle on trouve différentes formes et conjugaisons de verbes, et d'autres plus contrôlés, lorsque le professeur demande à chaque étudiant de passer à son tour au tableau, lors d'une autre

activité. À Mexico, il s'agit de déplacements pédagogiques sollicités par le professeur mais souvent volontaires. Le troisième type de mouvement consiste à aller au bureau du professeur. C'est le cas à Guadalajara lors de la quatrième séance et plus régulièrement à Atlixco, lors de la correction individuelle d'un exercice. C'est à Mexico et à Guadalajara qu'il y a le plus de déplacements pédagogiques de la part des apprenants². En revanche, à Atlixco et à Xalapa, les élèves sont beaucoup plus statiques, ils ne se lèvent pratiquement pas. À Xalapa par exemple (effectif réduit, assis en demi-cercle, organisation semi-fixe sociopète), on observe un déplacement de la part des étudiantes à une seule occasion pour aller toutes ensemble autour de l'enseignante sur l'invitation de celle-ci, invitation qu'elle doit d'ailleurs répéter une deuxième fois avec insistance afin que les étudiantes se lèvent enfin.

En ce qui concerne les déplacements non pédagogiques, ils sont très fréquents à Atlixco et surtout à Guadalajara où les apprenants se déplacent souvent pour jeter quelque chose à la poubelle ou lorsqu'ils entrent et sortent de la salle sans en demander l'autorisation à l'enseignante. C'est le cas d'Edwin pendant le quatrième cours : il quitte spontanément la salle et reviendra quatre minutes plus tard. À Mexico, les apprenants ne se déplacent que s'il s'agit d'une nécessité pédagogique ; à Xalapa, ils ne se déplacent pas.

Nous ajouterons à ces deux types de déplacements un troisième, lié au rituel du cours. Il s'agit des déplacements liés à la discipline ou à la ponctualité. À Atlixco, les élèves qui arrivent en retard attendent sur le seuil de la porte que le professeur les autorise à entrer. À Mexico et à Xalapa, les étudiants ne sortent jamais de la salle pendant le cours. En revanche, à Guadalajara il n'y a aucune marque de rituel. De nombreux exemples le démontrent. C'est le cas de Linet qui prévient le professeur qu'elle a terminé et sort cinq minutes avant la fin du cours ; ou d'Alexa qui fait de même mais sans prévenir l'enseignante, ou encore celui de Michelle qui arrive presque dix minutes en retard au dernier cours et après la remarque cinglante que le professeur lui fait en espagnol *¿Qué te crees ? (Pour qui tu te prends ?)*, ne répond que par un sourire puis s'assoit.

Il n'y a donc aucun lien entre les déplacements des apprenants et le type d'institution, les effectifs ou même le type d'organisation de la salle de classe. Atlixco (public, grand groupe, espace fixe sociofuge) et Xalapa (privé, petit groupe, espace semi-fixe sociopète) favorisent une organisation fixe alors que Mexico (public, grand groupe, espace fixe sociofuge) et Guadalajara (privé, petit groupe, espace semi-fixe sociopète) une organisation plus dynamique. En dépit de ces différences, l'espace est en général peu exploité (disposition des pupitres par rapport à une activité précise, déplacements de l'enseignant et des apprenants).

Conclusion

Nous pouvons conclure que nous n'avons pas trouvé de correspondance réelle, nous pouvons même parler de contradictions flagrantes entre les orientations méthodologiques communicatives exprimées dans les modèles éducatifs et institutionnels revendiqués et les pratiques de classe observées et en particulier, en ce qui concerne l'utilisation de l'espace. En d'autres termes, nous observons un écart incontestable entre discours et pratiques. Bien que dans certains cas, la forme (disposition des élèves, mouvements) prête à penser qu'il s'agit de cultures d'enseignement et de cultures d'apprentissage basées sur l'approche communicative et la collaboration, l'analyse montre que la réalité est autre. Dans les quatre institutions, l'organisation de l'espace favorise plutôt des pratiques de classe traditionnelles et directives dans lesquelles le professeur a une place centrale et où les activités se focalisent plus sur le pôle de l'enseignement que sur le pôle de l'apprentissage.

Ceci nous amène à réfléchir sur les formations en didactique du FLE. En effet, cette analyse met en lumière un clivage entre la théorie et la réalité professionnelle. Cette divergence serait-elle due à un manque de formation à la gestion de l'espace de la part des enseignantes qui, pourtant, ont reçu une formation en didactique, aux contraintes institutionnelles ? Serait-elle due à un trait culturel ou encore aux représentations encore très ancrées que gardent les professeurs du rôle de l'enseignant en tant que chef d'orchestre et de l'apprenant en tant qu'exécutant dans le processus d'enseignement-apprentissage (culture d'enseignement) ou encore à une option délibérée de l'enseignant de centrer la méthode pédagogique sur lui-même car c'est plus facile, plus rapide et plus sécurisant pour lui ?

Il serait intéressant d'observer de quelle manière est prise en compte la gestion de l'espace dans les formations en didactique du FLE à deux niveaux : théorique dans les cours de didactique mais également pratique lors des stages professionnels. Selon la méthodologie du micro-enseignement, les formateurs devraient insister davantage sur l'importance de la proxémique lors des feedbacks et réfléchir aussi sur l'intégration des critères relatifs à la gestion de l'espace dans les grilles d'évaluation des pratiques professionnelles. En tous cas, comme nous le dit Foerster (1990 : 81) :

toute tâche pédagogique demande à l'enseignant une réflexion préalable sur l'organisation spatiale adéquate à l'interaction verbale recherchée et à la mise en place de celle-ci. Considérer le facteur proxémique comme un des éléments importants qui favorise la production langagière ne fait malheureusement pas toujours partie des préoccupations des enseignants en langue étrangère.

C'est pourquoi il est nécessaire que les institutions et les enseignants prennent conscience de l'importance de l'espace dans le processus d'enseignement-apprentissage

afin qu'ils aménagent *un espace-classe particulier* (Foerster, 1990 : 77) pour optimiser l'apprentissage des langues.

Bibliographie

- Carette, E. et al. 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- Cosnier, J., Brossard A. 1984. *La communication non verbale*. Paris-Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 1989. *Manuel d'autoformation: à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.
- Foerster, C. 1990. Et le non verbal ? In : *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Credif.
- Forest et al. 2005. « Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, numéro 3, p.659-686. <http://Id.erudit.org/iderudit/013914ar> [consulté le 1er octobre 2014].
- Hall, E.T. 1963. "A system for a notation of proxemic behavior". *American anthropologist*, n° 65, p.1003-1026.
- Hall, E.T. 1978. *La dimension cachée*. Paris : Seuil. (1^{re} éd. en français 1971)
- Kozanitis, A. 2005. *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique, Ecole Polytechnique.
http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf [consulté le 1er octobre 2014].
- Silva, H. 2007. *Verbes en main, verbes malins*. Paris : CLE International.
- White, A. 2009. *From Comfort Zone to Performance Management*. Baisy-Thy: White & Maclean Publishing.

Notes

1. Les sept volets étaient : données d'enquête à rassembler; langues utilisées par les élèves et les enseignants; répartition de l'oral et de l'écrit en classe; représentations relatives aux rôles de l'enseignant, de l'élève, et de l'enseignement/apprentissage du français ; les manuels et les documents utilisés en classe; pratiques d'apprentissage, pratiques d'enseignement; étude ethnographique des salles de classe observées.
2. Il faut préciser qu'à Guadalajara pendant les trois premiers cours, les élèves se déplacent beaucoup moins, restant assis à leur place, alors qu'il y a beaucoup plus de déplacements pendant les séances quatre, cinq et six. Il faut rappeler que pendant les trois premiers cours, le professeur a terminé le programme alors que pendant les trois dernières séances, il a fait des révisions. Les cours quatre, cinq et six ne sont donc peut-être pas représentatifs de ce qui se passe pendant le semestre.

Synergies Mexique n°4 / 2014



III. Technologies au
service de l'enseignement
et de l'apprentissage



Le wiki : un outil pertinent pour des projets de tutorat en ligne ?



Sabrina Priego

Université Laval, Canada
sabrina.priego@lli.ulaval.ca

Lucía Tomasini Bassols

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Mexique
corsicatomasini@yahoo.com.mx

Reçu le 01-08-2014/ Evalué le 01-09- 2014/Accepté le 14-11-2014.

Résumé

Dans le cadre d'un projet de tutorat en ligne, dix-sept étudiants de maîtrise inscrits dans une université canadienne ont encadré à distance vingt-neuf apprenants mexicains de français langue étrangère (FLE) inscrits dans une université de Mexico. Le contact entre les étudiants de maîtrise (désormais « tuteurs ») et les étudiants de FLE (désormais « tutorés ») s'est effectué sur une plateforme wiki contenant des tâches d'écriture et de grammaire. Afin d'explorer les perceptions des acteurs sur l'utilité du wiki comme outil de formation, nous avons proposé aux participants de répondre à un questionnaire en ligne. Ainsi, la pertinence du scénario pédagogique créé par les tuteurs et la performance des tutorés sur leur apprentissage de la langue écrite sont remises en question dans le contexte d'utilisation des wikis.

Mots-clés : expression écrite, échange interculturel, wiki, tutorat, FLE

El wiki: ¿una herramienta adecuada para proyectos de tutoría en línea?

Resumen

Como parte de un proyecto de tutoría en línea, diecisiete estudiantes de maestría, matriculados en una universidad canadiense, asesoraron en una tutoría en línea a veintinueve estudiantes mexicanos de francés como lengua extranjera (FLE) inscritos en una universidad pública de México, D. F. El contacto entre los estudiantes de posgrado (de ahora en adelante, los «tutores») y los estudiantes de FLE (de ahora en adelante, los «tutorados») se llevó a cabo en una plataforma wiki donde se depositaban tareas de escritura y gramática. Con el propósito de explorar las percepciones de los participantes sobre la utilidad del wiki como herramienta para la formación, se les propuso completar un cuestionario en línea. De esta manera, este artículo discute la relevancia de la situación de aprendizaje propuesta por los tutores y la utilidad de las tareas por parte de los tutorados a lo largo de esta experiencia de aprendizaje de la lengua escrita, en el contexto del uso de wikis.

Palabras clave: expresión escrita, intercambio cultural, wiki, tutorado, FLE

The wiki: a relevant tool for online tutoring projects?

Abstract

As part of an online tutoring project, seventeen master's students enrolled in a Canadian university guided twenty-nine French as a foreign language (FFL) students enrolled in a public Mexican university in Mexico City. The exchanges between graduate students (hereafter "tutors") and the FFL students (hereafter "tutees") took place on a wiki platform containing writing and grammar tasks. To explore the participants' perceptions on the usefulness of the wiki as a teaching and learning tool, we asked them to complete an online questionnaire. Thus, this article discusses the relevance of the learning scenario created by the tutors and the tutees' performance for the learning of the written language, in a context using wikis.

Key words: writing, intercultural exchange, wiki, tutorial, FFL

Introduction

Depuis quelques années, un nombre grandissant de chercheurs s'intéresse à l'utilisation du wiki en éducation en général, et tout particulièrement en classe de langue (Bradley, Lindström & Rystedt, 2010 ; Lund, 2008 ; Mak & Coniam, 2008 ; Papadima-Sophocleous, 2012). Étant donné que le wiki est une page Internet qui peut être lue et modifiée par n'importe quel utilisateur, la plupart des études sur le wiki ont analysé son utilisation pour l'écriture collaborative. Cependant, le wiki offre en même temps la possibilité de publier une variété de ressources associées au cours (programmes, documents d'appui, ressources complémentaires, etc.) et ce, par l'entremise de différents médias de communication (clips vidéo, baladodiffusion, images, diagrammes, etc.). Ce sont ces affordances technologiques du wiki qui le situent, à notre avis, comme un outil pertinent pour des projets de tutorat en ligne.

En 2012, dans une méta-étude sur l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), Guichon rapportait que même si dans une période récente, certains articles s'étaient penchés sur les enseignants ou les tuteurs en ligne en formation, très peu de recherches abordaient les deux catégories, c'est-à-dire les apprenants et les enseignants, de façon systémique. En réponse à ce constat, dans notre étude, nous nous sommes intéressées aux perceptions des deux groupes de participants, à savoir les tuteurs et les tutorés. Notre étude avait pour but d'analyser en particulier, les perceptions des étudiants de maîtrise et des étudiants de FLE sur l'utilité du wiki pour la pratique de l'expression écrite.

Participants et cadre institutionnel

De septembre à novembre 2012 (soit environ 8 semaines), dix-sept étudiants de la maîtrise en didactique à l'Université de Montréal ont encadré vingt-neuf étudiants mexicains de diverses filières, apprenant le français langue étrangère à l'Université Autonome Métropolitaine de Mexico campus Azcapotzalco (UAM-A). Le groupe d'étudiants de maîtrise réunissait treize femmes et quatre hommes, âgés de vingt-trois à quarante ans. Onze tuteurs étaient de nationalité québécoise, trois de nationalité française, et trois étaient non-francophones. Quant au groupe d'étudiants mexicains de FLE, il était formé de dix-neuf femmes et dix hommes, âgés de dix-huit à trente-trois ans. Tous étaient hispanophones et inscrits à un programme d'études à l'UAM-A. Ce projet de tutorat a été intégré dans un séminaire de maîtrise portant sur la didactique de l'écriture en FL2 et un cours de FLE de niveau débutant/intermédiaire (A2/B1). Pour les tuteurs, le but pédagogique était de pratiquer l'enseignement de l'écriture parallèlement à leur formation théorique et le but technologique était de se former à l'utilisation des TIC pour l'enseignement.

Description du projet de tutorat

Cet encadrement a consisté à concevoir deux tâches d'écriture et deux tâches de grammaire, à donner de la rétroaction corrective à travers le wiki et plus largement à communiquer (de manière asynchrone) avec les étudiants à distance. Pour ce qui est des apprenants de FLE, l'objectif était de pratiquer le français écrit avec des natifs (ou quasi natifs) de la langue cible tout en se formant à l'utilisation des TIC pour l'apprentissage. Par exemple, tel qu'on peut voir dans l'exemple 1, la tutrice se sert d'un stéréotype culturel - Le sirop d'érable comme symbole de la culture québécoise - pour intéresser ses tutorés à la découverte de la langue cible et de la culture véhiculée. Cette stratégie va lui permettre de les acheminer vers la réalisation de l'objectif final de cette activité, à savoir l'écriture d'un texte. Elle crée donc un lien affectif avec ses deux tutorés et leur propose la même stratégie en relation avec la culture mexicaine. Un échange interculturel va ainsi s'établir entre la tutrice et ses tutorés.

Exemple 1 : Tâche d'écriture (Tutrice)

Bonjour Norma ! Bonjour Eduardo !

D'abord, merci Norma pour ta petite présentation ! J'attends la tienne Eduardo !

Pour répondre à ta question, Norma, les Québécois sont très fiers de leur sirop d'érable ! Ils sont les premiers producteurs de sirop d'érable du monde (74% de la production mondiale). Ils aiment beaucoup en manger, mais dans la famille de mon mari québécois,

ils en mangent seulement de temps en temps, avec des crêpes ou dans des recettes (il y a beaucoup de recettes salées, avec de la viande, où on peut mettre du sirop d'érable). Peut-être que dans d'autres familles, ils en mangent au petit-déjeuner, mais ça, je ne le sais pas...

Justement, puisque nous parlons d'échange culturel, je vous propose que l'activité d'écriture soit sur ce sujet.

Pouvez-vous :

1) Me présenter une spécialité du Mexique comme la Tequila ou les Tortillas (environ 50 mots).

2) Me raconter une légende mexicaine (100/150 mots).

Je vous envoie en pièce jointe, à titre d'exemple, une explication de la fabrication du sirop d'érable et une légende qui raconte comment les Amérindiens ont découvert le sirop d'érable.

SiropErable.docx

Je ne sais pas combien de temps vous consacrez à ce projet de tutorat. L'important est de m'envoyer au moins un texte cette semaine !

Au plaisir de vous lire,

Catherine

En réponse à cette consigne, la tutored partage sa culture et ses connaissances des traditions mexicaines avec sa tutrice par le biais de la réalisation d'une tâche d'écriture (voir exemple 2). Les détails dans la recette de cuisine ou encore la formule utilisée pour terminer la tâche (remerciements et attente sur la réaction de la tutrice) font preuve de l'enthousiasme et l'implication de l'apprenante vis-à-vis de cet échange.

Exemple 2 : Tâche d'écriture (Tutored, niveau A2)

Salut Catherine!

Ici mon essai, j'espère qu'ils ne sont pas si mauvais, vous pourriez me corriger?

«Panuchos»

Panuchos sont d'un côté de la cuisine de la péninsule du Yucatan au Mexique. Ils sont petites tortillas de maïs faits à la main, ils sont remplis de fèves, ils sont ensuite frits dans l'huile et décoré avec des feuilles de laitue, avocat, carottes, dinde, tomate, oignon préalablement assaisonné avec de l'orange amère et et «achiote» (assaisonnement). Il peut être accompagné de sauce épicée à base de très habanero chili.

«Le Gémissant fou»

Il est dit que dans les temps coloniaux en Nouvelle-Espagne (maintenant le Mexique) Un espagnol galant homme, marié à une dame créole avec qui il a eu trois enfants.

Ils étaient heureux, mais parfois le mari a dû partir pour de longues périodes à la

patrie sur les entreprises. Mais une fois qu'il a appris que la femme envers ces voyages pour voir son autre famille, son assassin malade de jalousie et de ses trois enfants, brûlés et asphyxiés. Quand elle revint à sa santé mentale, elle s'est repenti et s'est suicidé, puisque son esprit erre dans les rues de Mexico crier «Oh mes enfants.»

Merci pour la lecture, et à bientôt!

Norma

Finalement, tel qu'on peut constater dans l'exemple 3, la correction de la tutrice témoigne de l'intérêt qu'elle porte au travail de la tutorée. Elle ménage la sensibilité culturelle de l'apprenante, commente la légende et établit une comparaison avec une autre légende similaire, l'histoire de Médée, ce qui affermit le lien culturel et affectif établi entre elle et sa tutorée. Dans une deuxième partie, elle fait des corrections et des précisions linguistiques. Par le biais de l'analyse et la décomposition des segments linguistiques du texte, le sens de quelques expressions est remis en cause, ainsi que l'emploi incorrect de certains mots ou groupes de mots. À la fin de sa correction, la tutrice récapitule l'histoire pour mettre en évidence qu'elle l'a comprise malgré les fautes.

Exemple 3 : Rétroaction correctrice (Tutrice)

Merci beaucoup Norma pour tes textes. Mmmmh ! J'ai très envie de goûter aux Panuchos ! Quant à ton histoire de gémissante folle, elle donne froid dans le dos. Cette légende me fait penser à la légende de Médée, une histoire de la mythologie grecque qu'on m'a racontée quand j'étais petite.

Voici cette histoire :

Une princesse grecque appelée Médée était mariée à Jason, le chef des Argonautes. Au début de leur mariage, ils ont vécu heureux, mais après quelques années, Jason a commencé à se lasser de Médée et est tombé amoureux d'une autre princesse qui s'appelait Créuse. Médée, abandonnée par Jason et malade de jalousie, a voulu se venger : elle a offert une robe empoisonnée à Créuse et a égorgé ses propres enfants. À la différence de la légende mexicaine, je ne pense pas que Médée se soit repenti ! Elle s'est ensuite remariée avec un autre prince !

En ce qui concerne les améliorations que tu pourrais apporter à tes textes, je te propose de procéder par étapes. Pour aujourd'hui, j'aimerais que tu changes certaines phrases pour en clarifier le sens. Je les ai soulignées et je t'explique ce que je ne comprends pas.

Texte « Les Panuchos » : je ne comprends pas « d'un côté ». Veux-tu dire que les panuchos sont des « spécialités » de la cuisine de la péninsule du Yucatan au Mexique ?

Texte « *La gémissante folle* » : *Je ne comprends pas bien le passage souligné. Pour clarifier ce passage, je te propose de le décomposer en plusieurs phrases en expliquant bien que :*

- 1) *L'homme a une autre famille en Espagne*
- 2) *Sa femme l'apprend et devient malade de jalousie*
- 3) *Elle tue ses enfants*

Suite à la tâche d'écriture, la tutrice propose, comme tâche de grammaire, une révision générale des règles de formation du passé composé et un exercice récapitulatif (exemple 4).

Exemple 4 : Tâche de grammaire (Tutrice)

Bonjour Norma,

Lis les règles de grammaire puis fais l'exercice récapitulatif.

Règle 1

Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire «être» s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe :

La pluie est (tomber) tombée toute la journée.

Mes deux frères sont (arriver) arrivés en retard à notre rendez-vous.

Mon amie Irène est (rester) restée chez moi toute la journée.

Nous sommes (aller) allés au marché.

Vous êtes (venir) venus à la fête.

Règle 2 (règle partielle)

Les participes passés des verbes pronominaux s'accordent avec le sujet.

Ils se sont (s'absenter) absentés.

Les tomates se sont bien (se vendre) vendues.

Les jeunes filles se sont (se maquiller) maquillées avant de sortir.

Nous nous sommes (se réveiller) réveillés tard.

Règle 3

Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire «avoir» ne s'accorde pas avec le sujet.

Isabelle a (acheter) acheté une robe.

Marc et Luc ont (visiter) visité Montréal.

Vous avez (peser) pesé le sac de pommes.

Nous avons (rouler) roulé toute la journée.

Mathieu a (ranger) rangé sa chambre.

Règle 4

Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire «avoir» s'accorde en genre et en nombre

avec le complément d'objet direct (COD), si celui-ci est placé avant :

Ces fleurs, je les ai (couper) coupées.

Cette lettre, il l'a (écrire) écrite.

Les livres? Je les ai (laisser) laissés sur la table.

Les souliers? Nous les avons (acheter) achetés samedi.

La vaisselle? Vous l'avez (faire) faite hier.

Les gants? On ne les a pas (laver) lavés.

La carte? Vous l'avez (oublier) oubliée dans la classe.

Exercice récapitulatif

1. *Jeanine s'est _____ (lever) très tôt ce matin.*
2. *Florence est à Paris, je l'ai _____ (rencontrer) ce soir.*
3. *Le professeur de beaux-arts nous _____ (emmener) au musée du Louvre.*
4. *Mes parents? Ils sont _____ (partir) pour l'Allemagne.*
5. *J'ai _____ (trouver) des cartes postales anciennes.*
6. *Cette année nous avons _____ (passer) l'été à Paris.*
7. *Les fleurs qu'il m'a _____ (donner) sont des tulipes magnifiques.*
8. *Nous sommes _____ (rester) à Montréal pendant les vacances.*

Question de recherche

Pour atteindre les objectifs marqués au début de cet article, nous nous proposons de réfléchir à la question de recherche suivante : quelles sont les perceptions des tuteurs et des tutorés sur l'utilité du wiki comme outil dans un projet de tutorat qui vise la pratique de l'expression écrite en FLE ?

Recueil des données

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons soumis aux participants un questionnaire en ligne à la fin du projet. Le questionnaire a été créé à l'aide de *Screator*¹ et il contenait dix-huit questions visant l'analyse des perceptions des participants en ce qui concerne l'aspect technologique et l'aspect pédagogique de l'utilisation des wikis pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE en ligne.

Résultats du tutorat : perceptions des participants

D'après les réponses au questionnaire, à l'exception d'un tuteur et de deux tutorés, aucun participant n'avait jamais utilisé la plateforme Wikispaces avant ce projet. Toutefois, plus de la moitié des tutorés (51.7%) et des tuteurs (58.8%) ont trouvé que

l'accès à cette plateforme était simple. Pour ce qui est de l'espace de travail, quinze tutorés (51.7%) et sept tuteurs (41.2%) ont trouvé que la page wiki était suffisante. Cependant, huit tutorés (27.6%) et plus de la moitié des tuteurs (52.9%) ont dit que l'espace était suffisant mais peu attrayant. En ce qui concerne l'aspect pédagogique, la plupart des tutorés (72.4%) et des tuteurs (70.6%) ont trouvé qu'apprendre ou enseigner le français sur le wiki a été une expérience davantage formatrice qu'en présentiel. De plus, la plupart des participants des deux groupes ont apprécié l'interaction avec leurs interlocuteurs. En effet, plus de la moitié des tutorés (55.17%) et des tuteurs (52.94%) ont trouvé que l'interaction avec leurs interlocuteurs a été bonne. Quatre tutorés (13.79 %) et deux tuteurs (11.76%) l'ont trouvée excellente. Finalement, seulement deux tutorés (6.89%) n'ont pas été satisfaits de l'interaction avec leurs tuteurs et un tutoré (3.44%) n'a pas répondu à cette question.

Nous avons également demandé aux participants d'auto-évaluer leur participation dans ce tutorat. D'après les réponses, la participation de la plupart des tuteurs (67.5%) a toujours ou presque toujours été active. Pour ce qui est des tutorés, un peu plus de la moitié du groupe (55.2%) a considéré avoir toujours ou presque toujours participé de façon active. Cependant, deux (6.9%) ont admis n'avoir jamais participé de façon active dans le projet.

L'évaluation de la participation de l'interlocuteur a montré des résultats moins optimistes. En effet, seulement cinq tuteurs (20.4%) ont trouvé que la participation de leurs tutorés était constante. Cependant, huit (47.1%) ont trouvé que la participation de leurs interlocuteurs était irrégulière mais intéressante. Finalement, quatre tuteurs (23.5%) ont trouvé que la participation des étudiants de FLE était insuffisante. Quant aux tutorés, près de la moitié du groupe (41.4%) a trouvé que la participation de leurs tuteurs était constante. Neuf (31%) l'ont trouvée irrégulière mais intéressante. Finalement, quatre (13.8%) ont dit que la participation de leurs tuteurs était insuffisante et trois (10.3%) l'ont trouvée monotone.

Une des questions avait pour but d'investiguer si les tuteurs considéraient avoir atteint leurs objectifs de départ. Rappelons que pour les tuteurs, le but pédagogique était de pratiquer l'enseignement de l'écriture parallèlement à la formation théorique et le but technologique était de se former à l'utilisation des TIC pour l'enseignement. Le Tableau I présente les réponses à la question ouverte suivante : « Avez-vous atteint vos objectifs de départ ? » D'après leurs réponses, sept des dix-neuf tuteurs (41.2%) ont trouvé avoir atteint leurs objectifs de départ, cinq (29.4%) ont dit les avoir partiellement atteints et cinq (29.5%) ont considéré ne pas avoir atteint leurs objectifs de départ. Un tuteur a trouvé que Wikispaces ne facilitait pas l'interaction. Deux tuteurs ont dit que c'était la participation inconstante de leurs tutorés qui était à l'origine des objectifs non atteints. Finalement, un tuteur a dit que les objectifs de ce projet de tutorat n'étaient pas clairs.

Tableau I

Perception des tuteurs quant à l'atteinte des objectifs de départ

Avez-vous atteint vos objectifs de départ ?		
	Pourcentage	Réponses
Oui	7 (41.2%)	<ul style="list-style-type: none"> • Oui. Mon objectif de départ était de découvrir un nouvel outil d'enseignement. Je suis très content d'avoir découvert wikispaces. • Oui. J'ai pu tester certaines méthodes de rétroaction à l'écrit. • Oui, j'ai essayé d'enseigner en ligne. Je pense que j'ai bien réussi et que je pourrai le faire au futur. • Oui, proposer des exercices signifiants et en lien avec la culture de l'apprenant. • Oui, j'ai apprécié le volet d'échange culturel et la soumission d'exercices de grammaire. • Oui, je désirais aider un élève à progresser dans un domaine précis. • Oui. L'étudiante est allée jusqu'au bout de sa tâche d'écriture.
Plus ou moins	5 (29.4%)	<ul style="list-style-type: none"> • Oui et non. Je crois qu'il aurait été préférable d'avoir accès au programme ou au niveau des étudiants pour véritablement atteindre mes objectifs. • Partiellement, je désirais amener le tutoré à adopter une vision différente de son rapport à l'écrit mais les interactions entre le tutoré et moi n'étaient pas assez nombreuses pour creuser la question. • J'ai essayé d'aider l'étudiante mexicaine au meilleur de ma connaissance, mais j'ai l'impression qu'elle n'a pas vraiment progressé à l'aide de mes interventions. • En partie. • Oui et non.
Non	5 (29.4%)	<ul style="list-style-type: none"> • Pas vraiment. La plateforme rendait l'interaction difficile et inefficace. • Non. Je trouve difficile de maintenir un contact constant et de bien faire comprendre mes corrections. Le délai entre les interactions était trop long. • Non. D'abord, ces objectifs n'étaient pas clairs. De surcroît, les intentions étaient si floues pour moi que je ne me suis même pas fixé d'objectifs personnels à mon grand désarroi. • Non. Il n'y a pas une communication constante; ce qui m'a beaucoup découragée. • Non.
TOTAL	17 (100%)	

Pour ce qui est des tutorés, ils ont souligné avoir apprécié la rétroaction corrective (« L'expression écrite a été améliorée par la pratique et les corrections » ; « se aprende bien porque marcan los errores de los alumnos » ; « Muy buena pues me corrigió y vi muchos de mis errores ») et les exemples fournis par leurs tuteurs (« Aparte de corregir

los errores gramaticales y de conjugación, me orientó y dio ejemplos en cuanto a la construcción de oraciones para mejorar mi expresión escrita » ; « Me sirvió mucho interactuar con una persona que me dejara ejercicios y me corrigiera de los errores »). Ils ont également apprécié l'échange interculturel (« Es interesante conocer gente de otros países »).

La dernière question posée aux participants cherchait à savoir s'ils croyaient que le projet de tutorat devait être répété dans leur université. Les exemples présentés dans le tableau II témoignent de leur perception générale du projet. À l'exception d'un tuteur et d'un tutoré, tous les participants ont répondu positivement. Parmi les points positifs, ils ont souligné l'intérêt de la communication interculturelle, les avantages de l'enseignement personnalisé et la complémentarité des tutorats en ligne avec la classe présentielle. Cependant, cinq tuteurs ont dit qu'ils utiliseraient une plateforme autre que Wikispaces.

Tableau II

Perception générale du projet

O u i / Non	Exemples de réponses	
	Tutorés	Tuteurs
Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Cela a son utilité et permet à notre professeur d'évaluer nos échanges. • Oui. Le tutorat est un bon outil pour établir une relation directe avec la langue. • Si, es una buena idea tener interacción con personas que hablan el idioma que estamos aprendiendo. Además son personas preparadas con experiencia en pedagogía. • Si, porque es una herramienta de gran alcance para interactuar con personas de lugares lejanos, que de alguna manera nos acercamos y aprendemos con esta herramienta. • Si, más que nada para resolver dudas en específico, ya que por parte del tutor se tendría una atención personalizada hacia el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Oui, je recommanderais cet outil surtout dans un contexte de francisation. Par exemple, un organisme tel que Collège Frontière du Canada pourrait s'en servir puisqu'il arrive souvent que les tuteurs et les tutorés aient des horaires chargés. • Oui, parce qu'il permet aux apprenants de s'approprier de nouveaux éléments de la langue cible. • Oui. C'est très intéressant de pouvoir enseigner à des étudiants qui ont une culture différente de la nôtre et qui sont à des milliers de km. • Oui, cette expérience profite à tout pédagogue dans un contexte de l'utilisation des TIC. • Certainement, avec plaisir! • Oui. Je crois que ce type d'enseignement complète bien un enseignement en classe. • Oui, c'est toujours intéressant de toucher à d'autres façons d'enseigner. Il y a toujours des leçons à en retirer pour sa pratique.

O u i / Non	Exemples de réponses	
O u i ... mais		<ul style="list-style-type: none"> • Oui, mais je proposerais une autre plateforme. • Je crois qu'il est intéressant d'enseigner le français dans un tel projet de tutorat à distance, mais je ne recommanderais pas l'expérience avec le même type de plateforme. Je crois que je choisirais plutôt un simple échange de courriels. • Oui, mais je pense que l'échange inter-culturel aurait dû être au cœur de ce tutorat avec pour mission, pour le tuteur, de faire découvrir un aspect de la culture québécoise chaque semaine, et vice versa de la part du tutoré. Les exercices d'écriture auraient pu être greffés sur cet échange culturel. Il me semble que ce n'est que par hasard que dans notre cas il y a eu échange culturel, parce que j'ai rebondi sur une phrase de mon étudiante. • Oui, mais avec plusieurs modifications. • Oui, mais je crois qu'il est plus facile d'organiser un tutorat en ligne avec les élèves plus avancés, car ils ont moins besoin de soutien.
Non	<ul style="list-style-type: none"> • No si es en wiki. Quizá en video hay o con otro programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas vraiment. S'il y a de l'apprentissage, la tâche est bien ardue pour arriver à des résultats.

Conclusion

Une première conclusion générale sur cette expérience nous permet d'affirmer que les Wikis constituent un outil des TIC qui facilite l'enseignement et la pratique de l'expression écrite en FLE. Ainsi, le but de cette étude étant d'explorer les perceptions des tuteurs et des tutorés sur l'utilité du wiki comme outil de formation, nous concluons, dans cette première étape, qu'en général, les résultats du questionnaire permettent de constater que les deux acteurs principaux - tuteurs et tutorés - ont vécu ce projet de tutorat en ligne comme une expérience positive et renouvelable. Cette collaboration a mis en évidence les stratégies pédagogiques entamées par les tuteurs au cours de l'expérience. Elle a également mis l'accent sur les motivations culturelles des apprenants de FLE comme point détonnant de la pratique d'écriture. Nous envisageons de nouvelles étapes pour ce tutorat, au cours desquelles nous reprendrons une analyse plus fine des stratégies des tuteurs et de l'impact culturel de cet échange chez les tutorés, deux aspects essentiels dans le cadre d'une formation de FLE sur une plateforme wiki.

Bibliographie

- Bradley, L., *et al.* 2010. "Rationalities of collaboration for language learning in a wiki". *ReCALL*, 22(2), p. 247-265.
- Guichon, N. 2012. « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT): Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ». *Alsic*, 15(3), p. 1-27.
- Lund, A. 2008. "Wikis: a collective approach to language production". *ReCALL*, 20(1), p. 35-54.
- Mak, B., Coniam, D. 2008. "Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong". *System*, 36, p. 437-455.
- Papadima-Sophocleous, S. 2012. "CALL (computer assisted language learning) wiki". *Proceedings of EUROCALL*, 2012, p. 174-180.

Note

1. *Screator* est un outil de création de questionnaires en ligne, accessible sur www.screator.net

Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel



Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

rodrigo.yudico@gmail.com

Reçu le 25-09-2014/ Evalué le 30-09- 2014/Accepté le 14-11- 2014.

Résumé

Cet article reprend la recherche menée dans le cadre d'un mémoire de Mastère intitulé *Vers une mise en œuvre de l'apprentissage mobile des langues en relation avec un contexte institutionnel : étude exploratoire au Centre de langues de l'Université Nationale Autonome du Mexique*. Il propose une réflexion sur la définition de l'apprentissage mobile, tendance qui recommande l'utilisation des TIC mobiles pour soutenir des processus éducatifs. La première partie est axée sur la discussion autour du concept, en proposant plus qu'une définition, le développement d'un modèle explicatif pour introduire par la suite le Concept d'Apprentissage des Langues Assisté par Mobile. La seconde partie se centre sur l'enquête menée auprès des enseignants de langues du *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) (Centre d'Enseignement de Langues Etrangères)* de la *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), (Université Nationale Autonome du Mexique)* afin d'analyser les possibilités d'intégration à l'action professorale actuelle de ce mode d'apprentissage.

Mots-clés : apprentissage nomade, langues, intégration TIC, MALL, CALL

Aprendizaje móvil de lenguas en contexto institucional

Resumen

Este artículo retoma la investigación realizada para una tesis de maestría que lleva por título *Vers une mise en œuvre de l'apprentissage mobile des langues en relation avec un contexte institutionnel: étude exploratoire au Centre de langues de l'Université nationale autonome du Mexique*. (*Hacia la implementación del Aprendizaje móvil de lenguas en contexto institucional: estudio exploratorio en el Centro de Lenguas de la UNAM*). El artículo propone una reflexión sobre la definición del aprendizaje móvil, tendencia que busca la utilización de las TIC móviles para apoyar procesos educativos. La primera parte se enfoca en la discusión que ha surgido sobre este concepto, proponiendo el desarrollo de un modelo explicativo en lugar de una definición, y da paso a la introducción del Concepto de Aprendizaje de Lenguas Asistido por dispositivos Móviles. La segunda parte se centra en la encuesta dirigida a profesores de lenguas del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el fin de analizar las posibilidades de integrar esta forma de aprendizaje en la acción profesoral actual.

Palabras clave: aprendizaje móvil, lenguas, integración TIC, MALL, CALL

Mobile language learning in institutional context

Abstract

This paper, product of a master's thesis research titled *Vers une mise en œuvre de l'apprentissage mobile des langues en relation avec un contexte institutionnel: étude exploratoire au Centre de langues de l'Université nationale autonome du Mexique, (Towards the implementation of mobile language learning in an institutional context: exploratory study in the Center of Languages of the UNAM,)* proposes reflecting upon the definition of mobile learning, a new path for the use of mobile TIC to support educational processes. The first part concentrates on the discussion that has arisen around this concept, proposing the development of an explanatory model rather than a definition, and leads to the introduction of the Concept Mobile Assisted Language Learning. The second part focuses on the survey of language teachers of the *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)* (Center for Foreign Language Teaching) at the *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* (*National Autonomous University of Mexico*), in order to analyze the possibilities of integrating this form of learning in current teaching actions.

Keywords: mobile learning, languages, TIC integration, MALL, CALL

Dans le cadre de nos études de Mastère en Sciences du Langage, nous nous sommes intéressé au potentiel des TIC mobiles au service de l'enseignement/apprentissage des langues. D'une part, nous entendons les TIC comme « *l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations et/ou d'optimiser la communication* » (Chabchoub, 2007, cité par Guichon, 2012 : 5), d'autre part, nous définissons les TIC mobiles, à la suite de West & Vosloo (2013 : 6), comme l'ensemble de technologies « *numériques, faciles à transporter, d'usage plus individuel qu'institutionnel [permettant] d'accéder à l'Internet, [...] équipés d'applications multimédias et [pouvant] effectuer un grand nombre de tâches, notamment en matière de communication* ». Pour ce qui est des TIC mobiles, nous nous référons plus concrètement aux smartphones et aux tablettes, entre autres. Voilà pourquoi nous avons décidé d'élaborer nos deux mémoires de recherche (master 1 et master 2) sur l'exploration du concept d'apprentissage mobile (AM) ou apprentissage nomade, ainsi que la perception des apprenants et des enseignants à l'égard de l'intégration de ces appareils dans la classe de langue. Cet article a pour but d'analyser deux axes de recherches : d'une part, un axe épistémologique concernant l'élucidation du concept en question, d'autre part, un axe méthodologique concernant l'intégration des TIC mobiles dans un contexte institutionnel au Mexique.

1. L'apprentissage mobile en discussion

D'emblée, nous avons constaté que la question de la définition de l'AM se posait en termes hétérogènes, entraînant ainsi des idées et des débats contrastés chez les spécialistes. La difficulté tient à l'absence de consensus pour le définir. Schématiquement, il est possible de trouver, selon Winters (2006), des approches technocentristes, d'autres mettant en rapport l'e-formation et l'AM, d'autres le comparant aux formes *traditionnelles* d'apprentissage et d'autres centrés sur l'apprenant. Parallèlement, Pachler, Bachmair & Cook (2010 : 30) signalent que, selon Sharples, l'évolution de l'AM a généralement obéi à trois logiques de focalisation : premièrement sur les outils, ensuite sur les apprentissages en dehors de la salle de classe, et finalement sur la mobilité des apprenants.

Il est clair que la centration sur la technologie, vue comme une façon de distribuer et de transporter facilement des contenus, ne suffisait plus pour expliquer ce que la mobilité apportait de plus à l'expérience de l'apprenant. Il fallait considérer ce qu'un contexte spécifique en dehors de la salle de classe pouvait offrir à l'apprenant porteur d'une TIC mobile. Ensuite, on a étudié le rapport étroit entre l'utilisation que l'apprenant, comme acteur social, faisait de l'appareil mobile et son contexte de mobilité. L'exploitation quotidienne de l'outil était à la base des réflexions, car l'expansion des appareils mobiles était de plus en plus évidente dans la société européenne et ils étaient de plus en plus ancrés dans les habitudes des apprenants dans leur vie parascolaire.

L'une des définitions pouvant résumer ce qui est généralement compris par l'expression *apprentissage mobile* est : « *Toute sorte d'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant n'est pas à un endroit prédéterminé, fixe, ou bien l'apprentissage qui se produit lorsque l'apprenant profite des possibilités offertes par les technologies mobiles* » (O'Malley *et al.*, 2003 : 6)¹. Même si cette définition met en relief la mobilité de l'apprenant, elle prend soin de ne pas limiter l'AM à un lieu qui n'est pas fixe, en signalant qu'il peut avoir lieu lorsque l'apprenant profite tout simplement des fonctionnalités des appareils mobiles pour apprendre. Leur caractère individuel promet un apprentissage spontané et personnel pour l'apprenant autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la salle de classe.

Par ailleurs, à ces considérations technopédagogiques, nous ajoutons le besoin d'enlever toute prescription technologique pour mettre la mobilité au service de l'enseignement/apprentissage. Nous remarquons, à la lecture de plusieurs définitions et à l'observation des axes de recherche, que, même si l'on se centre de plus en plus sur la mobilité de l'apprenant et sur les manières dont on pourrait en profiter à des fins pédagogiques, les focalisations demeurent toutes technocentristes, les unes moins

que les autres, en mettant en avant à chaque fois la présence incontournable des TIC mobiles².

Il est important de signaler que nous ne prétendons pas diaboliser le rôle des TIC mobiles dans ce domaine, mais élargir le champ d'action des initiatives qui veulent profiter des apprentissages potentiels à l'ère de la *mobilité généralisé*, où les apprenants construisent « *de nouveaux rapports aux temps, aux espaces, aux autres et à soi-même* » (Pineau, 2010 : 27). Nous estimons, comme Winters (*op. cit.*), qu'apprendre en mobilité ne devrait pas se limiter à apprendre à travers la technologie mobile, mais il faudrait considérer les outils déjà existants dans les habitudes des apprenants et des enseignants. Nous pensons qu'au lieu de considérer l'adjectif *mobile* comme étant un synonyme de technologie mobile, il faudrait le concevoir comme signifiant d'un acte naturel, c'est-à-dire comme « *le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif* » (Bourdin, 2005 : 15). De plus, il est nécessaire d'apporter quelques nuances, car la mobilité ne peut pas être comprise comme une situation homogène chez tous les individus :

Pour chaque apprenant, la nature de la mobilité possède une gamme de connotations qui peuvent faire varier les conceptualisations de l'éducation mobile. Cela peut signifier apprendre tout en voyageant, en conduisant, en étant assis ou en marchant ; il peut s'agir d'apprentissage mains-libres ou apprentissage yeux-libres (Poittevin, Jolly, & Nimier, 2007 : 19)³.

Entre aller à l'université en vélo, en bus ou en métro ; entre mettre 10 minutes ou 2 heures pour arriver à la Faculté, il existe de multiples contraintes dont il faut tenir compte lors de la mise en œuvre de l'AM. Il faut convenir que celui qui apprend dans sa mobilité est celui qui donne du sens à l'acte.

Dans notre mémoire de deuxième année (Olmedo Yúdico, 2014), nous avons opté pour stimuler la réflexion en proposant un modèle explicatif de ce qui pourrait être reconnu sous l'étiquette d'AM. La panoplie de définitions nous porte à penser qu'il recouvre plusieurs réalités, un certain nombre de situations, moyens et configurations constitués de traits paradoxaux. Il est clair, dès lors, qu'il s'agit moins d'élaborer une définition dans une logique statique qu'élaborer un concept suffisamment stable dans une logique dynamique. Nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte toutes les conceptions de l'AM et de faire interagir leurs composantes au sein d'un modèle.

Modèle explicatif

En prenant appui sur les travaux de Ricoeur (1972) concernant les théories de la métaphore, nous avons proposé comme point de départ, de mettre en évidence la

pertinence d'identifier des indices de l'AM et non pas des critères. Un critère sert surtout à construire une définition, tandis qu'un indice est un signe qui nous permet de révéler l'existence de cette chose, sans que l'on soit obligé de la définir :

Un indice sert de guide pour une construction spécifique, en ce qu'il contient à la fois une permission et une interdiction ; il exclut les constructions non convenables et laisse passer celles qui donnent davantage de sens aux mêmes mots. Deuxièmement, dans les deux cas, une construction peut être dite plus probable qu'une autre, mais non pas plus vraie (Ricœur, op. cit. : 105).

Ces arguments de pertinence et de probabilité font avancer l'idée que les indices de l'AM à identifier nous permettront d'en repérer les traits les plus pertinents et les plus probables en fonction d'un contexte spécifique et surtout en fonction des objectifs d'apprentissages établis, sans pour autant prétendre invalider ceux qui pourraient correspondre à d'autres réalités. Ainsi, les indices identifiés sont les suivants :

Le support de l'information

Le support représente l'objet matériel où l'information est enregistrée, ainsi que la forme dans laquelle celle-ci se présente (textes, images, sons, personnes). Il ne fait pas référence exclusivement aux TIC mobiles, mais aux TIC en général et aux technologies conventionnelles comme un cahier ou un livre. Tout individu peut également devenir une source d'information permettant d'accomplir une tâche. L'utilisation seule ou combinée de l'ensemble de ces éléments dépendra de la nature de la tâche. C'est la prise en compte des fonctionnalités et des contraintes contextuelles de chaque support qui permettra le choix le plus convenable en fonction d'une situation donnée.

L'activité d'apprentissage

Même si certains travaux considèrent la communication supports-contexte et apprenant-apprenant comme la base de l'efficacité de l'AM, nous estimons qu'il peut s'agir, d'une part, soit des activités sans aucun rapport au contexte (où l'on profite des capacités d'enregistrement et de la portabilité des supports), soit des activités qui suscitent le déplacement des apprenants à l'extérieur de la salle de classe ou en ville (où la réflexion sur les supports les plus appropriés à la réalisation de la tâche sera plus pertinente) ; d'autre part, des activités où l'apprenant n'a pas besoin de communiquer avec les autres. Il peut y avoir, alors, des activités dépendantes ou indépendantes à l'égard du contexte et dépendantes ou indépendantes à l'égard de l'interaction.

Le contexte d'apprentissage

Nous pensons que le contexte possède deux dimensions qui peuvent affecter la réalisation de l'activité. Une dimension didactique, qui concerne les apprentissages obtenus à partir du contexte, et une dimension sociale, qui représente les conditions contextuelles où toute sorte d'activité sera effectivement réalisée. Cette dernière peut correspondre à : la sécurité des données (le type de réseau), la sécurité de la personne (la prise de risques dans la rue), la sécurité de l'appareil, les caractéristiques physiques de l'espace (lumière, bruit, taille de l'espace) et les contraintes de la vie sociale (des règles d'utilisation d'appareils électroniques dans certains établissements).

L'attitude apprendre à apprendre

Celle-ci constitue, d'après nous, l'indice capital de l'AM. Selon Kerlinger, l'attitude est « *l'Organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive durable de croyances relatives à un ensemble de référents, qui prédisposent un individu à [y] réagir positivement ou négativement* » (cité par Danvers, 1994 : 34). On s'aperçoit qu'une partie importante de la littérature considère que la motivation et la perception jouent un rôle déterminant dans l'efficacité de l'AM. Notre conceptualisation de l'attitude est envisagée dans la perspective des stratégies d'apprentissage formulée par Oxford (2013). Nous considérons que, même si toute situation d'apprentissage fait appel à ces stratégies, l'AM, mené le plus souvent dans des contextes où l'autonomie s'avère une nécessité, met notamment en relief le besoin de les développer. Un AM aura difficilement lieu en l'absence d'une attitude favorable à l'adaptation de ces stratégies à la société de la mobilité généralisée.

En conclusion, il faudrait entendre cette pratique comme une intention d'apprendre dans des contextes particuliers. Nous voyons dans ce paradigme, une activité formatrice façonnant de nouvelles habitudes; une activité intégrée dans le monde réel évoluant à partir du rapport entre l'apprenant et son contexte spatio-temporel et social. Nous pensons que cette pratique peut avoir deux versants : un AM médiatisé⁴ et un AM non médiatisé. Une combinaison des deux versants est également possible.

A cette occasion, nous nous sommes centré sur un versant médiatisé dénommé Apprentissage des Langues Assisté par Mobile (ALAM, MALL en anglais). Ce domaine s'inscrit dans la tradition qui prend ses racines dans l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO, CALL en anglais). L'ALAM se caractérise par l'utilisation d'une vaste gamme de technologies souvent avec accès à Internet qui ne sont pas forcément des appareils mobiles, pour soutenir des besoins d'apprentissage spécifiques (Shield & Kukulska-Hulme, 2008 : 249).

2. La perception du rôle des technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues

En ce qui concerne la perception des enseignants face à l'intégration des TIC mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous posons qu'il est très important de tenir compte de leur culture d'enseignement et, plus précisément, de leur culture numérique, à savoir de « *l'ensemble des manières de faire, des manières de penser, des représentations et des significations propres à un groupe, auxquelles participent pleinement les objets matériels* » (Millerand, 1999, cité par Simonnot, 2009 : 32).

Il faut considérer que « *sans la médiation pédagogique des enseignants, les TIC ne présentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage d'une langue étrangère* » (Guichon, 2012 : 6). L'intégration des TIC dans l'enseignement doit viser d'abord à créer les conditions nécessaires à la construction d'usages pédagogiques autour d'une technologie spécifique. En raison de l'émergence des technologies mobiles et de son caractère relativement étranger au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, il faut en promouvoir une utilisation prolongée et pédagogiquement pertinente. Ce faisant, on donne l'occasion aux enseignants de mesurer l'impact que celles-ci ont sur leurs activités éducatives. La possibilité de modifier la culture numérique dans un contexte spécifique doit nous amener à réfléchir sur les représentations que ces changements vont générer, sur les implications affectives, pédagogiques et professionnelles chez les acteurs, et sur le rôle que l'institution va jouer dans cette intégration. Il faut bien dire que ce qui est important est « *la perception d'un gain pédagogique par l'enseignant et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative* » (*Ibid.* : 16).

2.1. Une enquête autour des technologies

Nous avons mené une enquête en ligne auprès des apprenants et des enseignants du Centre d'enseignement de langues étrangères (CELE)⁵ de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), afin d'explicitier les conditions d'accès aux TIC en général, et des TIC mobiles en particulier, l'utilisation qu'ils en font, leur sentiment de compétence numérique et leur perception de l'intégration de ces appareils dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cependant, en raison du faible taux de participation des apprenants dans cette enquête, nous ne nous sommes centré que sur l'analyse des questionnaires renseignés par les enseignants.

2.2 Le public

Sur 162 enseignants initialement prévus pour répondre au questionnaire, 28 seulement ont renvoyé le questionnaire complètement renseigné et 16 ne l'ont pas terminé. Afin d'assurer la cohérence des résultats, nous n'avons considéré dans l'analyse que les répondants ayant complété le questionnaire. Dans l'ensemble, l'âge de la plupart des enseignants oscille entre 45 et 54 ans (35,7%), suivis de ceux ayant entre 35 et 44 ans (21,4%), entre 25 et 34 ans (17,9%), entre 55 et 64 ans (17,9%) et entre 65 et 74 ans (7,1%). L'échantillon offre alors une moyenne d'âge de 47 ans. Une majorité, soit 57,1% (16), sont des enseignants d'anglais, tandis que 6 sont des enseignants de français (21,4%), 2 d'allemand (7,1%) et 4 pour chacune des autres langues : italien, portugais, nahuatl et japonais (14,3%).

2.3. Les enseignants face aux TIC mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues

Quant à la pratique numérique des enseignants, le premier travail de confrontation qui s'impose est de connaître la fréquence d'utilisation des appareils mobiles et des ordinateurs fixes et portables pour se connecter à Internet. Pour ce faire, nous avons recodé nos variables à modalités ordonnables (*très souvent, souvent, de temps en temps, rarement, jamais*) en leur affectant des notes (le score 0 correspondant à *jamais* et le score 4 à *très souvent*) et en comptant le score de chaque enseignant. Ce procédé nous a permis d'identifier six profils d'utilisation des TIC :

- Profil 1 : plus souvent appareil mobile et moins souvent fixe ou portable.
- Profil 2 : plus souvent fixes ou portable et moins souvent appareil mobile.
- Profil 3 : souvent appareil mobile et encore souvent fixe ou portable.
- Profil 4 : moins souvent fixe ou portable et encore moins souvent appareil mobile.
- Profil 5 : moins souvent fixe ou portable et jamais appareil mobile.
- Profil 6 : moins souvent appareil mobile et jamais fixe ou portable.

À l'évidence, l'écart qui s'établit entre les profils montre que les habitudes de connexion des enseignants sont variables. Cette diversité nous porte à penser qu'une exploration des activités réalisées avec l'un et l'autre type de support pourrait s'avérer utile pour saisir les pratiques et le degré de compétence technique. Il serait intéressant de voir, par exemple, si les enseignants ont tendance à combiner les fonctionnalités des supports pour réaliser certaines activités, ou s'ils les utilisent plutôt pour mener des activités spécifiques aux caractéristiques de chaque support.

Ensuite, nous avons proposé un continuum d'endroits allant du contexte privé et social au contexte professionnel : *la maison, des réunions sociales, dans le transport un commun, dans les commerces, dans la rue, hors classe, en classe, dans le lieu de travail*. Il est intéressant de noter que la fréquence d'utilisation d'appareils mobiles dans les espaces de vie privés et professionnels est plus élevée que dans les lieux de transition et sociaux. Ainsi, une réflexion sur la présence et l'utilisation de ces technologies au sein du CELE incite à percevoir, mais non pas à assurer, qu'il peut y avoir une place pour les intégrer à la culture d'enseignement dans cette institution.

Par ailleurs, dans le débat, qui confronte les jeunes *natifs numériques* et les adultes d'autres générations, il y a une forte tendance à considérer les premiers comme le groupe social qui s'est emparé des TIC. Dans notre étude, l'analyse des variables révèle les trois conclusions suivantes :

- Les jeunes enseignants ont utilisé plus souvent des appareils mobiles que les autres enseignants.
- Les enseignants d'âge moyen ont utilisé moins souvent des appareils mobiles que les jeunes enseignants, mais plus souvent que les enseignants âgés.
- Les enseignants les plus âgés ont utilisé moins souvent des appareils mobiles que tous les autres enseignants.

Cette analyse de variance fait apparaître un impact significatif de l'âge des enseignants sur la fréquence d'utilisation des appareils mobiles. Les enseignants ont plus tendance à utiliser davantage les technologies mobiles s'ils n'appartiennent pas au groupe d'enseignants âgés. Cela ne veut absolument pas dire que ces derniers ne les utilisent pas, mais simplement qu'ils les utilisent moins souvent.

Pour ce qui est de la perception des TIC dans l'enseignement/apprentissage, nous avons considéré, premièrement, la manière dont les enseignants conçoivent le rôle des TIC en général dans l'enseignement/apprentissage des langues et, ensuite, les opinions face à une éventuelle intégration des TIC mobiles. Notre échantillon d'enseignants a été invité à exprimer son degré d'accord ou désaccord avec des affirmations afin d'organiser leur perception de l'environnement opérationnel des TIC dans leur espace de travail :

1. *Les TIC jouent un rôle important dans le futur professionnel des étudiants.*
2. *Les TIC offrent des possibilités d'enrichir la pratique enseignante en classe de langue.*
3. *Je connais de 'bonnes pratiques' d'utilisation des TIC pour l'enseignement/apprentissage des langues.*
4. *Je connais la politique TIC du CELE.*
5. *La politique éducative TIC du CELE a eu des retombées sur ma pratique enseignante⁶.*

Le codage des variables dépendantes nous a permis d'attribuer une note à chacun des cinq niveaux (0 correspondant à *Pas du tout d'accord* et 4 à *Tout à fait d'accord*) et d'obtenir ensuite une moyenne. Ainsi, nous avons observé que 60,7% des enseignants ont une perception fondamentalement favorable face au rôle des TIC dans l'apprentissage des langues (degré d'accord au-dessus de la moyenne).

Pour tenter de comprendre ces prises de position, nous avons analysé l'effet de la fréquence d'utilisation des TIC sur la perception de leur utilité en classe de langue. Nous avons à nouveau considéré les profils des enseignants qui représentent la fréquence d'utilisation pour déterminer les moyennes de chaque profil. Ensuite, nous avons obtenu une moyenne générale de fréquence pour définir deux groupes : ceux qui font une *Forte utilisation* (au-dessus de la moyenne) par opposition à ceux qui montrent une *Faible utilisation* (sous la moyenne). Le croisement de ces variables indicatrices (fréquence et perception) nous a laissé voir que la perception n'a pas d'effet sur le degré d'utilisation des TIC, car les moins favorables en font autant une forte utilisation que ceux ayant une perception plus favorable. Mais il est clair que le degré d'utilisation des TIC a un effet sur la perception, car la plupart des enseignants ayant une perception favorable tendent également à en faire une forte utilisation. Autrement dit, une forte utilisation des TIC est plus susceptible d'entraîner une perception favorable face à leur rôle éducatif.

Par ailleurs, dans le débat qui confronte l'image négative des appareils mobiles au contexte scolaire, la question sur la pertinence de l'intégration des TIC mobiles à l'ensemble de supports numériques d'apprentissage se pose constamment. Représentant pour beaucoup l'antithèse de l'apprentissage, l'image que les enseignants du CELE se font de ces appareils correspondrait-elle à cette idée ?

Nous avons posé deux questions sous des modalités différentes mais avec le même choix de réponses. D'une part, une question concernait les avantages perçus de l'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues ; d'autre part, une autre question remplaçait *l'intégration des TIC* par, explicitement, *l'intégration des appareils mobiles*. Les avantages que nous avons proposés étaient les suivants :

1. *Flexibilisation des espaces.*
2. *Flexibilisation des temps.*
3. *Communication interpersonnelle.*
4. *Diversité de méthodologies.*
5. *Publication d'informations.*
6. *Faciliter des pratiques évaluatives et autoévaluatives.*

L'analyse permet de mettre en évidence les contrastes d'opinion selon le support évoqué. Elle montre que les enseignants apparaissent nettement convaincus que l'intégration des TIC mobiles à l'enseignement/apprentissage des langues pourrait être favorable à l'établissement de nouveaux rapports entre les apprenants et leurs contextes spatio-temporels et à la mise en pratique de plusieurs méthodologies d'apprentissage. Cela nous porte à penser que les enseignants s'affirment particulièrement intéressés par la possibilité de pouvoir tirer profit des supports mobiles à des fins d'apprentissage. Cette perception peut jouer un rôle important dans leur motivation.

Les constats précédents rejoignent ceux que l'on peut faire à propos de la pratique effective des enseignants qui utilisent ou incitent à l'utilisation des TIC mobiles dans la classe de langue. Ce sont, en effet, la plupart des enseignants faisant partie du groupe utilisant intensément les TIC en général (76,2%) qui témoignent de l'utilisation des appareils mobiles pour réaliser des activités propres à l'apprentissage de la langue. En revanche, ceux qui n'ont mentionné aucune utilisation de ces supports dans leurs classes, font partie d'un peu plus de la moitié des enseignants ayant témoigné d'une utilisation faible des TIC en général (57,1%). Il resterait à faire une analyse détaillée des types d'activités proposées actuellement en lien avec les appareils mobiles, les modalités, les contextes, en bref, toutes les conditions dans lesquelles enseignants et apprenants s'impliquent.

Conclusion

Une de nos hypothèses fondamentales a été que posséder des outils mobiles ne suffisait pas pour s'engager dans l'AM. C'est précisément là que s'est trouvé notre besoin d'en proposer un modèle explicatif ayant comme indice capital l'attitude de l'apprenant, tout en essayant de purifier l'ambiance technocentriste qui entoure le concept. La question n'est pas seulement de savoir si les acteurs sont capables d'utiliser des outils qui potentialisent les occasions de communiquer dans le cadre de leur vie privée, mais bien de déterminer s'ils désirent intégrer et mélanger ce potentiel à leurs activités professionnelles. La question n'est pas seulement de savoir si les acteurs peuvent aller à la recherche du temps perdu, mais bien de déterminer s'ils souhaitent trouver ce temps perdu pour enseigner ou apprendre à travers une technologie mobile. La question ne se limite pas à savoir si les ressources sont disponibles, mais bien de déterminer la prédisposition des acteurs à les utiliser pour arriver à construire des usages pédagogiques réels.

Les données collectées suggèrent des conditions favorables à l'optimisation des moyens didactiques et pédagogiques permettant de donner un élan aux pratiques déjà existantes en matière d'ALAM au CELE. Les résultats de l'enquête confirment

l'existence de quelques défis à surmonter. Bien que la plupart des enseignants pense que les technologies mobiles peuvent bel et bien faire partie du répertoire d'outils d'apprentissage des langues, il ne faut pas ignorer que certains montrent une certaine méfiance face à leur adoption, soit parce qu'ils ne sont pas familiarisés avec leur utilisation ou n'en voient pas l'utilité en général, soit parce qu'ils ignorent l'intérêt pédagogique de cet ajout.

Dans le sujet qui nous a occupé tout au long de cette étude, le recours à d'autres instruments comme des entretiens et des observations serait également pertinent pour compléter les données recueillies grâce au questionnaire. Une enquête au seul moyen d'un questionnaire ne donne que quelques pistes d'accès au cœur de la problématique, surtout s'il s'agit de comprendre les perceptions, les représentations et les gestes les plus élémentaires d'une culture d'enseignement/apprentissage numérique aussi particulière que l'ALAM.

Bibliographie

- Bourdin, A. 2005. « Les mobilités et le programme de la sociologie ». *Cahiers internationaux de sociologie*, n°1/118, pp. 5-21.
- Danvers, F. 1994. *700 mots-clefs pour l'éducation : 500 Ouvrages recensés (1981-1991)*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Olmedo Yúdice, R. 2014. *Vers une mise en œuvre de l'apprentissage mobile des langues en relation avec un contexte institutionnel* : Étude exploratoire au Centre de langues de l'Université Nationale Autonome du Mexique (mémoire de master, Université Stendhal Grenoble 3, France). <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067492> [consulté le 29 septembre 2014].
- O'Malley, C. et al. 2003. *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Mobilelearn project deliverable*. <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf> [consulté le 20 mars 2013].
- Oxford, R. L. 2013. *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. New York : Routledge.
- Pachler, N. et al. 2010. *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. New York : Springer.
- Pineau, G. 2010. « Voyages, mobilité et rythmes de déplacement ». *Le Journal des psychologues*, n° 278/5, p. 26-31.
- Poittevin, S. et al. 2007. *Glossaire FOAD. Issuu*. <http://issuu.com/arifor/docs/glossairefoad-web> [consulté le 20 mars 2014].
- Ricœur, P. 1972. « La métaphore et le problème central de l'herméneutique ». *Revue Philosophique de Louvain*, n° 70/5, p. 93-112.
- Shield, L., Kukulska-Hulme, A. 2008. « Editorial ». *ReCALL*, n° 20/3, p. 249-252.
- Simonnot, B. 2009. « Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire ». *Les Cahiers du numérique*, n° 5/3, p. 25-37. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LCN_053_0025 [consulté le 5 mars 2014].
- Traxler, J. 2009. Current State of Mobile Learning. In : *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. Edmonton: Athabasca University Press.
- West, M., Vosloo, S. 2013. *Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219661f.pdf> [consulté le 10 janvier 2014].
- Winters, N. 2006. What is mobile learning? In : *Big Issues in Mobile Learning: Report of a workshop*

by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative. Nottingham: Université de Nottingham. http://telearn.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/54/PDF/Sharples_Big_Issues.pdf [consulté le 13 février 2014].

Notes

1. *Any sort of learning that happens when the learner is not at a fixed, predetermined location, or learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technologies* (O'Malley et al., 2003 : 6).
2. Dans le *Chapitre 2 - Les sens de l'apprentissage mobile* de notre mémoire (Olmedo Yúdico, 2014 : 19), nous avons développé une analyse critique de certaines définitions proposées par les spécialistes.
3. *For each learner, the nature of mobility has a variety of connotations and these will colour conceptualisations of mobile education. It may mean learning whilst traveling, driving, sitting, or walking ; it may be hands-free learning or eyes-free learning* (Traxler, 2009 : 15).
4. La médiatisation de contenus *c'est le fait d'assembler des éléments de nature et d'origine souvent différentes dans une application multimédia...* (Poittevin, Jolly, & Nimier, 2007 : 19).
5. Le CELE propose, parmi d'autres services, l'apprentissage de 17 langues internationales, nationales et régionales aux étudiants universitaires des 18 Facultés, Écoles et Centres de l'UNAM, ainsi que la formation d'enseignants des langues. Il offre des cours présentiels, des cours hybrides et à distance.
6. Le CELE encourage la conception de matériaux promouvant l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues, ainsi que la formation et l'actualisation pédagogique, didactique et technologique du corps professoral dans ce domaine.

Synergies Mexique n°4 / 2014



IV. Notes de lecture



Luzzati, Daniel.
Le français et son orthographe.
2010. Paris, Didier. 271 pages. ISBN : 978-2-278-05846-4.



Víctor Martínez de Badereau
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

Dans cet ouvrage, Daniel Luzzati nous invite à réfléchir sur un thème déjà largement étudié par les spécialistes, l'orthographe du français, mais qui reste toutefois polémique dans le champ de l'enseignement des langues.

À travers trois parties bien menées, l'auteur nous permet d'aller plus loin que l'inconciliable opposition entre les tenants de la sacro-sainte norme et les partisans d'une simplification orthographique du français en portant un nouvel éclairage sur la question.

Ainsi, la première partie constitue une synthèse de ce qu'est l'écriture du français. L'auteur rappelle l'origine linguistique des difficultés de l'orthographe française en insistant sur la relation phonie-graphie des sons et des mots, l'existence de signes auxiliaires et les particularités de l'orthographe grammaticale. Ce panorama nous permet d'ailleurs de mieux appréhender l'écart important qui existe entre l'écrit et l'oral et les conséquences pour les usagers de la langue en termes de maîtrise de la matière graphique.

Dans la deuxième partie, ce sont les implications culturelles de l'écriture qui sont mises en avant. L'auteur souligne qu'en termes de représentations, l'écriture peut être considérée comme le ciment et la mémoire des communautés humaines. En ce sens, le bref parcours historique de l'écriture dans certaines langues et dans le cas du français en particulier constitue un éclairage important pour mieux cerner le rugueux débat entre *réformateurs* et *contre réformateurs*.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, c'est l'aspect didactique de la question qui est abordé. L'auteur s'interroge sur les relations existant entre enseignement, pédagogie et didactique de l'orthographe et souligne la complexité de cet objet d'apprentissage. Dans le cas de l'enseignement du FLE, Luzzati propose une approche phonologique reposant sur un alphabet phonétique intuitif. Cette approche, malgré une certaine complexité dans sa mise en place, permet de rattacher les pratiques orales des apprenants à l'écriture. Pour clore cette dernière partie, l'auteur suggère une approche par compétences telle qu'elle est proposée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour l'enseignement de l'orthographe grâce notamment à la progression graphique détaillée dans les Référentiels pour le français.

On l'aura compris, le but de cet ouvrage n'est pas de convaincre sur la nécessité ou pas de réformes orthographiques ou de diaboliser l'une ou l'autre des postures mais de favoriser la réflexion autour de problématiques qui sont à la fois linguistiques, didactiques et culturelles et qui, par leur poids historique, atteignent tous les acteurs de l'enseignement des langues.

Sagnier, Christine
Métacognition et interactions en didactique des langues.
2013. New York, Peter Lang. 219 pages. ISBN : 978-1-4331-2216-3



Béatrice Blin

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

Cet ouvrage, construit avec un grand souci didactique, s'adresse aussi bien aux enseignants de langue étrangère qu'aux étudiants en formation de professeurs. Les thématiques qu'il aborde permettront aux premiers d'actualiser et de faire une synthèse de leurs connaissances et aux seconds, grâce à une approche réflexive, d'acquérir de solides bases théoriques dans le champ de la didactique des langues et des cultures. En effet, il est important de souligner que l'auteur a su rassembler de nombreux modèles et propositions théoriques élaborés en Europe et en Amérique du Nord.

Les huit chapitres qui le composent sont construits sur un modèle identique. Tout d'abord, l'auteur pose clairement les objectifs du chapitre. Par la suite, il effectue une exposition synthétique des concepts et des propositions théoriques indispensables à la compréhension de chaque problématique. Enfin, une section intitulée *questions de réflexion* clôt le chapitre, permettant au lecteur de faire le point sur les connaissances acquises.

Ainsi, le premier chapitre aborde les notions de base de la didactique des langues et reprend les travaux sur les représentations en se centrant sur les différentes conceptions de : la langue, la culture, l'apprentissage et l'enseignement. Il est suivi d'un chapitre sur les grands courants de la didactique des langues étrangères. Le troisième chapitre s'intéresse à la notion de compétences en langue étrangère et le quatrième à la question des compétences culturelles. Le chapitre suivant, intitulé « vers une didactique de la cognition située », permet au lecteur de faire le point sur les apports des courants théoriques récents. Il reprend les modèles métacognitifs et la question de la littératie. Le sixième chapitre présente une synthèse des travaux sur l'apprenant. L'objectif du huitième chapitre est de mettre en avant l'importance du contexte culturel et éducatif comme élément déterminant des processus d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, le dernier chapitre : « pour une intégration des paradigmes de recherche en didactique des langues » offre de nouvelles pistes de recherche.

Je ne peux que recommander cet ouvrage aux étudiants inscrits dans les différentes licences de didactique du français du Mexique car, grâce à une approche réflexive, ils pourront acquérir des bases théoriques solides et auront accès à un état des lieux des différents courants théoriques de leur futur champ professionnel.

Synergies Mexique n°4 / 2014



Annexes



Profils des auteurs de ce numéro

Svetla Kaménova est chargée d'enseignement principale au Département d'études françaises de l'Université Concordia, Montréal, Canada. Ses intérêts de recherche portent sur la corrélation entre la langue et la culture dans l'enseignement des langues secondes/étrangères. Svetla Kaménova, avec la collaboration de Djaouida Kadri, a publié la Première édition canadienne de la méthode de français *Interaction : Révision* de grammaire française destinée à des apprenants de niveau intermédiaire. Elle est aussi l'auteur de plusieurs articles en linguistique appliquée publiés dans des revues scientifiques canadiennes et étrangères.

Estela Raquel Klett est professeur titulaire de la chaire de français à la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Universidad de Buenos Aires où elle dirige le Département des Langues Modernes. Elle a publié une quinzaine de livres concernant l'enseignement du français ainsi que de nombreux articles dans des revues spécialisées. Ses recherches portent sur la compréhension des textes en langue étrangère, sur la phraséologie contrastive ainsi que sur la didactique des langues-cultures.

Sonia Bufi Zanon est professeur à plein temps au Centre d'Enseignement des Langues Étrangères de l'Universidad Nacional Autónoma de México, adscrite aux Départements de Français et de Linguistique Appliquée. Elle a une Licence en Lettres Modernes et Didactique du Français Langue Étrangère (Faculté de Lettres de l'Université des Pays du Vaucluse), une Maîtrise en Pédagogie (Faculté de philosophie et lettres de l'UNAM), un Doctorat en Sciences-Recherches Éducatives (Universidad Nacional Autónoma de México).

Perla Edith Mendoza Delgado est diplômée en Littérature Dramatique et Théâtre et en Lettres Françaises par la Faculté de philosophie et lettres de l'Universidad Nacional Autónoma de México. Professeur de français langue étrangère au Colegio de Ciencias y Humanidades de l'UNAM. Ses axes de recherche sont la littérature contemporaine, l'œuvre de Pascal Quignard et le travail autour du roman comme exercice d'intertextualité et de réflexion sur l'individu.

Buenaventura Rubio Zenil est professeur-chercheur à temps complet au Département de Langues de l'Universidad de Guanajuato (Mexique). Elle possède un DEA en Psychologie du Langage à l'Université de Poitiers, et un Doctorat en Sciences du

Langage à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Thèmes de recherche : acquisition, interaction, autonomie dans l'apprentissage de langues.

Anne-Catherine Didier est professeur à temps complet de l'Universidad de Guadalajara depuis 1991. En 1990, elle obtient la Maîtrise FLE à Nancy 2 (France) et la Maîtrise en didactique du français en 2004 à l'Universidad Veracruzana de Xalapa, Mexique. Elle a réalisé des travaux de recherche sur l'apprentissage autodirigé, les interactions, l'alternance de codes, l'usage de Skype et la proxémique en classe de langue.

Ana Victoria Morales Roura est titulaire d'un Master 2 en Lettres Modernes, obtenu en 2001 à l'Université de Grenoble 3. Actuellement, elle est professeur de français à l'Institut français d'Amérique latine à Mexico, et elle s'intéresse, principalement, au développement de la compétence interculturelle et à la phonétique appliquée à l'enseignement des langues secondes.

Sabrina Priego est professeur adjoint au Département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval, à Québec, où elle donne des cours de premier cycle au baccalauréat en enseignement du français, langue seconde (BEFLS) et dans les programmes de maîtrise et de doctorat en linguistique. Ses intérêts de recherche incluent la didactique de la lecture et de l'écriture en L2, l'utilisation des TIC en enseignement des langues secondes ou étrangères, les littératies multiples et la littératie numérique.

Lucía Tomasini Bassols est professeur-chercheur à l'Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco (UAM-A), à Mexico. Axes de recherche : TICE et didactique des langues, apprentissage du FLE à distance, création de matériel didactique multimédia. Depuis 2013, elle est Coordinatrice du Centre d'Études de Langues Étrangères du Département des Humanités de l'UAM-A.

Patrick Dahlet est Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches en Sciences du Langage et Didactique des Langues, retraité de l'Université des Antilles et de la Guyane et a été Attaché de Coopération Éducative notamment auprès de l'Ambassade de France à Mexico de 2005 à 2008. Il est aujourd'hui Professeur Visitant de la Pós-Grado en Linguistique et Analyse de Discours de l'Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG) et se déplace fréquemment en missions dans le réseau universitaire brésilien et étranger. Membre du laboratoire « Transgressões, Imagens e Imaginários » de l'Université Fédérale du Minas Gerais, ses recherches et publications portent sur l'éducation plurilingue, la (dé)construction des identités en contexte de minorisation linguistique et sociale et les termes de la domination dans le discours néo-libéral.

Rodrigo Yúdico Olmedo Becerril est titulaire d'un Master en Sciences du langage, spécialité en Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia à l'Université Stendhal Grenoble 3. Il est enseignant de FLE au CELE-UNAM. Ses recherches portent sur l'intégration de technologies mobiles dans l'enseignement/apprentissage des langues, sur la création de scénarios télécollaboratifs et de formation à l'intercompréhension en langues romanes et sur le développement de cours hybrides de langues.

Consignes aux auteurs

Revue *Synergies Mexique*
ISSN 2007-8595 / ISSN en ligne 2257-8595

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.mexique@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la

discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par la rédactrice en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé en post-publication (archivage institutionnel) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Mexique, n°4/2014
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Synergies Mexique, n°4/2014

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins – France – Copyright n° 24XM1F2

Dépôt légal Bibliothèque Nationale du Mexique 2014

Achevé d'imprimer en décembre 2014

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Les auteurs de cet ouvrage proposent des points de vue complémentaires sur l'enseignement et l'apprentissage du français inspirés de leur discipline de base, de leurs expériences sur le terrain, de leur conception de la didactique, de la littérature, de la pédagogie, des arts, de la technologie, des expériences in situ et autres. L'objectif commun de tous est donc bien d'affirmer, de consolider l'intérêt pour la langue française au Mexique mais aussi de promouvoir de nouvelles ouvertures, de nouvelles dynamiques sur son enseignement et son apprentissage et de répondre aux nombreux défis qu'il reste encore à relever.

