

Synergies Pays germanophones

Revue du GERFLINT

**La France, l'Allemagne :
deux cultures d'apprentissage ?
Que peuvent-elles apprendre
l'une de l'autre ?**

Coordonné par Albert Raasch et Florence Windmüller

Synergies

Pays germanophones

Numéro 9 / Année 2016

La France, l'Allemagne :
deux cultures d'apprentissage ?
Que peuvent-elles apprendre l'une de l'autre ?

Coordonné par Albert Raasch
et Florence Windmüller



REVUE DU GERFLINT
2016

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Pays germanophones est une revue francophone interdisciplinaire de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte aux études portant sur la langue française et l'ensemble des langues-cultures. Soucieuse de défendre le patrimoine culturel et linguistique de l'humanité, elle se place dans une optique d'écologie linguistique.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays germanophones, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique 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, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Pays germanophones** est une revue française éditée et publiée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Ses numéros et articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français 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 explicite du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies Pays germanophones*, 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 1866-5268 / ISSN en ligne 2261-2750

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Albert Raasch, Professeur émérite, Université de la Sarre, Allemagne

Rédactrice en chef

Florence Windmüller, Université des Sciences de l'Économie Georg-Simon-Ohm, Nuremberg, Allemagne

Secrétaire de Rédaction

Sascha Klepzig, Berlin

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-lès-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Allemagne

Pädagogische Hochschule Karlsruhe (HEP),
Bismarckstraße
10, 76133 Karlsruhe – Allemagne

Contact : spf.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Peter Cichon (Université de Vienne), Sabine Ehrhart (Université du Luxembourg), Hans W. Giessen (Université de Saarland), Marie-Anne Hansen (Université du Luxembourg), Dominique Huck (Université de Strasbourg), Michael Langner (Université de Fribourg, Suisse), Franz-Joseph Meissner, (Université de Giessen), Vincent Meyer (Université de Nice), Gérald Schlemminger (École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe), Martin Stegu (Université des Sciences de l'Économie, Vienne).

Comité de lecture permanent

Ulrich Bliesener (Université Hildesheim), Marie-Nelly Carpentier (Université de Paris Descartes), Jacques Demorgon (philosophe et sociologue), Fabrice Galvez (Université fédérale de Bahia, Brésil), Sylvie Liziard (Université de Rouen), Joachim Umlauf (Goethe Institut, Lyon), Virginie Viallon (Université de Genève).

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSh), Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (USA).

Numéro financé par le GERFLINT avec le soutien de la faculté des Lettres de l'université de Strasbourg.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays germanophones n° 9 / 2016
<http://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>



Indexations et références

EBSCOhost (CMMC)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
JournalSeek
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
ZDB
Ulrich's

Synergies Pays germanophones, 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)*.

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

La France, l'Allemagne : deux cultures d'apprentissage ? Que peuvent-elles apprendre l'une de l'autre ?

Coordonné par Albert Raasch et Florence Windmüller



Sommaire



Albert Raasch, Florence Windmüller	7
Présentation	
Éducation, tradition et diversités culturelles	
Anemone Geiger-Jaillet	13
Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France - Allemagne	
Michel Candelier, Anna Schröder-Sura	33
Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : structure du champ et terminologie – Quelques repères	
Julia Putsche	47
Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalières et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ?	
Habitudes culturelles d'apprentissage et approches plurielles	
Hugues Pouyé	65
Apprentissage du français et valorisation des langues et cultures d'origine : cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris	
Claudine Nicolas	81
Une formation aux approches plurielles des enseignants français ?	
Pratiques interculturelles et apprentissage par les langues	
Anne Pégaz-Paquet	95
L'interculturel en question : trois cas d'intégration à un programme de <i>Master of Science, Marché de l'art et négociation à l'international</i> , à Institut des hautes études économiques et commerciales (INSEEC)	
Jean-Michel Robert	107
L'anglais, langue de transfert pour la compréhension écrite du français par des étudiants allemands	

Annexes

Profil des auteurs	119
Projet pour le n ° 10 / 2017	123
Consignes aux auteurs.....	127
Le GERFLINT et ses publications	131



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Présentation

Albert Raasch

Professeur émérite de l'Université de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne

ARMolfsee@aol.com

Florence Windmüller

Haute École des Sciences appliquées GSO, Nuremberg, Allemagne

flohwin@gmx.net

Ce numéro 9 de la revue «Synergies Pays germanophones» repose sur l'hypothèse selon laquelle les cultures d'enseignement et d'apprentissage en France et dans les pays francophones diffèrent de celles de l'Allemagne (et des autres pays germanophones). L'objectif de cette publication consiste à présenter quelques différences et similarités, et par conséquent, à nous inciter à apprendre les uns des autres grâce à ces comparaisons transfrontalières, tout à fait dans l'esprit « Synergies».

Les différentes cultures d'enseignement et d'apprentissage remontent à des traditions lointaines, aussi bien sur le plan des principes pédagogiques que sur le plan des structures, et sont spécifiques de chaque système éducatif. D'un côté, le concept de formation, les postulats sociaux et familiaux, de même que les diverses attentes, jouent un rôle prépondérant. D'un autre côté, les systèmes fédéraux, ou organisés de manière centralisée, se sont établis au fil du temps et exercent une influence tangible et significative.

L'école comme phase de préparation pour la vie «véritable », la scolarité comme période de la vie indépendante avec ses propres lois ; le rôle de l'enseignant en tant qu'instructeur ou tuteur pédagogique ; l'école à temps plein ou à temps partiel ; l'apprentissage dirigé ou encadré ; le juste équilibre entre l'apprentissage prescrit et le choix autonome de contenus intéressants ; l'éducation vers l'autonomie ou l'acquisition de connaissances ; la promotion des connaissances ou des capacités ; la mémorisation ou l'évaluation méthodologique ; les examens et les notes comme moyens pour conseiller ou pour catégoriser ; l'équilibre des performances orales ou écrites en cours de langue, etc. Si on relie ces différents critères avec un « ou », il ne faut pas en déduire qu'il s'agit là d'alternatives qui s'excluent mutuellement. Bien au contraire : l'énumération nous indique que chaque alternative a sa pertinence et que chacune joue un rôle. Mais il est tout aussi significatif que chaque variation est différente, pas seulement d'un pays à un autre, mais également à l'intérieur d'un même pays, selon le contexte.

Celui qui a un aperçu des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans l'autre pays dans le cadre d'un échange entre élèves, professeurs, assistants ou étudiants, confirmera sans aucun doute que des différences existent et qu'elles peuvent s'avérer considérables. Un large terrain d'expérimentation particulier s'ouvre alors, quand on exerce sa profession dans le système éducatif de l'autre pays et que l'on vit parallèlement les différences en tant que mère, par exemple. C'est ce que décrit **Anemone Geiger-Jaillet** dans son article qu'elle place dans une approche pédagogique et philosophique.

On ne prendra pas trop de risques, quand, en fonction des expériences vécues, on ose une généralisation propre à un pays. Mais quand les composantes sont considérées différemment, la possibilité d'échanger des idées et des expériences semble réalisable avec pour objectif la vérification et l'optimisation de chacun des principes respectifs et de leur mise en œuvre. Il n'est pas aisé de savoir si un intérêt pour cet apprentissage mutuel subsiste. Mais que ce regard dans le petit jardin que cultive le voisin suscite des problèmes particuliers, apparaît déjà dans la divergence terminologique en vigueur en allemand et en français. C'est ce que **Michel Candelier** et **Anna Schröder-Sura** nous présentent dans leur contribution sur la didactique du plurilinguisme.

La proche possibilité d'une collaboration et d'une combinaison d'approches d'enseignement et d'apprentissage est d'ores et déjà mise en place depuis plusieurs années, afin de créer une didactique commune transfrontalière de la langue du voisin dans les régions frontalières franco-allemandes. **Julia Putsche** décrit ces approches et leurs perspectives du point de vue de notre démarche de promouvoir les « Synergies »

La linguistique appliquée et la recherche dans le domaine de l'apprentissage des langues en particulier ont démontré que cet enseignement/apprentissage relève de l'interdisciplinarité. L'ouverture de la didactique vers la sociolinguistique, la psycholinguistique et vers d'autres disciplines s'accomplit lentement, mais constamment dans les deux pays. Le projet d'apprentissage du « Français sur objectifs adaptés » organisé par la mairie de Paris que **Hugues Pouyé** développe dans sa contribution, en est un bon exemple. L'auteur montre que la situation actuelle dans l'apprentissage du français aux réfugiés et aux demandeurs d'asile constitue un défi spécifique dans l'apprentissage d'une langue à des apprenants adultes issus de cultures extra européennes.

Beaucoup de pays européens recherchent des moyens pour intégrer en classe des enfants immigrés ayant une langue maternelle autre que le français, tout en leur permettant d'utiliser leurs compétences en langue maternelle et, si on peut

l'exprimer ainsi, leurs compétences culturelles maternelles à travers la transmission de la langue du pays et de l'intégration de ces enfants dans le milieu scolaire. Un ensemble de problèmes qui défie une collaboration transfrontalière entre experts français et allemands. **Claudine Nicolas** nous expose un projet de cet ordre et souligne les conséquences qui en résultent dans la formation des enseignants.

L'intégration est également une implication essentielle pour les étudiants issus d'autres cultures qui doivent non seulement acquérir des connaissances linguistiques pour réussir leurs études, mais aussi des compétences interculturelles. Ce faisant, la différence entre les expériences effectuées sur place et les attentes préalables exige l'apport de conseils et un accompagnement intensif, c'est ce que **Anne Pégaz-Paquet** nous expose dans sa contribution.

Les pré-connaissances en langue étrangère dans l'apprentissage d'une troisième langue présentent un avantage incontestable dans l'apprentissage. C'est ce que révèle l'article de **Jean-Michel Robert**. L'auteur présente le cas d'étudiants allemands dans une université française, souhaitant acquérir des connaissances en compréhension écrite et qui, à partir des connaissances déjà acquises en anglais, peuvent bâtir un pont vers la compréhension de textes rédigés en langue française.

Cette vue d'ensemble dévoile les nombreuses possibilités pour exploiter les diverses expériences propres aux pays voisins, pour nous inciter et nous encourager à aller dans cette voie, dans le cadre de nos propres recherches et projets.

Si, chers lecteurs, vous avez pu accumuler des expériences dans une autre culture d'enseignement, ou si vous connaissez des projets de collaboration transfrontaliers ayant pour but l'échange d'expériences réciproques, veuillez nous écrire et nous envisagerons la publication de vos réflexions. Le présent numéro peut peut-être contribuer à vous y encourager.

Synergies Pays germanophones
n° 9 / 2016



Éducation, tradition et
diversités culturelles





ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement : comparaison France - Allemagne

Anemone Geiger-Jaillet

Université de Strasbourg / ESPE, France
anemone.geiger-jaillet@unistra.fr

Reçu le 10-02-2016 / Évalué le 20-02-2016 / Accepté le 24 mars 2016

Résumé

Cette contribution présente aux lecteurs francophones ce qu'est un parcours d'éducation-formation en Allemagne. L'article explique d'abord quelques principes culturels traditionnels et philosophiques plus généraux constitutifs du système éducatif allemand au sens de Bildung, avant de présenter les trois étapes, le préscolaire, le primaire et l'enseignement secondaire. À la fin de chaque étape, nous nous demanderons par quels aspects l'Allemagne et la France pourraient éventuellement montrer des ressemblances.

Mots-clés : éducation, formation, Bildung, système éducatif latin-méditerranéen, système éducatif de type germanique

Lehr- und Lernkulturen: ein deutsch-französischer Vergleich

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt dem frankophonen Leser in vergleichender Perspektive die (Aus-) Bildung in Deutschland und Frankreich vor. Der Artikel beschreibt zunächst einige allgemeine kulturelle und philosophische Prinzipien des deutschen Bildungssystems, bevor in drei Teilen der frühpädagogische Bereich, die Grundschule und die weiterführenden Schulen erläutert werden. Jeder Teil endet mit der Frage, inwiefern sich Deutschland an Frankreich annähert und umgekehrt.

Schlüsselwörter : Bildung, Ausbildung, Erziehung, Bildungssystem, Deutschland, Frankreich

Cultures of learning and teaching: comparisons between France and Germany

Abstract

This paper presents to French-speaking readers three different levels of the German education system: preschool, primary school and secondary school. To this end it first explains some general cultural and philosophical principles within the German education system with regard to the notion of 'Bildung'. At the end of each section we then examine in which respects Germany potentially resembles France and vice versa.

Keywords: education, training, France, Germany

Nos expériences d'ancienne étudiante, de chercheur et de maman dans les deux pays concernés nous amènent à exposer dans cet article une vision forcément personnelle de la thématique. Nous présenterons en trois étapes ce qu'est un parcours d'éducation-formation en Allemagne, dans une comparaison avec les expériences et les références que peut avoir le lecteur francophone. À partir des quelques principes très généraux qui distinguent les fondements culturels et philosophiques du système éducatif allemand du système français (point 1), nous présenterons les aspects significatifs du préscolaire (2), du primaire (3) et de l'enseignement secondaire (4), avant d'indiquer quelques pistes où - selon nous - les deux systèmes semblent se rapprocher.

1. Quelques principes culturels et philosophiques qui régissent le système éducatif allemand

Cette première partie sera volontairement très schématiquement contrasté. Nous nuancerons nos propos dans les parties ultérieures.

Dans la catégorisation des systèmes éducatifs européens de Francine Vaniscotte (2001), l'Allemagne fait partie des pays qui appartiennent au « type germanique » comme l'Autriche, le Luxembourg, la Suisse et les Pays-Bas. Ces pays ont hérité du système traditionnel en trois cursus distincts et connaissent une orientation précoce, « destinée à favoriser l'insertion sociale et professionnelle future de l'élève » (Vaniscotte, 2001 : 406). Inspirée par le protestantisme où chaque individu est personnellement responsable de ses actes, l'une des aspirations de la vie est celle de se former, se cultiver (exprimé en allemand par *sich bilden*), et non seulement d'être formé (formulation passive). En revanche, comme la famille et la société toute entière contribuent à la formation du jeune, il est normal que celui-ci rende quelque chose à la société. Par un geste de restitution (littéralement *give-back*), on rendra quelque chose à la collectivité. Si un individu s'est découvert des talents au piano, alors il travaillera tous les jours son piano, et il réjouira les auditeurs par un concert qui sera alors un de ces gestes de restitution envers la société. Voilà pour l'idéal dans un pays à forte culture chrétienne protestante.

La prémisse à cela est bien entendu que chaque individu possède des facultés et qu'il faut être patient ou persévérant pour les découvrir. Et justement, afin de pouvoir découvrir ses talents cachés, l'individu a besoin de temps pour pratiquer différents sports, des arts, des instruments, et cætera.

Un Bildungsideal, idéal d'éducation et de culture (...) appelle chacun à assurer l'épanouissement des facultés qu'il porte en lui. L'être humain contribue au progrès de la société et de l'humanité par son aspiration à l'éducation et à la culture. (Stephan, 1990 : 299 in Leenhardt/ Picht)

On peut aller plus loin en affirmant que, contrairement aux « Lumières françaises », l'*Aufklärung* allemande situe l'origine de la liberté dans l'effort de l'individu se dépassant lui-même. « Autrement dit, le fait de se fixer librement une obligation est précisément ce qui libère » (Geiger-Jaillet, 2010 : 80).

C'est la raison initiale de l'organisation scolaire en demi-journées de cours collectifs, l'autre demi-journée étant consacrée à ce que chacun réveille ses talents, de façon plus individualisée. En effet, le système éducatif de type germanique repose sur la conviction qu'il existe bien d'autres endroits pour apprendre que l'école (littéralement *außerschulische Lernorte*) et qu'ils sont aussi valorisants, voire plus motivants. Faire ses propres expériences est non seulement utile, mais nécessaire au développement de la personnalité d'un jeune. C'est la raison pour laquelle de « nouvelles » méthodes de travail scolaire ont fait leur apparition en Allemagne plus tôt et plus massivement qu'en France : *Stationenarbeit* (ateliers), *Freiarbeit* (travail libre), *Projektarbeit* (travail par projet), *Zeitfenster* (travail sur un projet, par exemple une semaine, pendant laquelle aucun autre cours habituel n'a lieu). Les contenus en tant que tels sont à la limite moins importants que le transfert potentiel des méthodes utilisées, leur réutilisation ou le réinvestissement des acquis dans d'autres contextes. On pourrait schématiser en disant qu'en Allemagne, la réflexion et le débat sur un sujet priment sur la connaissance encyclopédique du domaine abordé. La culture générale basée sur des connaissances reproductibles ou évaluables est un peu plus enracinée en France.

En comparaison, la France, dont le système latin et méditerranéen (Vaniscotte, 2001) est historiquement basé sur l'éducation catholique et l'enseignement par les Jésuites, part du principe beaucoup plus hiérarchisé d'un maître compétent qui 'délivre' de façon structurée son savoir aux élèves, 'ignorants' par définition. C'est donc un socle commun de connaissances fixé par un Ministère national de l'enseignement qui garantit le traitement équitable des notions de base sur tout le territoire. De ce fait, on évoque moins souvent l'importance de la personnalité des enseignants (comme modèle, mentor spirituel, comme animateur d'apprentissage, etc.) : l'idée sous-jacente est plutôt celle que le savoir prime, peu importe qui est l'enseignant réel devant la classe. Pour l'élève du secondaire, le ressenti est souvent le suivant : différents enseignants se succèdent tout au long de la journée, et sur fond de contenus communs (le socle), chacun impose son règlement, ses démarches et ses modes d'évaluation. L'élève en France est donc davantage dans la situation où il se fait former (formulation passive), où la motivation est plutôt extrinsèque et le savoir transmis davantage de type encyclopédique, reproductible et vérifiable, ce qui in fine instaure une concurrence entre les élèves. Rares sont les collèges où on ne donne pas de notes chiffrées, rares également les établissements

qui pratiquent massivement la pédagogie de projet, celle-ci restant plutôt réservée aux mouvements de pédagogie moderne tel le mouvement Freinet. C'est dans ce contexte que pour l'Allemagne, l'objectif ultime de l'éducation scolaire est celui de faire trouver à chacun 'sa place' dans la société en harmonie avec ses talents, quand la France prône comme objectif de transmettre des connaissances afin de « *réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen* »¹.

2. Le préscolaire qui ne se veut surtout pas *vorschulisch*

Nous allons le voir, ces principes sont sous-jacents au moindre acte pédagogique ou éducatif.

La France et l'Allemagne accueillent les jeunes enfants dans des structures de pré-scolarisation très différentes en termes de fonctionnements, d'activités et de contenus proposées, de durées de fréquentation par les enfants.

Si l'enfant en France va vite comprendre qu'il devient « élève » dès qu'il franchit le seuil de l'école maternelle, qu'il va devoir obéir, « travailler » et non plus « jouer » comme les « bébés » (Geiger-Jaillet, 2010 : 77), dans un *Kindergarten*² allemand, « *l'aménagement, l'organisation, les formes différentes de surveillance, le bruit de fond surprennent le visiteur autant que les enfants qui jouent dehors, sous la pluie* », équipés de leur *Matschhose* (une sorte de barboteuse) que le lecteur trouvera à acheter à la rentrée un peu partout.

Voilà pour la relation complexe qui lie ou oppose le jeu et l'apprentissage dans les deux traditions culturelles.

Notre premier axe d'analyse concerne la socialisation de l'enfant.

Selon son principe d'organisation sociale primordial, l'Allemagne attribue en premier lieu à la famille la responsabilité de socialiser le jeune enfant (cf. *Grundgesetz*³). C'est seulement en prolongement de la famille que des modes d'accueil se sont développés, des structures municipales, confessionnelles, ou associatives. Les assistantes maternelles sont presque inexistantes, avec 0,6% de garde chez les 3-5 ans en mars 2014⁴. Il y a un consensus largement partagé dans lequel l'éducation préscolaire est prioritairement l'affaire de la famille élargie, où l'école doit être non scolarisante, à dominante ludique et individualisée, afin de construire l'autonomie de l'enfant. Cela explique que beaucoup de parents ne souhaitent pas « déposer » (*abgeben*) leurs enfants toute la journée, ni tous les jours de la semaine, dans une structure d'accueil (Durand, 2002 : 38, 118). Les mamans qui le font sont (encore) décriées et traitées de *Rabenmutter* (littéralement mère corbeau), de mère indigne. D'après Dussap-Köhler (2002 : 9), après

le couple fusionnel mère-enfant, l'évolution suit grosso modo les étapes suivantes : l'enfant va s'ouvrir tout d'abord aux membres de la famille, au cercle d'amis et aux *Krabbelgruppen* (littéralement groupes d'enfants qui rampent) où l'enfant, accompagné de sa mère, peut rencontrer d'autres enfants qui, comme lui, se déplacent encore à quatre pattes, puis à la communauté environnante et enfin au *Kindergarten*.

Le fait que la société allemande confère un rôle primordial à la famille dans la responsabilité de l'éducation des jeunes enfants et ne délègue pas volontiers celle-ci à l'État est dû au contexte social, historique, culturel et à la notion de *Bildung* (Dumont, 1991). L'Allemagne nazie, tout comme le système de garde de l'ex-RDA, y sont pour beaucoup. Comme ces deux expériences allemandes ont été organisées au sein d'un système éducatif centralisé et de plus inspiré par deux dictatures, la République Fédérale a régionalisé l'Éducation, diminuant ainsi le pouvoir potentiel étatique : chaque région (*Bundesland*) dispose d'un *Kultusministerium* (Dussap-Köhler, 2002 : 6), une sorte de ministère de la culture et de l'éducation.

Les mères recherchent plutôt d'autres moyens pour socialiser leurs enfants dans des groupes mamans-bébés de massage, de bébé-nageurs, des groupes de jeux paroissiaux, dans un groupe d'initiation musicale (*musikalische Früherziehung*), mais également sur l'aire de jeux qui reste le rendez-vous quotidien pour les jeunes enfants, le plus souvent sous la surveillance d'un membre de la famille. C'est dans ce lieu qu'on apprend, qu'on observe, qu'on arrive à défendre ou à partager sa pelle ou sa balle, qu'on glane de nouvelles expressions (et des gros mots), qu'on commence à connaître les limites de son corps (sauter de la troisième marche de l'échelle qui mène au toboggan) et à vaincre sa peur. Ces multiples expériences favorisent le développement psychomoteur, langagier, social, bref le développement de la personnalité. La philosophie sous-jacente serait-elle celle de préserver à tout prix l'enfance heureuse (*goldene Kindheit*) ? S'il y a bien conscience qu'il faut une rupture à un moment, les premières années sont imprégnées de l'idée d'un espace de protection, d'un *Schonraum* qui a fait couler beaucoup d'encre chez les pédagogues des années 1970.

Mais le modèle historique des mères au foyer qui s'occupent intensément de leurs enfants ne fonctionne plus si bien. L'Allemagne connaît une baisse importante de la natalité, qui s'est également produite après la chute du mur dans les régions de l'ex-RDA⁵. Plus les femmes sont diplômées, moins elles ont d'enfants : en 2012, environ 30 % des femmes diplômées de l'enseignement supérieur entre 45 et 49 ans n'avaient pas d'enfants⁶. Ces chiffres sont plus importants dans les villes-États (Bremen, Hamburg, Berlin) que dans les autres *Länder*. S'occuper d'un enfant est certes gratifiant, mais cela a un prix, en termes financiers et professionnels, surtout

pour la femme. Rester à la maison durant trois à cinq ans pour un premier enfant fait souvent consensus, mais non pas d'investir le même temps pour un second ou un troisième enfant. La carrière serait alors terminée avant d'avoir réellement pris son essor. Comme en même temps, les foyers où l'on vit à plusieurs générations sous un même toit se font plus rares, les jeunes couples sont tiraillés entre des choix difficiles : n'avoir aucun enfant, ou n'en avoir qu'un seul et commencer très tôt la course aux places en crèches. Depuis le premier août 2001, chaque enfant au-delà d'un an a le droit d'avoir une place dans une structure⁷, mais localement ou régionalement, les places ne sont pas garanties⁸. Le mieux est alors d'inscrire déjà son enfant avant la naissance(...) (sic).

Le deuxième axe d'analyse est celui de la réorganisation des crèches et surtout des jardins d'enfants. Il s'agit de les adapter à un public multiculturel, qui n'est plus le public germano - allemand d'autrefois. Or, les prémisses décrites plus haut pour un public allemand fonctionnent moins bien pour des étrangers socialisés dans d'autres cultures. Deux programmes nationaux du Ministère (BMFSFJ) témoignent de cette prise de conscience récente⁹.

Depuis que les résultats décevants des enquêtes PISA ont secoué l'Allemagne, la vision allemande des acteurs éducatifs, de beaucoup de parents et des décideurs politiques s'est rapidement modifiée. On considère dorénavant le préscolaire comme un des éléments clés de la réussite scolaire et la Conférence Permanente des Ministres de l'Enseignement (KMK) a mis en place dès 2004 une sorte de curriculum cadre pour les trois / six ans - chose inédite et unimaginable jusqu'à présent. L'un des facteurs problématiques a été identifié comme étant celui de la trop grande liberté dans le dispositif. Sous prétexte que les enfants déterminent eux-mêmes à quoi ils ont envie de jouer dans la structure de garde, certains enfants échappaient à un minimum d'activités communes encadrées. Une des questions les plus brûlantes est celle des moyens de faire acquérir à tous la langue de la scolarisation future, à savoir l'allemand. Peut-on 'obliger' des enfants turcs à suivre tous les jours des ateliers de langage en allemand, alors que c'est contraire au principe de « chacun décide de jouer à ce qu'il veut » le matin ? Pire encore, que faire si l'enfant ne fréquente pas de *Kindergarten* avant d'entrer à l'école obligatoire autour de son sixième anniversaire? Voilà quelles ont été les discussions menées en Allemagne au cours de ces dernières années.

Des tests ont alors été développés pour les jardins d'enfants, avec ou sans appui sur la langue d'origine des enfants, afin de déterminer s'il y avait un lien causal entre la maîtrise de la langue allemande comme future langue de scolarisation et la réussite scolaire. Et c'est là qu'on a constaté que des enfants germanophones issus de milieux défavorisés (*bildungsferne Schichten*) avaient les mêmes lacunes dans la

langue allemande que les enfants d'autres origines arrivés plus récemment, nouveau public d'enfants de familles d'immigration récente. Aujourd'hui, les *Kindergärten* testent systématiquement les enfants à l'âge de cinq ans, avant de mettre en place des ateliers de soutien systématique, destinés à développer le vocabulaire et l'expression orale, c'est-à-dire le langage des enfants identifiés comme étant « à besoins particuliers ». Chaque structure de garde est d'ailleurs libre d'utiliser le test qu'elle veut et de suivre le programme de remédiation qu'elle souhaite, l'offre étant importante (Kany / Schöler, 2007).

Autre évolution, tous les *Länder* allemands sont désormais dotés de programmes pour les *Kindergärten*, avec des compétences explicites à atteindre. Tous font appel à la notion centrale de *Bildung* au sens de développement de soi, mais ce sont bien seize programmes différents qu'on met en œuvre. Dès cet âge, il y a bien maintenant un rôle d'instruction et d'éducation (*Erziehungs- und Bildungsauftrag*), mais qui est mis en œuvre différemment selon la *Heimat* de l'enfant. *Heimat* fait appel à la fois à l'origine, l'environnement géographique proche, mais également à l'endroit où l'on se sent chez soi, même si ce n'est pas l'endroit où on est né.

Que fait-on concrètement dans un jardin d'enfants allemand ?

Nous citerons comme illustration quelques mots-clés empruntés au livre de Béatrice Durand (2002). Il faut que l'ambiance soit *gemütlich* (confortable) que les enfants soient sollicités, mais qu'ils aient également la possibilité de se retirer du groupe ou au contraire d'avoir un espace pour se défouler (*Tobezimmer*). C'est donc une alternance plus marquée entre *gruppenfähig sein* - être apte à la vie en groupe - et le droit de se retirer, *sich selbst finden* (Durand, 2002 : 110), alors qu'au même âge, l'enfant français est exposé au collectif toute la journée. En Allemagne, tout doit être *kindgerecht* ou *kindgemäß* (adapté à l'enfant), de la taille des chaises aux jouets, de préférence en bois, du rythme de l'enfant à respecter (y compris le sommeil) aux activités proposées. Ce sont les besoins de l'adulte qui passent après ceux de l'enfant, nous sommes proches de l'idée d'enfant-roi ou tout simplement d'enfant au centre de l'école. Et il ne faut en aucun cas brûler les étapes, mais être partenaire du développement de l'enfant et observateur de son évolution. Il existe de nombreuses versions de fiches d'observation (*Beobachtungsbögen*) remplies par les éducateurs qui sont communiquées à intervalles réguliers aux parents, sous forme d'échange oral. Ces observations sont possibles, parce que les groupes en *Kindergarten* sont multi-âges et chaque groupe de quinze à vingt enfants est géré par un duo d'adultes de même responsabilité et du même statut.

La conception du développement de l'enfant en Allemagne est davantage celle d'un modèle social de *Sozialfürsorge* (*care* en anglais), proposant un espace de

protection (*Schonraum*) tel que le souhaitait déjà Maria Montessori, alors qu'en France, la conception de l'apprentissage est attachée à un apprentissage scolaire individuel (*Schulmodell* ; Schomacher, 2001).

Le rôle de l'enfant dans un Kindergarten en Allemagne est multiple. On lui offre des choses, mais on attend des choses de lui en retour. Il doit gérer la séparation avec le cadre familial, s'ouvrir aux autres, s'intégrer au groupe et accepter d'être « socialisé », développer sa capacité d'expression et de compréhension de la langue allemande, participer et répondre positivement aux stimulations (il a comme un « devoir d'implication » dans son propre processus d'apprentissage, mais on accepte aussi qu'un enfant, momentanément, n'ait pas envie de jouer). (Geiger-Jaillet, 2010 : 87).

Le domaine préscolaire est donc actuellement en quête d'affirmation en Allemagne. Les grèves des éducateurs en 2015-16 montrent un certain malaise de la société : alors qu'il y a de moins en moins d'enfants en Allemagne, le personnel qui s'occupe de cette progéniture si précieuse continue à être sous-payé. C'est dans ce contexte que certains *Länder* voulaient même rémunérer les parents afin de les inciter à rester à la maison en leur proposant 150 € de *Betreuungsgeld* par mois (argent pour s'occuper de la garde), mais la cour constitutionnelle (*Bundesverfassungsgericht*) a jugé en 2015 que la mesure était illégale.

Des deux côtés du Rhin, le personnel éducatif pour la petite enfance est surtout féminin.

Le premier mars 2015, 32,9 % des enfants sur le sol allemand de moins de trois ans se trouvaient dans une structure de garde¹⁰, mais ils n'étaient que 2,6 % dans leur première année de vie. La séparation doit être progressive et reste un grand thème de la littérature de vulgarisation des sciences de l'éducation.

Le lecteur intéressé pourra trouver sur le portail¹¹ consacré à l'éducation infantine, le taux d'encadrement dans chaque pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et par âge des enfants. Il est plus que significatif que ce taux de « participation » des enfants d'une classe d'âge se traduit en allemand par *Bildungsbeteiligungsquote*.

Pour terminer par une comparaison plus schématique : contrairement à l'usage en Allemagne, on a pour l'école maternelle française un programme unique, un cadre national, des enseignants diplômés après cinq années d'enseignement supérieur et lauréats d'un concours. Dans une classe, des adultes titulaires, des ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles) et, souvent, des contractuels s'occupent des plus petits, quand le personnel de cantine est

différent de celui de l'encadrement pédagogique. À l'inverse, il y a continuité du personnel encadrant dans un *Ganztagskindergarten* (jardin d'enfants à la journée) en Allemagne : l'approche plus holistique ne distingue pas entre tâches plus 'nobles' (enseigner, instruire) et les autres tâches. Les parents jouent un plus grand rôle de *Mitbestimmung* (participation) dans toutes les institutions de garde et même à l'école. Le *Kindergarten* et, surtout, l'école primaire allemande se conçoivent « plutôt comme un prolongement de l'espace privé » (Breugnot, 2001 : 13) alors que l'école de la République est interprétée comme un espace public et que l'enfant doit s'y intégrer dans un groupe.

Pendant que certains apprécient d'avoir enfin des programmes (certes régionaux) pour les *Kindergärten* en Allemagne et espèrent une meilleure garantie vers une plus grande transmission des savoirs (rapprochement de l'Allemagne et de la France), le rapprochement français vers l'Allemagne s'effectue de la manière suivante dans le domaine des rythmes de vie : on tente aujourd'hui de mieux tenir compte du rythme de l'enfant et de celui de l'élève dans une école publique. Dans le cadre d'une éducation conçue comme collectiviste, considérant les enfants comme égaux en droit face à l'instruction, les particularismes culturels, sociaux ou individuels sont maintenant davantage pris en considération. Cela est d'ailleurs devenu une nécessité avec la très grande mixité linguistique et culturelle dans les classes où souvent ni enfants ni parents ne maîtrisent ces codes cachés pour connaître une scolarité harmonieuse. L'inspectrice générale Viviane Bouysse réclame depuis plusieurs années de repenser l'aménagement et l'organisation de l'école française, pour permettre à l'enseignant d'être « *plus présent auprès de petits groupes d'enfants* » (...), « *en gros, traiter moins une classe de maternelle comme un collectif que comme un lieu où on a des interactions très personnalisées avec les enfants*¹² ».

3. Le primaire, transition douce : *der Ernst des Lebens beginnt gemütlich*

Tous les enfants sur le sol allemand doivent aller à l'école (*Schulpflicht*) et ne peuvent bénéficier de cours à la maison comme en France. Cela concerne également les enfants des réfugiés, dans tous les *Länder*, sauf Berlin.

D'un point de vue organisationnel, le nombre d'heures de cours est plus réduit en Allemagne qu'en France, ce qui laisse plus de temps pour d'autres (apprentissages) - en dehors de l'école. Depuis 2011, les familles moins aisées qui touchent *Hartz IV*¹³ peuvent demander des bons d'éducation (*Bildungsgutscheine*) pour payer des cours en école de musique, dans un club de sport, des sorties culturelles ou des repas à la cantine.

Conformément au monde du travail en Allemagne, les cours commencent généralement plus tôt qu'en France, à (7 heures 30 ou 7 heures 40) au Bade-Wurtemberg, par exemple.

Dès le début en *Klasse 1* (équivalent Cours préparatoire), les élèves ont plusieurs enseignants dans une matinée. En revanche, ils les gardent souvent au moins pendant deux ans. Les enfants d'une même classe restent généralement ensemble pendant plusieurs années, voire les quatre années de primaire. En évitant de bousculer les repères et les liens affectifs tous les ans, l'école espère créer une meilleure ambiance et de meilleures chances d'apprentissage.

Chaque Land suit son propre programme scolaire. Les professeurs du primaire n'enseignent pas toutes les disciplines au programme, mais se sont spécialisés dans deux ou trois disciplines, c'est ce qu'on appelle en primaire *Fächerverbünde* (regroupement de disciplines). La polyvalence des enseignants inclut obligatoirement l'une des deux dominantes de l'école primaire, l'allemand ou les mathématiques, des disciplines librement choisies la complètent. C'est ainsi que l'éducation physique et sportive, la musique, les arts plastiques ou les langues, par exemple, ne sont enseignées que par des enseignants volontaires qui ont choisi d'enseigner ces disciplines et qui ont été sélectionnés à cet effet par une *Aufnahmeprüfung*. Pour les langues, par exemple, on exige d'eux l'attestation d'un niveau B2 (autonomie) du Cadre européen de référence en début des études pour l'enseignement, et le niveau C1 (aisance - expérience) à la sortie (*Staatsexamen 1* ou *Master*). Le choix des langues suit davantage la politique linguistique régionale. En Bavière, l'italien ou le tchèque (entre autres langues) peuvent être proposés dès le primaire, à Berlin et au Brandebourg le polonais, et la Sarre est la seule région à avoir imposé le français à tous les élèves en primaire dans le cadre de sa « stratégie France » *Frankreichstrategie*¹⁴. C'est également la seule région à imposer aux futurs enseignants du primaire de se former obligatoirement au français depuis 2015-16.

Par contre, il n'y a pas d'équivalent des politiques d'enseignement des langues et des cultures d'origines (ELCO¹⁵) ou de professeurs spécialisés en langues régionales. Dans certains *Länder* cependant, certaines langues sont protégées avec un statut de langue des minorités, comme le sorabe, le frison, voire le danois.

Les enseignants au-dessus de cinquante ans sont généralement fonctionnaires, les plus jeunes de moins en moins. Ils devront souvent se contenter d'un statut d'employé à vie. Les fonctionnaires n'ont pas le droit de faire grève. Les directeurs font acte de candidature avant d'être sélectionnés. Ils bénéficient d'un secrétariat permanent en fonction de la taille de l'école et ont une réelle influence sur le recrutement de nouveaux collègues, parfois même sur l'évaluation et l'avancement de carrière de ceux-ci.

Dans la plupart des établissements (premier et second degré), il est d'usage de pratiquer une sortie entre collègues enseignants (*Lehrerkollegium*). Une telle sortie (*Lehrerausflug*) a souvent lieu lors de la première semaine de classe, par exemple un vendredi où on libère les élèves à onze heures, après quatre cours. Cette sortie sert à intégrer les nouveaux enseignants au sein du *Lehrerkollegium* et à créer de la convivialité, cette notion est très importante. On pense que si l'ambiance est bonne entre enseignants, il y a plus de chances que l'ambiance soit également bonne avec et entre les élèves.

De manière générale, on pratique plus d'enseignements interdisciplinaires en Allemagne, et on mène plus de projets pédagogiques, associant souvent plusieurs enseignants, parfois pendant une semaine réservée à cet effet. C'est la bi- ou trivalence de la formation à l'université ou à la *Pädagogische Hochschule* (école supérieure de pédagogie) qui incite davantage les enseignants à cette façon de faire. Chaque établissement dispose également de deux ou trois jours de congé supplémentaires / mobiles par an (*bewegliche Ferientage*), par exemple, pour compléter les jours libérés de la semaine de carnaval. D'autres manifestations pour tout un établissement sont organisées avec une journée sportive (*Sporttag*), ou une journée de randonnée (*Wandertag*), et caetera. Ce sont autant d'occasions de faire de nouvelles expériences ou de nouveaux apprentissages, souvent inter-âges, mais également de se rencontrer différemment entre élèves et enseignants. Les parents ont une place plus valorisante et plus valorisée au sein des écoles, *die Schule ist Lebensraum* (l'école est un espace de vie). Les parents peuvent participer aux heures de surveillance en bibliothèque, organiser des réunions entre parents, s'investir dans la confection des repas, des projets pédagogiques ou humanitaires, ce qui leur donne autant d'occasions de rencontrer également les camarades de leurs enfants.

Alors que les parents français confient davantage leurs enfants à l'institution scolaire en attendant que celle-ci prenne en charge l'éducation de leurs enfants, « *les parents allemands donnent l'impression de vouloir plus contrôler tout ce qui touche à l'éducation de leurs enfants* » (Durand, 2002 : 27), c'est peut-être un effet du passé historique récent.

Nous avons déjà évoqué le statut différent de l'enfant en Allemagne qui ressemble davantage à un paradis perdu de l'enfance teinté de romantisme. Le rôle de la mère reste central, la famille bourgeoise est encore le modèle de référence, même s'il est de plus en plus implicite. Les enfants à besoins particuliers et ceux avec des handicaps sont scolarisés dans des *Sonderschulen* (littéralement : écoles à part, écoles spéciales), les enfants à potentiel intellectuel élevé peuvent être scolarisés dans des lycées spécifiques¹⁶, des écoles primaires spécifiques ou dans des classes spécifiques intégrées dans des établissements existants.

Comme l'école allemande se conçoit davantage comme un prolongement de l'espace privé (Breugnot, 2001 : 13), rien d'étonnant alors à ce que les enfants se mettent en pantoufles le matin, bien au-delà du jardin d'enfants, et disposent, dans beaucoup de salles de classe, de coussins et de canapés. Rien d'étonnant à ce que l'on thématise le « vivre ensemble » (un peu trop au goût de certains), à ce que l'on prenne le temps de la découverte d'autres formes d'apprentissage et le temps de sortir de l'espace classe. Dans la plupart des *Länder*, il y a uniquement des évaluations écrites dans le bulletin pendant les deux premières années et les entretiens avec les parents sont obligatoires au moins une fois par an.

Alors que la France connaît des notes par compétences (A, B, C, D) dès le Cours préparatoire, les élèves en Allemagne rencontrent les premières notes chiffrées que vers l'âge de 8 ans, en 3. *Klasse* (CE2), à un moment de leur scolarité où les choses s'accéléraient traditionnellement : car jusqu'en 2012, pour pouvoir s'inscrire en *Gymnasium* (filière longue de l'enseignement secondaire), l'élève devait avoir obtenu un avis favorable par l'école primaire à la fin de *Klasse 4* (CM1). C'est ce qu'on appelait *Grundschul-Empfehlung* ou *Übertrittsempfehlung*. C'était un grand moment de tension. Le système des trois filières dans l'enseignement secondaire de type germanique est certes toujours en vigueur¹⁷, mais ce sont dorénavant les parents qui décident en dernière instance du type d'établissement qu'ils visent pour leur enfant, cela après avoir suivi un entretien avec l'équipe enseignante et à l'issue d'une prise de contact de l'enfant avec la filière souhaitée pendant trois jours de cours en *Gymnasium* ou *Realschule* (*Probeunterricht*), littéralement cours à l'essai. Mais les trois premières années de fonctionnement du nouveau dispositif ne montrent guère d'amélioration, car il y a encore trop, estime-t-on, d'élèves qui ne sont pas à leur place dans les filières retenues (30-40 % sont en *Gymnasium*).

L'évolution actuelle rapproche l'Allemagne de la France dans le sens où depuis quelques années, on a inventé le concept de *verlässliche Grundschule* (école primaire fiable) qui fait que les élèves - qu'ils aient cours ou non - restent dans l'établissement scolaire jusqu'à une heure fixée à l'avance, par exemple douze heures trente tous les matins. Ceci afin d'éviter que des enfants ne rentrent avec leur clé autour du cou (*Schlüsselkind*) à n'importe quel moment de la matinée et qu'ils soient seuls à la maison. Certains *Länder* comme Berlin ont rallongé la durée du primaire à six années afin de retarder la sélection des élèves - mais sans la mettre en question. Dans tout le pays, les écoles sur toute la journée (*Ganztagschulen*) rencontrent de plus en plus de succès et se rapprochent ainsi du modèle scolaire français.

Mais la France se rapproche également de l'école primaire allemande sur trois points au moins. Tout d'abord, en ayant allégé la charge de travail pour tous les

élèves qui est passé de 26 à 24 heures hebdomadaires. Cela a permis de dégager une marge de manœuvre de deux heures hebdomadaires pour s'occuper de façon plus individualisée des élèves et de leurs besoins de soutien. Ensuite, les nouveaux rythmes scolaires, qui réservent les matinées au travail intellectuel du lundi au vendredi inclus et sans l'interruption du mercredi, rejoignent l'approche allemande qui privilégie la régularité du travail matinal. En dernier lieu, les animations pédagogiques proposées par les villes françaises depuis 2014-15 participent à une plus grande ouverture culturelle, artistique, sportive, un peu dans le sens de la *Bildung* allemande qui ne considère pas que l'école soit l'unique source d'épanouissement. À la place des enseignants que les petits Français côtoient déjà toute la journée, ce sont des éducateurs, des animateurs ou des intervenants spécialisés qui proposent ces activités périscolaires, souvent en binôme Ville/Éducation Nationale. Le point positif est que cela augmente les partenaires de l'école tout en ne perturbant pas l'organisation familiale et sociétale de la gestion des enfants car les Nouvelles Activités Éducatives (N.A.E.) se déroulent en principe dans les locaux de l'école et aux heures habituelles de garderie. Pour suivre des cours de tennis par exemple, les élèves en Allemagne se déplacent seuls à pied ou à vélo dans l'après-midi ; en cas d'impossibilité, il faut mobiliser les parents et leur voiture pour ces activités de loisirs. Mais comme le montre la première évaluation de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires de la Ville de Strasbourg (2015), tout ce qui est gratuit n'est pas forcément valorisé, reconnu tout de suite ou compris par tout le monde.

4. Le secondaire : *wo sich die Streu vom Weizen trennt*¹⁸

L'Allemagne connaît traditionnellement des écoles d'enseignement général (*allgemeinbildende Schulen*) et des écoles professionnalisantes ainsi que les écoles de la seconde chance (*2. Bildungsweg*).

Depuis la réunification, les *Länder* de l'ouest ont opté pour un cycle de huit de années de scolarité secondaire, jusqu'à l'*Abitur* (équivalent du baccalauréat), comme il en était dans les anciens *Länder* de l'Est. C'est ce qu'on appelle le G8 (pour *Gymnasium* 8 ans). Promue d'abord comme une harmonisation européenne nécessaire et une vraie chance pour raccourcir la scolarité des bacheliers allemands, auparavant plus âgés que la moyenne européenne, cette mesure a été abandonnée depuis dans certaines filières ou dans certains *Länder*. Les principales critiques étaient l'alourdissement des programmes et la fatigue des élèves provoqués par cette réduction d'un an, en ne réduisant pas assez les contenus. Comme de plus en plus de bacheliers allemands optent de toute façon pour une 'année sabbatique' après le baccalauréat et 'perdent' donc également une année (du point de

vue d'un cursus scolaire ininterrompu) si l'on raisonne simplement en termes de nombre d'années d'études, le gain d'une année scolaire avant l'*Abitur* n'était pas globalement un bénéfice. Par contre, le bénéfice d'une année civique, d'un travail humanitaire ou d'un séjour à l'étranger est indéniable pour le développement de la personnalité d'un jeune.

La massification de l'école pose le même problème quant à l'adéquation des attentes de la population et des exigences institutionnelles dans les deux pays : *Unter-* et *Überforderung*¹⁹ sont aussi néfastes. Peut-être trop précoce en Allemagne pour certains (surtout pour les garçons), la sélection est au contraire trop tardive en France, avec le système du collège unique jusqu'à quinze ans. Pour des élèves faibles, le système français des cycles en primaire permet (théoriquement) d'avoir un peu plus de temps pour certains apprentissages, et le recul du redoublement en Allemagne va dans le même sens. À l'inverse, pour des élèves plus rapides que la moyenne, Berlin, par exemple, a fini par créer il y a quelques années la filière *Schnellläufer-Gymnasium*²⁰ : cette filière de « course rapide » permet à des élèves d'accéder à l'*Abitur* un an avant les autres bacheliers (donc en onze années). En France, un premier cursus d'une scolarité secondaire en six ans vers le Baccalauréat vient de recevoir l'aval des autorités²¹.

Restons un instant sur la question de l'individualisation de l'enseignement. En Allemagne, les trois filières avec des objectifs différents et des exigences différentes devraient permettre de trouver la bonne voie pour chacun. Les élèves plus faibles sont scolarisés en *Sonderschule* (école ou filière à part), les élèves précoces dans des établissements spécifiques ou des filières spécialisées. Comme nous l'avons montré plus haut, les élèves à quotient intellectuel élevé trouvent plus d'opportunités en Allemagne pour une scolarisation différenciée. Cela étant dit, on ne peut pas scolariser son enfant chez soi, ni faire une scolarité par correspondance du type de celles offertes par le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) en France. Dans l'interprétation allemande en effet, la culture d'apprentissage et d'enseignement ne saurait être réduite à sa dimension de transmission de connaissances, il y faut nécessairement un environnement (une classe, des enseignants) et/ou des situations extra-scolaires stimulantes pour qu'il y ait apprentissage. Que ce soit en jardin d'éveil, *Babyschwimmen* ou *Kinder-Uni* (université pour les enfants), l'apprentissage se construit à l'intérieur d'une communauté.

Comme la taille des établissements est plus petite en Allemagne, ils sont mieux répartis sur le territoire. Les jeunes résident donc généralement au domicile familial jusqu'au Baccalauréat, le recours à des hébergements en internat étant limité à des situations particulières.

L'idée principale selon laquelle toute personne en Allemagne est susceptible de trouver sa place dans la société se reflète dans le système dual qui propose des formations en apprentissage plus pratiques, valorisantes et rémunérées pour une partie du public scolaire. De fait, le chômage des jeunes y est nettement moins élevé qu'en France. Ce sont les processus d'apprentissage qui constituent davantage le fondement de l'enseignement que les résultats quantitativement mesurables (en notes chiffrées) de France où dans les filières de Baccalauréat professionnel, créées par Jean-Pierre Chevènement en 1985, environ 80 % des élèves actuels ont un an de retard et où l'orientation se fait trop souvent par l'échec et non par le choix. C'est ce que Dominique Frischer (1990) avait critiqué dans le titre donné au chapitre V de son livre il y a déjà vingt-cinq ans : « *La clef de voûte du mal français : son système de formation* ». Une co-qualification franco-allemande initiée en 2014 dans l'académie de Strasbourg et le Bade-Wurtemberg tente d'y remédier en proposant des cours en tandem, des binômes partageant un même domaine de formation (DNA 24.1.2015). Le dispositif s'appelle *Azubi-BacPro* (*Azubi* pour *Auszubildender*, jeune en formation).

À partir d'une étude comparative (Wallenhorst, 2013), nous allons consacrer quelques lignes à la place de l'école dans la vie d'un jeune, à ses rapports avec les enseignants et avec les autres élèves.

L'étude en question apportait un regard de lycéens sur leurs expériences scolaires respectives dans l'autre pays, dans le cadre du programme d'échanges Voltaire. D'emblée, il est significatif que 70% des élèves allemands du programme pratiquent un instrument de musique contre 40% en France. Les Français découvrent que dans d'autres pays, l'école est une partie de la vie d'un jeune, mais pas la seule. Nathanaël Wallenhorst parle pour la France de « la forte fonction symbolique de l'école, la violence du système scolaire, le sanctuaire à l'abri de la vraie vie qu'est l'institution éducative » (p.34). Et il poursuit:

Comme, durant les six mois à l'étranger, le travail scolaire perd le caractère central qu'il avait en France, une telle expérience, bien que valorisée car vécue dans une langue étrangère, est perçue comme une expérience « extra-scolaire ». Et celle-ci ne va pas dans le sens d'une amélioration directe des résultats scolaires. Les adolescents allemands, en revanche, sont plus favorables à ce type d'expérience favorisant leur Bildung. (Wallenhorst, 2013: 174)

Alors que la tâche principale des élèves français est celle de « l'écoute », celle des Allemands consiste à comprendre: « *Ainsi pour les premiers, le silence est souhaité tandis que pour les seconds, il est indispensable de parler, questionner.* » (Wallenhorst, 2013: 53). Un élève dira alors (p.54): « *En Allemagne, ils travaillent*

plus 'avec la tête' qu'avec 'les cahiers' », et Wallenhorst en déduit un « rapport plus personnalisé à la connaissance » (ibidem) où on accumule peut-être moins de connaissances, mais où l'on retient mieux ce qui est appris.

Cela explique également pourquoi les élèves allemands aiment généralement bien participer pendant le cours : « *Ainsi la logique de 'frime' (...) n'existe pas en Allemagne où on ne retrouve pas cette opposition entre 'collabos' et 'bouffons'* » (p.54). Les différences sont également importantes au niveau de l'enseignement des langues. Les Français constatent sur place que le niveau en langues étrangères est plus élevé en Allemagne (p.68), mais découvrent aussi que les jeunes Allemands lisent souvent des livres personnels dans des langues étrangères (p.77), par intérêt pour ces langues (!). On admet communément en France une « gêne à l'oral » non seulement par rapport à l'enseignant (p.77), mais également vis-à-vis des camarades. Doublé de l'idéologie selon laquelle il n'est pas „chic“ de participer en cours (de toutes façons), on se retranche en cours de langue vivante derrière l'écrit à qui on attribue une « fonction sécurisante » (ibidem). A méditer vraiment.

5. La culture de l'éducation-formation dans les deux pays

Pour les étudiants français, l'accès à l'université ressemble à un changement de paradigme et se solde par plus de 50 % d'abandons de la filière ou des études tout court dès la première année. Le passage d'un système scolaire très contraignant et encadré à un système avec plus de liberté et de choix, mais également de responsabilités, basé plus largement sur un apprentissage/enseignement qui compte sur la motivation intrinsèque des étudiants et non sur des sanctions, ne réussit pas à tout le monde. Les Allemands - sélectionnés depuis plusieurs années dans une filière menant au Baccalauréat général²², ont l'avantage d'être mieux préparés : ils ont depuis plus longtemps l'habitude de devoir présenter des projets devant un groupe - y compris en langue étrangère - et se posent depuis l'âge du *Kindergarten* (jardin d'enfants) les questions : « Qu'est-ce que je veux ? Que puis-je faire ? » Ils ont pu plus amplement expérimenter les considérations suivantes : « Est-ce que ce type d'études ou de métier correspond à ma personnalité, à mes goûts pour tel ou tel loisir, etc. ? » Contrairement à la France où l'on fait d'abord des études pour atteindre un niveau (« bac + 2 », « bac + 3 », etc.), les étudiants allemands doivent se projeter plus tôt dans une perspective de métier ou de pratique future du métier. C'est ainsi que la traditionnelle décision de « devenir enseignant ou non » est encore en vigueur dans plusieurs *Länder* dès la première inscription à l'université avec un cursus spécifique. Pour d'autres, un *Bachelor* (équivalent Licence L3) fournit environ 80% des points ECTS et doit être complété par un Premier Examen d'Etat. Suit une période de 18 à 24 mois de stage d'enseignement rémunéré avec

une ou deux classes à charge et des formations professionnalisantes dans un Centre de formation (*Lehrerseminar*). Comme dans beaucoup d'autres filières universitaires, les stages exigés sont plus nombreux, plus variés et répartis sur toutes les années d'études de *Lehramt* (études qui mènent au professorat) en Allemagne qu'en France où les étudiants - dans le pire des cas - ne sont devant une classe qu'en formation de Master 2 (lors de la cinquième année après le Baccalauréat).

La période des études en France est souvent considérée comme la période où on suit des cours du lundi au vendredi dans la grande ville régionale avant de rentrer le (week-end) chez ses parents, voire celle où l'on fait quotidiennement la navette entre le domicile parental et l'université. Les étudiants allemands adoptent plus massivement leur ville d'études dans le sens où ils s'y installent sur plusieurs années²³. De ce fait, ils profitent de leur *Studentenzeit* (période d'études), qui va de pair avec un véritable statut personnel et une vie sociale et culturelle qui tourne autour des études : *Einführungswoche*, *Uniorchester*, *Theatergruppe der Universität*, *Semesterfete*, *ASTA*, *Hochschulsport*, *Schreibwerkstatt*...²⁴.

Il y a bien des façons de perfectionner sa *Bildung* à l'université - à condition d'y avoir été préparé par le système scolaire. L'accès au Baccalauréat à un âge plus avancé ou après une première formation duale (2. *Bildungsweg*) est d'autant plus possible que les cours du soir sont plébiscités : des cours à la *Volkshochschule* (université populaire), des séminaires de week-end proposés par des Fondations culturelles, politiques ou parfois religieuses, contribuent à cette philosophie du *lebenslanges Lernen*, de cet apprentissage tout au long de la vie.

En France, on connaît souvent trois aspects de l'Allemagne : après « l'Allemagne prussienne », c'est surtout « l'Allemagne nazie » qui est connue et dans un passé plus récent, « l'Allemagne du miracle économique » (Durand, 2004 : 8). Mais l'année 2014-15 a apporté la déception de l'ego allemand à travers l'expérience de l'aéroport de Berlin, l'année 2015 une autre par le scandale du truquage des logiciels dans l'industrie automobile. Deux fondamentaux se sont écroulés, la fiabilité, *Verlässlichkeit*, et le travail bien fait, qu'on aimait tant attribuer aux Allemands. Cela étant dit, la représentation que l'on se fait d'un autre pays n'est jamais figée, et depuis le début de l'année 2015, l'Allemagne montre encore une autre image : celle de l'accueil de plus d'un million de réfugiés, celle d'une population soucieuse de se mobiliser, d'héberger des inconnus au sein de maisons privées, de faciliter l'accès à la langue par une intégration plus directe chez des particuliers. Peut-être commence-t-on vraiment cette fois-ci par la *Bildung* : c'est ainsi que la Sarre intègre les réfugiés mineurs dans des écoles dès le lendemain de leur enregistrement sur le sol du *Land*, qu'elle les incite à fréquenter un *Turn- ou Sportverein* (club sportif) ou un club de football. Il est même prévu de faire

bénéficier les réfugiés qui maîtrisent le français de dispositifs de formation professionnelle transfrontalière : la formation professionnelle en France, l'entreprise en Allemagne²⁵. Voilà une façon intelligente de répondre aux défis qui se posent.

Bibliographie

- Breugnot, J. 2001. « L'institution scolaire en France et en Allemagne : différences et proximités ». In : *Les Langues modernes* 3/2001, 13-20.
- Dernières Nouvelles d'Alsace*, 24.1.2015, « La plus-value allemande », article de J.F.C., p. 15.
- Dumont, L. 1991. *Homo aequalis, II : L'idéologie allemande France-Allemagne et retour*. Paris : Gallimard.
- Durand, B. 2002. *Cousins par alliance. Les Allemands en notre miroir*. Paris : Autrement frontières.
- Dussap-Köhler, A. 2002. « L'école primaire en France et en Allemagne : quelles valeurs ? Regards croisés ». OFAJ / DFJW. Textes de travail
<http://www.tele-tandem.org/doclies/annedussapregards/annedussapregards3.html> [Consulté le 2/2/2016].
- Frischer, D. 1990. *La France vue d'en face. L'image de la France analysée et jugée par des étrangers*. Paris : Robert Laffont.
- Geiger-Jaillet, A. 2010. « Préscolarisation en Allemagne ». In : Jeu et poids de l'héritage culturel, Rayna, S. & Brougère, G. (éds.). *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon: INRP, 76-112.
- Kany, W., Schöler, H. 2007. *Fokus : Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*, Berlin : Cornelsen.
- Stephan, R. 1990. « Education ». In : Leenhardt, J., Picht, R. *Au Jardin des Malentendus*. Paris : Actes Sud, 296-301.
- Vaniscotte, F. 2001. « Une comparaison européenne des structures et des contenus ». In : J.C. Ruano-B., (éd.). *Eduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Paris : Editions Sciences Humaines, p. 403-409.
- Ville de Strasbourg. 2015. « *Evaluation de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires* ». Communication au Conseil Municipal mai 2015. (<http://www.strasbourg.eu/de/vie-quotidienne/enfance-education/enfant-scolarise/les-rythmes-scolaires/evaluation-reforme-rythmes-scolaires>). [Consulté le 2/2/2016].
- Saarland, Staatskanzlei (21.1.2014) *Eckpunkte einer Frankreichstrategie*. (38 pages en ligne) http://www.saarland.de/dokumente/res_stk/D_Eckpunkte_Frankreich-Strategie_210114.pdf . [Consulté le 2/2/2016].
- Schomacher, H. 2001. „Bildung - Erziehung - Betreuung am Beispiel der école maternelle“. In : Colberg-Schrader, H. & Oberhuemer, P.(éds.): *Aufwachsen von Kindern. Private und öffentliche Verantwortung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 129-140.
- Wallenhorst, N. 2013. *L'école en France et en Allemagne. Regards de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*, Berne: Peter Lang.
- Zeit Online* du 7/11/2013 « Immer mehr Frauen bleiben in Deutschland kinderlos. » ZEIT ONLINE, AFP. <http://www.zeit.de/gesellschaft/familie/2013-11/geburten-in-deutschland> [Consulté le 2/2/2016].

Notes

1. <http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html>
2. Nous parlons du *Kindergarten* en général (littéralement jardin d'enfants), en ne distinguant pas les différentes formes: *Kinderkrippe*, *Kinderhort* (crèches), *Kindertagesstätte*

(halte-garderie de jour), *Kindergarten*, *Waldkindergarten* (jardin d'enfants en forêt), *Kinderladen*, *Kinderhaus* (maison d'enfants), etc.

3. Article 6 de la Loi fondamentale, paragraphe (2) « *Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.* »

4. http://www.statistikportal.de/statistik-portal/kita_regional.pdf

5. L'Allemagne de l'Est avait pour habitude de confier les jeunes enfants à des crèches gérées par l'Etat afin que les deux parents du couple puissent travailler. Après la réunification, c'est davantage le modèle de l'ouest qui s'est largement répandu et la natalité a chuté.

6. Source : chiffres du Statistisches Bundesamt. Publié dans *Zeit Online* du 7/11/2013.

7. § 24 SGB VIII (*Kinder- und Jugendhilfe*), http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_24.html

8. <http://www.kitaplatz-rechtsanspruch.net/#hat>

9. Le programme national *Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration* a produit des résultats intéressants et préparé le lancement du programme *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* en janvier 2016.

10. Statistisches Bundesamt Pressemitteilung Nr. 368 vom 01.10.2015, https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/10/PD15_368_225.html

11. <http://www.fruehe-chancen.de/themen/kinderbetreuung-international/deutschland-im-vergleich/>

12. Interview avec l'inspectrice générale Viviane Bouysse lors de la 12e université d'automne du SNUipp-FSU le 12/11/2012. Vidéo disponible sur <http://www.snuipp.fr/Viviane-Bouysse-a-l-ecole-de-la>

13. La loi *Hartz IV* fusionne depuis 2005 l'aide sociale avec les allocations-chômage de longue durée dans l'objectif de rendre plus efficace la politique du marché du travail.

14. http://www.saarland.de/dokumente/res_stk/D_Eckpunkte_Frankreich-Strategie_210114.pdf

15. Enseignement de langues et cultures d'origine

16. Il existe au moins un *Gymnasium für Hochbegabte* par *Land*, souvent avec internat. En primaire, par district (*Schulbezirk*), on trouve au moins une section *Hochbegabtenzweig* à l'intérieur des écoles primaires.

17. *Hauptschule/ Mittelschule, Realschule/ Gesamtschule, Gymnasium* selon les *Länder*.

18. littéralement : séparer le bon grain de l'ivraie

19. *Unterforderung* - on ne demande pas assez à un enfant, il va donc s'ennuyer en cours. *Überforderung* : on demande trop d'effort (intellectuel) à un élève que celui-ci n'est pas en mesure de fournir.

20. <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/schnelllaeufer-machen-ein-jahr-eher-abitur--die-nachfrage-sank-in-den-vergangenen-jahren--nun-wurde-das-modell-reformiert-schneller-zum-ziel,10810590,10771240.html>

21. Il s'agit de la cité scolaire Carnot à Dijon qui propose un bac en 6 ans aux meilleurs élèves de 6e (source AEF du 13/1/2016 et quotidien « Education et Jeunesse » du 19-21 janvier 2016).

22. 30 à 40% des élèves d'une classe d'âge.

23. Il y a certes deux semestres dans une année, mais le travail d'un étudiant ne se limite pas aux seules semaines de cours (*Vorlesungszeit*). Bien plus qu'en France, il y a des examens à préparer, des mini-projets à rendre tout au long des 12 mois d'une année.

24. Semaine ouverte, orchestre universitaire et troupe théâtrale, fête de fin de semestre, ASTA (organisation des étudiants élus), sport universitaire, ateliers d'écriture.

25. Présentation de la plénipotentiaire Helma Kuhn-Theis (*saarländische Bevollmächtigte für Europa-Angelegenheiten*) le 18.11.2015 à Bruxelles.



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie - Quelques repères

Michel Candelier

Université du Maine, Le Mans, France
mcandelier@wanadoo.fr

Anna Schröder-Sura

Justus Liebig Universität Giessen, Allemagne
Anna.Schroeder-Sura@romanistik.uni-giessen.de

Reçu le 13-07-2016 / Évalué le 15.09.2016 / Accepté le 03.10. 2016

Résumé

La grande diversité qui caractérise la terminologie et la structuration du champ dans les domaines de la Didactique du plurilinguisme et de la Mehrsprachigkeitsdidaktik constitue un obstacle à la diffusion des innovations didactiques qu'elles proposent. Prenant appui sur des travaux antérieurs qui avaient porté sur ces deux concepts en France et en Allemagne, les auteurs ont entrepris une étude plus large incluant les approches qui composent la Didactique du plurilinguisme / Mehrsprachigkeitsdidaktik et englobant des publications issues de l'ensemble des pays germanophones et francophones d'Europe. Ils en proposent quelques exemples particulièrement significatifs dont la connaissance pourra aider à comprendre la littérature du domaine.

Mots-clés : didactique du plurilinguisme, terminologie, allemand, français

Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik : Feldstruktur und Terminologie

Zusammenfassung

Das wissenschaftliche Feld der Didactique du plurilinguisme sowie der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist durch vielfältige Terminologie und uneinheitliche Strukturierung gekennzeichnet. Diese Vielfalt kann für die Verbreitung didaktischer Innovationen hinderlich sein. Ausgehend von früheren Arbeiten zu beiden Konzepten in Frankreich und Deutschland, wurde von den Autoren eine umfassendere Studie durchgeführt. Sie schließt die verschiedenen Herangehensweisen der Didactique du plurilinguisme und der Mehrsprachigkeitsdidaktik ein und befasst sich mit Publikationen aus allen deutsch- und französischsprachigen Ländern in Europa. In diesem Beitrag werden einige besonders relevante Beispiele vorgestellt, deren Kenntnis zum besseren Verständnis der Fachliteratur beitragen kann.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Terminologie, Deutsch, Französisch

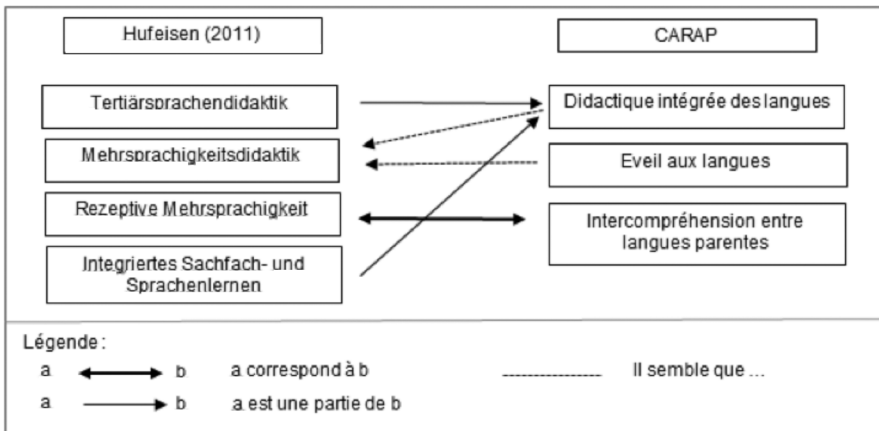
**The teaching of multi-and plurilingualism:
reference points for the structure of the field and terminology**

Abstract: The great diversity that characterises both the terminology used in the field of Didactique du plurilinguisme / Mehrsprachigkeitsdidaktik and the way it is structured is an obstacle to the dissemination of related innovative proposals. Building on previous work on these concepts in France and Germany, the authors have undertaken a broader study which includes the approaches that make up Didactique du plurilinguisme and Mehrsprachigkeitsdidaktik and covers publications from all French and German speaking countries in Europe. In this article, some significant examples are presented to facilitate understanding of the literature pertaining to the area.

Keywords: plurilingual teaching and learning, terminology, German, French

1. Entrée en matière

Pour à la fois indiquer le propos du présent article et mettre en évidence son utilité, nous vous proposons d'examiner le schéma suivant.



Le schéma relève et met en relation les catégories d’approches didactiques distinguées d’une part par Hufeisen (2011 : 268-270), qui propose un *Gesamtsprachencurriculum* (**curriculum d’ensemble pour les langues*)¹ visant à favoriser le développement du *plurilinguisme curriculaire* (ibid. : 266), et d’autre part par les auteurs du CARAP (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*)², qui se situent également dans la perspective du *plurilinguisme*.

À l'évidence, le champ n'est pas structuré de la même façon, et la terminologie n'est pas la même. Dans la littérature du domaine, de telles différences sont plutôt la règle, et le but premier de cet article sera d'aider les personnes intéressées par la *didactique du plurilinguisme* à s'y retrouver.

Avant de poursuivre, un peu d'explications sur ce schéma. Nous en profiterons pour introduire rapidement quelques éléments de définition extraits du CARAP, qui, on le verra, jouera un rôle particulier dans cet article.

Quelles que soient les différences de dénomination - *Rezeptive Mehrsprachigkeit (Purilinguisme réceptif) / Intercompréhension entre langues parentes* - la correspondance apparaît totale entre la catégorie posée par Hufeisen et celle que les auteurs du CARAP consacrent à l'approche qui *propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille [...]* dans le but de tirer parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille - ceux relatifs à la compréhension - qu'on cherche à cultiver systématiquement (Candelier et al, 2012 : 7). La *Tertiärsprachendidaktik (didactique des langues tertiaires)*, à laquelle Hufeisen réfère en prenant l'exemple de l'allemand après l'anglais, propose que *l'apprentissage de l'allemand [...] se construise sur les connaissances existantes en anglais et ait recours aux stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère déjà présente*³. Cela ne correspond qu'à une partie de la *didactique intégrée*, qui selon le CARAP *vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, le but étant alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour)* (Candelier et al, 2012 : 6). La situation est plus complexe pour ce que Hufeisen appelle *Mehrsprachigkeitsdidaktik (Didactique du plurilinguisme)*, puisqu'il s'agit là à la fois de s'intéresser au(x) plurilinguisme(s) présent(s) dans la classe (*in den Unterrichtsräumen vorhandene Mehrsprachigkeit(en)*) qu'ils soient *d'origine institutionnelle (institutionnell verankert)* ou issus des répertoires linguistiques individuels des apprenants (*individuelle Lernersprachenrepertoires*), les objectifs étant moins une *extension des compétences actionnelles dans les diverses langues (Erweiterungen von Handlungskompetenzen in einzelnen Sprachen)* que la *sensibilisation aux langues (Sensibilisierung für die Sprachen)* et le développement de *stratégies d'apprentissage* (ibid. : 269). On pense bien sûr à *l'éveil aux langues*, défini dans le CARAP comme une approche dans laquelle *une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner, et qui intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, [...] sans en exclure aucune.* (Candelier et al, 2012 : 7 ; Candelier, 2009). Mais par ailleurs, l'exemple

donné par Hufeisen, celui des matériaux de Behr (sur lesquels nous reviendrons plus loin), renvoie plutôt à la catégorie *Didactique intégrée* du CARAP. La catégorie *Integriertes Sachfach- und Sprachenlernen* (**Apprentissage linguistique et disciplinaire intégré*) correspond à la fois à *EMILE* (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) et aux enseignements bilingues. Pour les auteurs du CARAP, ces enseignements font partie de la *didactique intégrée* (cf. chapitre 3.1).

2. Intentions et limites

Dans des travaux antérieurs, Candelier (2008) et Candelier et Castellotti (2013) ont pu faire état d'une convergence globale entre les concepts de *Didactique du plurilinguisme* et de *Mehrsprachigkeitsdidaktik* en Allemagne et en France. La *didactique du plurilinguisme* y est définie en référence à *des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit* (Candelier, Castellotti, 2013 : 182). On retrouve les mêmes *notions d'articulation entre les apprentissages linguistiques* (Candelier, 2008 : 78) chez beaucoup d'auteurs allemands parlant de *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, comme Meissner (2005 : 129) qui parle d'une *conception* [de l'apprentissage des langues] *reposant sur une mise en réseau intégrative et sur le transfert (ein integrativ vernetzendes und transferbasiertes [Konzept])*. Ces travaux ont pu montrer que les points d'ancrage de la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* en Allemagne (c'est-à-dire, les approches avec lesquelles elle a été conceptualisée) sont l'*intercompréhension* et la *didactique des langues tertiaires (Tertiärsprachendidaktik)*, alors qu'en France, il s'agit des *enseignements bi-plurilingues*⁴. Ce qui ne va pas sans danger d'assimilation, l'approche didactique particulière pouvant être finalement considérée comme étant toute la *Didactique du plurilinguisme / Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Candelier, 2008 : 80-81).

Ces articles ont également précisé le lien entre *Didactique du plurilinguisme* (et donc *Mehrsprachigkeitsdidaktik*) et *Approches plurielles des langues et des cultures*, telles que le CARAP les conçoit. Le CARAP distingue quatre approches plurielles, dont trois, à dominante linguistique (cf. chapitre 1). La quatrième est l'*approche* - ou plutôt l'ensemble des *approches* - *interculturelle(s)*. Les quatre sont définies comme des *approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* (Candelier et al. 2012 : 6). En fait - et nous nous en tenons pour simplifier le propos au domaine du linguistique - il y a équivalence entre *Didactique du plurilinguisme* et *Approches plurielles*, inscrite dans leurs définitions respectives : comment pourrait-on favoriser l'appui de l'*apprenant*

sur ses connaissances linguistiques préalables sans mettre en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques ; et à l'inverse, comment mettre en œuvre de telles activités sans que cela amène l'apprenant à établir des liens - y compris le cas échéant d'appui - entre les langues ? [Pour plus de détails, cf. *ibid.* : 8 et Candelier et Castellotti, (2013 :185-186), pour l'équivalence entre *approches plurilingues* et *approches plurielles*, cf. Moore (2006 : 224-225)].

La grande disparité des usages terminologiques dont nous avons fourni un exemple ci-dessus nous a incités à approfondir ces recherches préalables en nous intéressant également à la composition et la structuration du champ et en élargissant le corpus à des travaux plus récents et à des publications effectuées dans l'ensemble des pays francophones et germanophones d'Europe. Dans le cadre de cet article, nous ne pourrions exposer qu'une partie restreinte des éléments que nous avons pu relever et avons cherché à exposer les plus représentatifs de leur diversité. De même, nous devons renoncer à énoncer les premières hypothèses explicatives que nous avons commencé à élaborer.

En quête d'un principe de structuration de notre exposé, nous avons choisi de le diviser en fonction des catégories du CARAP, qui nous sont familières. Mais cela ne signifie pas - et nous voulons insister sur ce point - que nous considérons toute autre terminologie ou structuration comme déviante par rapport à cet instrument. Derrière chaque proposition qui compose la diversité que nous étudions, nous postulons une rationalité qui pourrait, dans des prolongements de la recherche entreprise, être elle-même étudiée⁵.

3. La diversité dans le champ de la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* / *Didactique du plurilinguisme* - Quelques exemples représentatifs.

3.1. La catégorie supérieure (correspondant aux *Approches plurielles* du CARAP)

En Allemagne, le *Metzler Lexikon Fremdprachendidaktik*, en tant que *lexique de la didactique des langues étrangères*, peut sans doute exprimer un certain consensus. C'est bien à *Mehrsprachigkeitsdidaktik* que Hu (2010 : 215) y attribue le statut de catégorie englobante, avec un contenu qui va dans le même sens que ci-dessus dans le chapitre 1 : la *Mehrsprachigkeitsdidaktik prend en compte le plurilinguisme déjà existant des élèves (mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler)*.

Dans le même ouvrage, Meissner indique que la catégorie supérieure - celle dans laquelle on peut ranger des concepts apparentés entre eux, tels que *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *Interkomprehensionsdidaktik* (*Didactique de l'intercompréhension*), *integratives Sprachenlernen* (**apprentissage des langues intégratif*)-est *sprachenübergreifendes Unterrichten*⁶ (Meissner, 2010 : 275). Cependant, on notera qu'en règle générale c'est également *Mehrsprachigkeitsdidaktik* que Meissner présente comme catégorie supérieure (cf. par exemple Meissner, 2008 : 35).

Hallet et Königs (2010 : 305) expriment le caractère *intégratif* de la *didactique du plurilinguisme* dans la dénomination de la catégorie : *integrative Mehrsprachigkeitsdidaktik* (**didactique du plurilinguisme intégrative*). Ils lient cette didactique à ce qu'on traduira par **apprentissage linguistique avec mise en réseau* (*vernetzendes Sprachenlernen*).

En Autriche, c'est sans doute la terminologie retenue par Reich et Krumm (2013) qui connaît la plus grande diffusion, dans la mesure où les propositions curriculaires qu'elle accompagne (*Curriculum Mehrsprachigkeit - *Curriculum plurilinguisme*) servent de fondement aux réformes en cours. La structuration du champ proposée sert à ordonner les résultats d'une recherche bibliographique systématique⁷. L'originalité de cette structuration est de placer *Interkomprehension* et *Tertiärsprachendidaktik* dans un même courant qu'ils dénomment *Mehrsprachigkeitskonzepte in der Fremdsprachendidaktik* (**concepts de plurilinguisme dans la didactique des langues vivantes*) (2013 : 79).

Pour la Suisse, l'ouvrage qui a vocation à représenter un consensus est celui qu'a coordonné Hutterli en 2012, sous le titre de *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse - Etat des lieux, développements, perspectives* (2012a)⁸. La catégorie générale est intitulée non seulement *didactique du plurilinguisme*, mais également *didactique intégrée des langues* (*Mehrsprachigkeitsdidaktik / integrative Sprachendidaktik*). L'ensemble inclut une dimension intitulée *intégration de l'apprentissage langagier et de l'apprentissage d'un contenu* (ibid. : 71), qui réfère à *l'intégration dans l'enseignement des disciplines non linguistiques* à la fois du renforcement de la langue de l'école⁹ et de *l'apprentissage des langues étrangères* (2012a : 197), c'est-à-dire à des approches bilingues.

Dans le *Plan d'Etude romand (PER)* qui rassemble les programmes scolaires actuels des cantons de Suisse francophone (CDIIP, 2010), la catégorie générale s'intitule *Approches interlinguistiques*. Ces approches comprennent l'éveil aux langues, la *didactique intégrée* et *l'intercompréhension (entre les langues parentes)*¹⁰. La répartition des approches et leur définition sont proches de celles du CARAP (pour une présentation du PER, cf. De Pietro et al. 2015).

Pour la France, deux ouvrages collectifs peuvent exprimer un certain consensus. Le premier est celui publié par l'*ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue)* (Coste, 2013). On y adopte (ibid. : 39) *une conception holistique des enseignements linguistiques (facilitant les transferts de capacités et de connaissances)*, qui se réalise à travers différentes approches : la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'ouverture aux cultures, l'intercompréhension entre les langues. Le terme d'*Approches plurielles* est également repris (et emprunté explicitement au CARAP) pour désigner ces approches (ibid. : 148), mais il est bien précisé que la *notion d'approche plurielle* est étendue dans l'ouvrage à toute forme d'enseignement bilingue (ibid. : 95).

Le second ouvrage collectif que nous avons retenu est un *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures* qui contient un glossaire dont la définition de *Didactique du plurilinguisme* (Blanchet, Chardenet, 2011 : 450), rédigée par J. Billiez, marque bien la prégnance d'une orientation sociolinguistique dans de nombreux travaux francophones : [...] *il s'agit d'une part, de prendre en compte, afin de le soutenir, le plurilinguisme d'apprenants de plus en plus nombreux dans les écoles et, d'autre part, de procéder à la mise en œuvre volontariste et planifiée d'un plurilinguisme social* ». D'une autre manière, la formulation du *principe* suivant attribué comme caractéristique par Gajo et Py (2013 : 89) à ce qu'ils nomment *la didactique (ou la sociodidactique) du plurilinguisme* renvoie aussi à la perspective sociolinguistique : *La didactisation du contact des langues : les langues sont considérées comme naturellement en contact, socialement et/ou dans le processus d'apprentissage d'une L2 ; ce contact ne peut être laissé en périphérie des curriculums linguistiques [...]*. Cette formulation apparaît comme une variante sociolinguistique des définitions majoritairement données de la *didactique du plurilinguisme*, plus psycholinguistiques, qui reposent sur la globalité de la compétence plurilingue pour préconiser une articulation entre les apprentissages linguistiques.

Notons aussi que, parmi d'autres auteurs désireux d'accorder toute sa place au principe de contextualisation des réalisations didactiques, Castellotti et Moore (2008 : 103) proposent de parler de *didactique des plurilinguismes*, cependant que Candelier et Castellotti intitulent une contribution commune *Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)* (2013 : 179). Cette dernière proposition est reprise dans le domaine germanophone par Martinez (2015 : 9).

On l'a vu, une des différences récurrentes entre les différentes propositions est la présence ou l'absence, au sein de la *didactique du plurilinguisme*, d'approches liant enseignement de langue et enseignement d'une autre discipline. Le fait que la séparation des enseignements de langue était, à leur origine, un des principes

des enseignements bilingues a conduit les auteurs du CARAP à ne pas considérer ces enseignements comme une *approche plurielle*. Seules les variantes d'enseignement bilingue introduisant une mise en relation entre les langues relèvent des *approches plurielles*. Qu'on les conçoive, comme le fait le CARAP, comme un cas particulier de *didactique intégrée*, ou qu'on en fasse une *approche plurielle* en soi, comme le proposent d'autres chercheurs, a finalement peu d'importance : leur place est parmi les approches plurielles (Candelier, Schröder-Sura, 2015 : 13).

3.2. Approches correspondant à l'éveil aux langues

L'approche éveil aux langues est absente du *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* allemand. Dans l'entrée *Language awareness*, terme couramment utilisé pour désigner le courant didactique britannique dont l'éveil aux langues est issu (Candelier *et al.* 2012 : 7), il est question uniquement de la conscience métalinguistique, sans aucune référence à l'approche didactique qui porte le même nom. Et lorsque, à l'entrée *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Hu (2010 : 216) souligne la nécessité de ne pas limiter les comparaisons entre langues aux langues apprises à l'école ou aux langues typologiquement apparentées, et cela dans le but de favoriser *une culture du plurilinguisme et de la pluriculturalité (eine Kultur der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität)*, domaines couverts par l'éveil aux langues, celui-ci n'est pas nommé. Cette absence est assez générale dans le domaine de la didactique des langues étrangères en Allemagne. Dans un schéma présentant les quatre *approches plurielles* du CARAP fourni par Meissner, éveil aux langues est réinterprété en *Sprachenbewusstheit (*conscience des langues)*, défini par *l'attention tant pour les phénomènes et variétés linguistiques que pour la propre interlangue (Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene und Varietäten als auch für die eigene Lernersprache oder Interlanguage)* (2013 : 5-6), ce qui ne correspond pas à la définition d'éveil aux langues dans le CARAP (cf. chapitre 1).

En Autriche, Reich et Krumm (2013 : 81, 84) distinguent deux catégories qui correspondent à l'*Eveil aux langues*. Il s'agit d'une part de *Language Awareness*, qui renvoie à des projets autrichiens (*Sprach-und Kulturerziehung - *Education linguistique et langagière* et *Kinder entdecken Sprachen, KIESEL - *Les enfants découvrent les langues*). Et d'autre part de la catégorie *Interkulturelle sprachliche Bildung in der Deutschdidaktik (*Education linguistique interculturelle dans la didactique de l'allemand)*, qui réfère à des projets allemands liés à l'enseignement de la langue de l'école, tels que *interkulturelle Didaktik - *didactique interculturelle*, autour de Ingelore Oomen-Welke (Candelier, 2009 : 94).

Dans le glossaire de l'ouvrage *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse - Etat des lieux, développements, perspectives* (Hutterli, 2012a), on

trouve une entrée *ELBE* (*Eveil aux Langues, Language awareness, Begegnung mit Sprachen*)¹¹, dans laquelle les éléments entre parenthèses sont une reprise des termes dont *ELBE*, dénomination créée au sein du projet *Passepartout*, est l'acronyme. Il existe aussi une entrée *EOLE*, (*Eveil au langage et ouverture aux langues*, Suisse romande), qui renvoie à *ELBE*. Au Luxembourg, où l'éveil aux langues figure dans le curriculum de l'école fondamentale depuis 2011, l'expression retenue est *Ouverture aux langues* (*OAL*) (Vasco Correira, 2013 : 330-331)¹².

Dans le livre de *l'ADEB* (Coste, 2013), il est question d'éveil aux langues et ouverture aux cultures. Mais Hélot et Young (2004 : 2) retiennent l'expression Éducation à la diversité des langues et des cultures, afin de se distinguer d'autres projets d'éveil aux langues, considérés par elles comme trop peu intéressés à la dimension culturelle.

3.3 Approches correspondant à la *didactique intégrée des langues*

En Allemagne, Behr (2011 : 37) utilise l'expression *Sprachenübergreifendes Lernen* (**apprentissage global des langues ou translangue*, cf. note 6 *supra*), qui met en avant le *transfert interlinguistique* (*interlingualer Transfer*).

Dans l'ouvrage suisse concernant l'ensemble des Cantons (Hutterli, 2012a), les deux termes *didactique intégrée* et *didactique intégrative* sont employés indifféremment, tant en français qu'en allemand (*integrative* (bzw. *integrierte*) *Didaktik*). On se souvient que *integrative Sprachendidaktik* est aussi employé dans ce même ouvrage conjointement à *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (cf. chapitre 3.1). Ce double emploi est assumé : *au sens large, ce terme est synonyme de didactique du plurilinguisme* (et englobe donc les démarches liant les enseignements linguistiques à ceux d'autres matières). *Au sens strict, cette notion se réfère uniquement à la dimension translinguistique*. Le terme *translinguistique* correspond dans la version allemande à *sprachübergreifend*. A la suite de Berthele (2009 : 6), les auteurs distinguent, page 58, *la compétence interlinguistique*, [qui] *permet de jeter des ponts entre les langues, en prenant appui sur les régularités qui se dégagent au niveau du lexique, de la syntaxe, de la morphologie ou de la phonologie*, et *la compétence translinguistique*, qui est *une compétence générale, qui n'est pas liée à une langue en particulier et qui comprend par exemple la compétence en lecture, les connaissances sur différents types de textes et leurs structures*. Si l'on part de cet usage, on comprend mal pourquoi c'est *translinguistique* qui correspond à *sprachübergreifend* dans la définition du *sens strict* de *didactique intégrée / intégrative*, car cela en exclut la mise en relation des langues entre elles. En fait, un examen de détail montre que les deux termes de Berthele apparaissent sans règle

apparente dans la version française comme correspondants de *sprachübergreifend* (ou de *sprachenübergreifend*, plus fréquent).

Dans les propositions terminologiques liées au projet *Passepartout*, Sauer et Saudan (2008b : 7-8) parlent de *didactique des langues intégrative* (*integrative Sprachendidaktik*), *didactique des langues tertiaires* (*Tertiärsprachendidaktik*), et *didactique reliant les langues* (*Sprachenverbindende Didaktik*). Ces catégories sont présentées comme autant de *concept inclus* (*subsumierte Begriffe*) à l'intérieur d'un concept plus général appelé *Sprachenübergreifende Didaktik*. Cette *Sprachenübergreifende Didaktik* - traduite par les auteurs par *Didactique pluri-lingue* - n'inclut pas l'éveil aux langues (cf. *ELBE, supra*), car *elle est orientée vers l'acquisition* (Sauer, Saudan, 2008c : 28).

3.4 Approches correspondant à l'intercompréhension entre les langues parentes

Comme cela a été dit plus haut, la didactique de l'intercompréhension joue un rôle central au sein de la didactique du plurilinguisme chez de nombreux auteurs en Allemagne. C'est ce qu'exprime en particulier Meissner en écrivant (2005 : 130) que *l'intercompréhension est le noyau de la didactique du plurilinguisme* (*Interkomprehension als Kern der Mehrsprachigkeitsdidaktik*), en compagnie de *apprendre à apprendre les langues* (*das Lernen von Sprachen lernen*).

Dans le glossaire de *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse* (Hutterli, 2012a), on trouve une entrée *Intercompréhension*, mais aussi une entrée *Didactique de l'intercompréhension* (*Interkomprehension* et *Interkomprehensionsdidaktik*). Toutes deux relèvent de la didactique. La première renvoie à l'activité du *locuteur* [qui] *procède à des comparaisons entre les langues et émet des hypothèses*. La seconde indique explicitement que *la didactique de l'intercompréhension se concentre uniquement sur le plurilinguisme réceptif, surtout sur la compréhension de l'écrit, mais aussi de l'oral*.

On est tenté de voir dans cette différenciation une illustration de la distinction effectuée par Puren entre *méthode* et *méthodologie*. La *didactique de l'intercompréhension*, comme toutes les *approches plurielles*, est une *méthodologie*, comme l'*approche communicative* ou la *méthodologie audio-visuelle*, c'est-à-dire un *ensemble historiquement stabilisé* et qui *couvre la totalité des pratiques d'enseignement-apprentissage* dont l'enseignant a besoin pour construire un cours (Puren, 2011 : 299). L'*intercompréhension* serait alors une *méthode*, qui est certes centrale pour la *didactique de l'intercompréhension*, mais peut être utilisée

dans d'autres *méthodologies*, y compris visant à un apprentissage non limité à la compréhension. Si on suit cette proposition, on peut sans doute désambiguïser l'affirmation de Meissner *supra* : ce qui est le *noyau de la didactique du plurilinguisme* dans son ensemble, ce n'est pas la *didactique de l'intercompréhension*, en tant qu'approche utilisée dans des cours d'intercompréhension, mais bien une *méthode, ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée* (ibid. : 284). Notons que la même analyse peut s'appliquer à la réinterprétation effectuée par Meissner à propos de l'éveil aux *langues*, qui passe du rang de *méthodologie* à celui de *méthode (Sprachenbewusstheit / *conscience des langues)*, très comparable à celle que Puren nomme la *méthode conceptualisatrice* (ibid. : 289).

4. Quelques mots de conclusion

Notre premier exemple montrait à quel point les différences dont nous traitons ici pouvaient être grandes entre divers auteurs. Les autres exemples fournis nous montrent aussi que ces différences sont fréquentes, même si leur fréquence varie d'un sous-domaine à l'autre. Ainsi, il est apparu que la didactique de l'intercompréhension est plutôt un lieu de consensus. Pour l'éveil aux langues, les divergences sont moins d'ordre terminologique ou conceptuel que d'ordre littéralement existentiel : il est quasi-absent de la didactique des langues étrangères en Allemagne, où pourtant il bénéficie d'une certaine reconnaissance dans le cadre de la didactique de l'allemand langue de l'école. C'est pour la didactique intégrée que les écarts sont les plus grands, sans doute à cause de la variété du nombre de langues impliquées, mais aussi de l'inclusion ou non inclusion des formules bilingues dans le concept.

On ne niera pas que la diversité est un élément nécessaire pour que la recherche puisse bénéficier de nouvelles avancées. Mais on est en droit de se demander si des efforts plus importants ne devraient pas être entrepris dans le sens de la quête de convergences, elles aussi porteuses de progrès. Car par-delà l'accès plus ou moins facile à la compréhension du domaine, c'est bien l'intégration d'approches plurilingues dans les curriculum et les pratiques de classe qui est l'enjeu.

Bibliographie

Behr, U. 2011. « Sprachenübergreifendes Lehren und Lernen - ein Plädoyer aus der Sicht des Russischunterrichts ». *Die Neueren Sprachen*, n°2, p. 33-44.

Berthele, R. (transcrit par Wokusch) 2009. Begriffsklärung «Was ist Mehrsprachigkeit und welche Mehrsprachigkeit wollen wir?». In S. Wokusch, *Symposium «Mehrsprachigkeitsdidaktik - Didactique intégrée des langues»* 3. Dezember 2008 am IWB in Bern. Bericht (4-8). <http://>

nwedk.d-edk.ch/sites/nwedk.d-edk.ch/files/bericht_symp_mds_synth.pdf, [consulté le 14/09/15].

Blanchet, P., Chardenet, P. (dir.) 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*. Paris : Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 5, p. 65-90. <http://acedle.org/>, rubrique « Revue ADLC », [consulté le 30/09/15].

Candelier, M. 2009. 'L'éveil aux langues' - ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen ... und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. In : W. Wiater , G. Videsott (dir.), *Migration und Mehrsprachigkeit*, p. 93-114. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. [Coll.] (2012). *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at/>, [consulté le 16/09/15].

Candelier, M., Castellotti, V. 2013. Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In : J. Simonin, S. Wharton, (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, p. 293-318. Lyon : ENS-LSH éditions.

Candelier, M., Schröder-Sura, A. 2015. « Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives ». *Babylonia*, n° 2, p. 12-19.

Castellotti, V., Moore, D. 2008. Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? In : P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, p. 184-203. Paris : Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.

CDIP (Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) 2010. *Plan d'études romand : Langues / Lexique du domaine langues*. <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>, [consulté le 30/09/15].

Coste, D. (dir.) 2013. *Les Langues au cœur de l'éducation - Principes, pratiques propositions*. Bruxelles : EME.

De Pietro, J.-F., Gerber, B., Leonforte, B., Lichentauer, K. 2015. « Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse ? ». *Babylonia*, n° 2, p. 59-65.

Gajo, L., Py, B. 2013. Bilinguisme et plurilinguisme. In : J. Simonin, S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, p. 71-93. Lyon : ENS-LSH éditions.

Hallet, W., Königs, F.-G. 2010. Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. In: W. Hallet, F.-G. Königs (dir.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, p. 302-307. Seelze-Velber : Klett / Kallmeyer.

Hélot, C., Young, A. 2004. L'éducation à la citoyenneté par le biais de l'interculturel à l'école. In : *7e biennale de l'éducation et de la formation*. Paris : INRP.

Site Internet <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=6091>, [consulté le 17/09/15].

Hu, A. 2010. Eintrag « Mehrsprachigkeitsdidaktik ». In : C. Surkamp (dir.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, p. 215-217. Stuttgart : J.B. Metzler Verlag.

Hufeisen, B. 2011. Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In : R. Baur, R., B. Hufeisen (dir.): *Vieles ist sehr ähnlich - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, p. 265-282. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren.

Hutterli, S. (dir.) 2012a. *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse - Etat des lieux, développements, perspectives*. Berne : EDK / CDIP / CDPE / CDEP.

Hutterli, S. (dir.) 2012b. *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz - Aktueller Stand, Entwicklungen, Ausblick*. Berne : EDK / CDIP / CDPE / CDEP.

- Martinez, H. 2015. « Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen ». *FLUL*, 44, 2, p. 7-19.
- Meissner, F.-J. 2005. « Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, vol. 34, p. 125-145.
- Meissner, F.-J. 2010. Entrée « Sprachenübergreifendes Unterrichten ». In : C. Surkamp (dir.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, p. 275-276. Stuttgart : J.B. Metzler Verlag.
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier. [Collection LAL].
- Puren, C. 2011. La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. In : P. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures - Approches contextualisées*, p. 283-306. Paris : Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie.
- Reich, H.-H., Krumm, H.-J. (dir.) 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster, New-York : Waxmann.
- Sauer, E., Saudan, V. 2008a. *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit - Vorschläge zur Begrifflichkeit*. <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/weiterbildnerinnen/grundlagen/>, [consulté le 17/09/15].
- Sauer, E., Saudan, V. 2008b. *Aspects d'une didactique du plurilinguisme - Propositions terminologiques - Base de discussion pour le développement de principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères*. <http://www.passepartout-sprachen.ch/informationen-fuer/weiterbildnerinnen/grundlagen/>, [consulté le 17/9/2015].
- Sauer, E., Saudan, V. 2008c. *Im Steinbruch der Mehrsprachigkeit*. [Annexe de 2008a, disponible uniquement sous forme reprographiée].
- Vasco Correira, S. 2013. L'école peut-elle promouvoir un maintien et une revalorisation de la langue d'origine chez les enfants issus de l'immigration au Luxembourg ? In V. Bigot, A. Bretagnier, M. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, p. 329-337. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Notes

1. Nous signalons par * les traductions que nous proposons pour des termes qui ne correspondent pas à des termes déjà établis dans l'autre langue.
2. Pour la découverte du CARAP, dont la première version date de 2007, et des approches plurielles, nous renvoyons au site <http://carap.ecml.at/>, au référentiel CARAP (Candelier et al., 2012) ainsi qu'au numéro 2/15 de la revue *Babylonia* consacré à ces thèmes.
3. *Das Deutschlernen sollte [...] auf den vorhandenen Englischkenntnissen aufbauen, die vorhandenen Fremdsprachenlernstrategien mit einbeziehen [...]*.
4. Ce qui signifie que chez beaucoup d'auteurs français (et plus largement francophones) la notion de *didactique du plurilinguisme* plonge ses racines dans l'enseignement bilingue. La notion d'*enseignements* bi-plurilingues (avec des variantes graphiques telles que *bi / plurilingue* ou *bi-/plurilingue* est loin d'être univoque : il s'agit parfois de souligner que le *bi-* est un cas particulier de *pluri-*, ou qu'on ajoute à la dimension bilingue une dimension plurilingue (au sens de *didactique du plurilinguisme*). (Pour quelques détails, voir Candelier, Castellotti, 2013 : 183).
5. Ajoutons encore que les travaux que nous analysons ne représentent pas toujours le dernier état de la pensée de leur auteur. Mais il s'agit de publications toujours disponibles et qui peuvent être consultés par les personnes intéressées.
6. Nous préférons ne pas donner de traduction unique à *sprachenübergreifend*. *Übergreifend* signifie généralement qui *concerne un ensemble d'éléments*, et est traduit différemment selon les contextes. On pourrait essayer de rendre *sprachenübergreifend* par *global des langues* ou *trans-langues*, mais tout essai de traduction rajoute des éléments de sens plus ou moins adéquats.

7. Nous recommandons vivement la lecture de cette ample revue bibliographique, qui porte également sur des travaux francophones et germanophones.

8. Cet ouvrage existe en allemand et en français (et aussi en anglais). Nous citerons principalement la version française, même si comme cela semble être le cas ici, le texte original a été rédigé en allemand.

9. Nous traduisons ainsi *Sprachförderung*, et ne retenons pas l'expression *promotion des langues*, utilisée par les auteurs dans la version française, mais qui semble inappropriée ici.

10. *La construction de connaissances et de compétences culturelles et interculturelles solides* n'est pas oubliée (CIIP, 2010 : 52), mais elle ne donne pas lieu à une *approche* comme dans le CARAP.

11. *Begegnung mit Sprachen* (*Rencontre avec les langues) est la dénomination d'un projet allemand des années quatre-vingt-dix (Candelier, 2009 : 94).

12. Pour l'éveil aux langues en Belgique, cf. Candelier, 2009 : 94 et Candelier et Schröder-Sura, 2015, 16. Un rapport sur l'éveil aux langues a été rédigé en 2011 à la demande des autorités éducatives de la Communauté néerlandophone de Belgique

http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/3412/t_is_goe_juf_die_spreekt_mijn_taal_wetenschappelijk_rapport_over_talensensibilisering_in_de_vlaamse_onderwijscontext



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ?

Julia Putsche

Université de Strasbourg, France

putsche@unistra.fr

Reçu le 09-04-2015 / Évalué le 17-09-2015 / Accepté le 28-09-2015

Résumé

Les régions frontalières européennes sont des zones géographiques importantes pour la construction d'une identité européenne. La France, l'Allemagne et les régions respectives coopèrent au niveau politique et socio-économique. L'enseignement - apprentissage de la langue du voisin dans ces régions est renforcé : Il existe beaucoup de dispositifs d'immersion ou d'enseignement bilingue (précoce). Cet article s'interroge sur la définition d'une didactique des langues propice aux régions frontalières en s'appuyant sur des propositions de travaux scientifiques antérieurs et en proposant des résultats de recherche nouveaux pour concrétiser la démarche didactique et scientifique pour l'enseignement du FLE (Français langue étrangère) et du DAF (allemand langue étrangère) dans l'espace frontalier franco-allemand.

Mots-clés : *régions frontalières*, didactique des langues transfrontalière, représentations, teacher cognition, entretiens

Wie gestaltet sich eine Didaktik grenzüberschreitender Sprachen und wie kann es gelingen, die Sprachlehrer dafür zu sensibilisieren?

Zusammenfassung

Die europäischen Grenzregionen sind wichtige geografische Gebiete für die Herausbildung einer europäischen Identität. Deutschland und Frankreich und die dazugehörigen Grenzregionen kooperieren auf politischer und sozio-ökonomischer Ebene. Der fremdsprachliche Unterricht der Nachbarsprache wird besonders gefördert: es bestehen zahlreiche immersiv angelegte oder bilinguale (frühfremdsprachliche) Unterrichtsmodelle bestehen. Dieser Artikel beleuchtet die Frage der Definition einer grenzüberschreitenden Fremdsprachendidaktik, indem er sich auf bereits bestehende vorausgegangene wissenschaftliche Arbeiten für den DAF - und FLE - Unterricht in der deutsch - französischen Grenzregion stützt und neue Forschungsergebnisse zur Thematik vorstellt.

Schlüsselwörter: Grenzregionen, grenzüberschreitende Fremdsprachendidaktik, Einstellungen, teacher cognition, Interviews

How should cross-border languages be taught, and how can language teachers be made more aware of the issues?

Abstract

The European border regions are important areas for the construction of a European Identity. Germany and France and the respective border areas cooperate on a political and socio - economical level. In these areas, foreign language teaching and learning of the neighbour language is enforced: a lot of teaching settings promoting immersive or bilingual (early) language learning exist. This article discusses the definition of a crossbordering language didactics by studying existing scientific work and by presenting new research results on this topic, especially for the French / German context.

Keywords: Border areas, crossbordering language didactics, attitudes, teacher cognition, interviews

Introduction

Dans l'*EURODISTRICT Strasbourg - Ortenau*, la langue du voisin et le voisin en tant que tel sont présents, non seulement dans une logique de *top-down*, dans les coopérations politiques et économiques, mais aussi dans la vie quotidienne de tous les citoyens. Quand on habite dans une région frontalière européenne, l'Autre est là, bien présent, même si on ne se déplace jamais dans le pays voisin ; c'est alors le voisin qui vient chez nous pour faire ses courses, pour profiter de l'offre culturelle, pour passer du temps dans l'autre pays, chez le voisin - si proche et si différent. Dans cette contribution, nous montrerons pourquoi et de quelle façon les régions frontalières européennes (notamment les régions frontalières franco - allemandes) ont besoin d'une approche didactique qui se veut transfrontalière pour l'enseignement des langues. Pour élaborer des propositions didactiques concrètes, il EST également important de mener des recherches sur les représentations d'enseignants des langues dans ces régions pour pouvoir travailler dans une logique de recherche - action en partenariat avec les enseignants du terrain sur l'élaboration d'un « produit didactique ». Après deux parties théoriques expliquant les spécificités de l'enseignement des langues en région frontalière et l'importance des représentations d'enseignants pour leurs enseignements, nous présenterons la méthodologie de recherche d'un projet exploratoire que nous avons pu mener en 2013. Nous illustrerons ensuite nos propos à l'aide d'exemples concrets pour présenter à la fin un projet de recherche - action en cours.

L'enseignement des langues en région frontalière - un défi particulier ?

Les régions frontalières (aussi bien en Europe qu'ailleurs dans le monde) représentent des zones de contact et de « conflit » (Geiger - Jaillet 2001 et 2004, Amilhat - Szary et Foury, 2004). Dans le cas de l'Union Européenne, les régions frontalières, notamment à l'intérieur de l'espace Schengen, permettent, de nos jours, une libre circulation entre les pays, un va-et-vient régulier entre son propre pays et le pays voisin. Le contact avec le voisin et sa culture est réel, non seulement pour les travailleurs frontaliers, mais aussi pour tout citoyen qui traverse la frontière pour faire des achats ou autres activités de la vie quotidienne.

Le « conflit » qui caractérise les régions frontalières ne se traduit plus par des guerres ou des blocages politiques entre deux pays comme c'était encore le cas au siècle précédent. Nous vivons actuellement dans une situation de paix entre les Etats membres de l'Union Européenne. Cette dernière permet des coopérations sur le plan politique, social et économique qui se sont fortement développées le long des frontières entre la France et l'Allemagne. Le « conflit » actuel se traduit autrement, il n'est pas toujours explicite et apparaît plutôt dans les représentations et les idées socialement partagées sur l'Autre. Il s'agit notamment de témoignages qu'on peut entendre dans des situations quotidiennes (au marché, au restaurant, lors de la période du marché de Noël à Strasbourg, par exemple) où l'Autre est ressenti comme un « intrus », avec des habitudes « bizarres » et qui « envahit » le quotidien. Nous avons pu récolter ce type de témoignages lors d'un projet de recherche portant sur les représentations et les attitudes de jeunes apprenants de FLE dans la ville frontalière allemande de Kehl am Rhein (Putsche, 2011a). Une grande partie des enfants a intériorisé des discours familiaux sur « les Français » et leurs « comportements ». Les enseignantes de ces enfants pouvaient également témoigner sur ce genre de propos bien présent dans la région en question. La région qui se trouve « directement » derrière la frontière ne représente pas toujours un véritable aspect d'attractivité pour les citoyens. Cet exotisme de la proximité est rarement attirant pour les apprenants (et parfois même les enseignants) de la langue du voisin. Raasch (2002) note justement que pour beaucoup de personnes, le « vrai pays voisin » ne commence que derrière la région frontalière voisine. Celle-ci ne ferait pas encore partie du pays en tant que tel et fonctionne pour beaucoup de personnes comme un couloir transitoire avant d'entrer « vraiment » dans l'autre pays. Gajo (2005 : 42) souligne l'importance de la question identitaire pour les habitants de régions frontalières. Les habitants des régions frontalières se représentent-ils celles-ci comme un espace commun avec une identité commune, propre à la région frontalière ? La frontière est-elle perçue comme une construction perméable ou imperméable dans les pratiques sociales ? Raasch (2002) est un des

premiers qui estime que pour ces régions spécifiques, l'enseignant de la langue voisine doit être non seulement un médiateur linguistique, mais aussi culturel et ceci dans une perspective régionale et non pas seulement nationale. Les régions frontalières sont des espaces qui génèrent des situations d'enseignement - apprentissage spécifiques d'un point de vue sociolinguistique et sociodidactique (Raasch, 2002 :14 ; Putsche, 2011a : 330 ; Putsche, 2011b : 201). Dans son étude de référence pour le Conseil de l'Europe, Raasch (2002 : 14) dresse une liste de dispositifs d'enseignement, de matériels didactiques et pédagogiques et d'outils didactiques qui pourraient favoriser la mise en place d'une didactique des langues transfrontalière. Les points de cette liste qui, selon nous, représentent des aspects décisifs pour l'élaboration d'une didactique des langues transfrontalière, sont le développement commun et transfrontalier du matériel d'apprentissage / d'enseignement, ainsi que la formation permanente et continue du personnel enseignant dans la perspective du transfrontalier.

Un premier modèle théorique qui propose différents descripteurs de compétences à atteindre dans un cours de langue en région frontalière est le modèle de la *compétence transfrontalière*¹ en cinq étapes (Raasch, 2008 : 13). Dans ce modèle, l'auteur propose une approche de compétence faisant appel aux aspects civilisationnels sur cinq niveaux qui se suivent : la première compétence à atteindre est la *compétence civilisationnelle*² qui représente le(s) savoir(s) sur l'Autre (le voisin dans une perspective régionale). En deuxième position vient la *compétence civilisationnelle contrastive*³ qui permet une compréhension de l'Autre grâce à la capacité de comparaison avec des phénomènes de sa propre culture. La *compétence empathique*⁴ représente la troisième étape du modèle. Elle décrit la capacité d'éprouver de l'empathie pour des spécificités de la culture voisine et son fonctionnement. La quatrième compétence consiste en la *compétence interculturelle*⁵, terme clair et bien défini pour la didactique des langues. L'ultime étape du modèle de compétence transfrontalière est la *compétence intraculturelle*⁶ dans laquelle l'individu est capable de se voir en tant que citoyen ayant une culture spécifique à l'espace transfrontalier avec des éléments provenant de sa propre culture et d'autres venant de la culture voisine. Cette dernière étape rejoint d'une certaine façon la question que pose Gajo (2005) concernant la possible identité commune de la région frontalière. De notre point de vue, ce modèle de compétences est adaptable dans les différents dispositifs d'enseignement de la langue du voisin dans les régions frontalières. Il représente une échelle avec des perspectives d'évolution et en ultime étape, une sorte de situation idéale, une prise de conscience de l'importance identitaire (dans une perspective locale, voire européenne). L'enseignant de langues en région frontalière doit connaître les étapes du modèle et savoir ce qui

se cache derrière chaque étape. A nos yeux, le modèle ne doit pas exclusivement fonctionner comme une échelle de compétences de « niveaux » à atteindre. Elle n'est pas comparable à l'échelle de niveaux de descripteurs de la compétence langagière du CECR. Il est imaginable de l'utiliser de façon « horizontale », c'est - à - dire de proposer différentes activités langagières en cours qui visent à chaque fois un autre niveau de compétence de l'échelle de Raasch. En bref, cela signifie que l'on puisse déjà travailler la compétence empathique avec un niveau débutant grâce au choix d'une activité en cours qui favoriserait cette compétence. Nous pensons à titre d'exemple à un travail portant sur des biographies de pairs (adolescents de la région frontalière qui vivent de l'autre côté de la frontière) en cours de langue. A l'inverse de l'approche classique (travaillant avec des personnages faisant partie du manuel de langue avec leur biographie « inventée »), il serait imaginable de travailler dans un dispositif « miroir » avec une classe de l'autre pays, mais en dépassant l'échange de lettres ou mails « traditionnels » tels qu'on les emploie dans les échanges scolaires. L'approche favorise une identification et si possible une compréhension (et dans l'idéal le développement d'une attitude empathique face au quotidien de l'apprenant « d'en face »).

Concrètement, qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière ?

Pour commencer, il est important de souligner explicitement que la perspective actionnelle (PA) représente une méthodologie d'enseignement des langues qui se prête très bien à un enseignement dans une logique qui se veut au-delà des frontières. Il ne s'agit pas de réinventer la « roue » didactique, mais de réfléchir à la didactisation, au choix des contenus de cours et au positionnement professionnel en tant qu'enseignant. La perspective actionnelle, telle qu'elle est définie par le CECR met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et le considère comme un acteur social et non « seulement » comme un apprenant dans une situation décontextualisée. Ce dernier aspect est important pour les régions frontalières dans lesquelles la langue et la culture voisine ne représentent pas non plus des phénomènes abstraits ou lointains mais très concrets et très présents dans le contexte quotidien des citoyens (et donc dans leur vie sociale). Une didactique des langues qui se veut transfrontalière n'exclut pas non plus des focus culturels et civilisationnels sur l'autre pays qui vont au - delà de la région frontalière voisine. Evidemment, la ville de Paris pour le cours de FLE ou l'histoire de Berlin pour le cours de DAF restent des sujets d'actualité et de grande importance pour l'enseignement des langues respectives ! Il s'agit par contre de partir systématiquement du quotidien social et culturel des apprenants pour introduire des sujets qui concernent la langue cible. L'Autre est assurément présent dans la vie des

apprenants, a une connotation positive ou négative ou suscite même une certaine indifférence, mais il est présent. En passant systématiquement par la réalité qui se trouve juste de l'autre côté de la frontière et en essayant de travailler avec les apprenants sur les questions de l'identité du citoyen dans une région frontalière, il est possible de faire un premier pas vers une compétence européenne et en même temps de faire un pas important vers une identité européenne. Pour donner un exemple concret, nous revenons au terme de dispositif « miroir » que nous avons employé dans le chapitre précédent. Souvent, les enseignants témoignent que leurs apprenants font preuve d'une grande indifférence face à la région voisine juste derrière la frontière. Celle-ci n'étant pas « attrayante » à leurs yeux, ils ne voient pas pourquoi s'y intéresser. Nous sommes convaincue, qu'en partant des centres d'intérêt des apprenants, il peut y avoir l'éveil d'une curiosité pour la région voisine. Nous citons l'exemple d'un groupe d'apprenants d'adolescents masculins qui ne voient pas d'intérêt dans le cours de FLE qu'on leur propose, mais qui sont tous très impliqués dans la vie de leur club de handball. Avec l'enseignante, nous avons élaboré une tâche pour le cours de FLE qui tournait autour de clubs de handball dans la région voisine. Les apprenants devaient trouver les informations sur les associations sportives, comprendre le fonctionnement des équipes, trouver les équivalents pour les différentes divisions etc. Il est trop simple et faux de partir du principe que la région voisine n'intéresse pas les apprenants (surtout en cas de déséquilibre : les métropoles de Strasbourg ou Sarrebruck d'un côté et les petites villes ou villages de l'autre). En partant de la réalité de la vie des apprenants, il y a forcément un moyen de les intéresser à ce qui se passe derrière la frontière.

Les représentations des enseignants de langues, quelle utilité et quel lien ?

Le travail sur l'acquisition des compétences du modèle de Raasch (2008) nécessite, comme nous l'avons déjà évoqué, une conscience de cette nécessité chez l'enseignant de langues. Or, l'enseignant a lui-même un vécu, une identité de citoyen dans la région frontalière. Il a ses propres représentations de celle-ci et ses attitudes et pratiques face à la réalité géographique et sociale. C'est l'enseignant qui prend les décisions didactiques, méthodologiques et thématiques concernant son cours de langue. Il est de ce fait indispensable de s'intéresser à ses convictions et son positionnement face à la région frontalière et une possible didactique transfrontalière. L'enseignant de langues est éventuellement la seule personne qui dirige le regard de ses apprenants au-delà la frontière, qui arrive à les intéresser pour ce qui se passe de l'autre côté de celle-ci. Il est important de s'interroger sur le cheminement de la prise de conscience nécessaire chez l'enseignant, afin que celui-ci puisse axer son enseignement sur une perspective régionale, propre à la

région frontalière. Pour cela, les travaux qui portent sur les pratiques réflexives chez les enseignants en général et chez les enseignants de langues en particulier sont pour nous d'un grand intérêt scientifique et pratique.

Dans une perspective générale, nous pouvons citer les travaux de Schön (1983) qui font partie des premières positions scientifiques soulignant l'importance du travail réflexif chez l'enseignant. Dans une perspective plus actuelle, Zwodziak-Myers (2012) souligne également l'aspect bénéfique des pratiques réflexives pour les enseignants. Rivière et Cadet (2011 : 43) attribuent aux pratiques réflexives des enseignants le bénéfice de pouvoir « provoquer certaines prises de conscience ». De façon étendue, les travaux de Borg (entre autres 2006 et 2009) représentent les recherches les plus importantes sur cette capacité réflexive des enseignants de langues de nos jours. Borg utilise le terme *Teacher Cognition* pour décrire comment la réflexion et la cognition enseignante se construisent et sont influencées.

Les recherches autour de la cognition enseignante s'intéressent à ce que les enseignants pensent, savent et croient. Leur première occupation est du coup étroitement liée à l'inobservable dimension de la vie mentale des enseignants. [...] Des travaux en psychologie cognitive ont montré clairement la relation complexe entre ce que des personnes font et ce qu'ils savent et en quoi ils croient ; dans le domaine de la recherche en didactique, les chercheurs prirent en compte de plus en plus l'aspect mental des enseignants pour leurs prises de décisions professionnelles. Autrement dit, les enseignants ne sont pas des « robots » qui appliqueraient sans réfléchir des décisions de curriculum prises par d'autres ; ils auraient plus justement une grande influence sur ce qui se passe en classe - ils prennent des décisions avant et pendant leurs enseignements et ces décisions deviennent ensuite de nouveaux enjeux pour les chercheurs. Les questions de recherche ne sont plus simplement « que font des enseignants ? » mais aussi « que pensent - ils ? », « quelles décisions prennent - ils ? » et « pourquoi ? » (Borg, 2009 :17) (C'est nous qui traduisons).

Borg met ici l'accent sur l'aspect cognitif des décisions didactiques et méthodologiques de l'enseignant et non pas seulement sur l'agir professionnel en situation d'enseignement - apprentissage. Il souligne très justement l'importance et l'influence du travail réflexif en amont et en aval du cours de langue sur la construction et le déroulement de celui-ci. Dans un schéma explicatif (2006 : 41), il explique quels facteurs de la biographie professionnelle et privée de l'enseignant contribuent à la façon dont la « cognition enseignante » évolue. Le schéma explique de façon claire les objets de recherche du domaine *Teacher Cognition (about teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities, self)* et les différentes façons d'expression et de visibilité

de la cognition enseignante (*beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives*). Le schéma montre également les quatre domaines de la vie professionnelle et privée qui influent sur la cognition enseignante, c'est - à - dire, la propre expérience d'apprenant pendant la scolarisation (*schooling*), la formation professionnelle en tant qu'enseignant (*professional coursework*), l'expérience dans la classe de langues (*classroom practice*) et les facteurs contextuels (*contextual factors*). Nous nous intéressons principalement aux facteurs contextuels dans lesquelles nous intégrons le contexte géographique et social mais aussi des éléments comme les politiques linguistiques de l'établissement scolaire et de la région en question.

Méthodologie

En 2013, nous avons mené un projet de recherche exploratoire qui interrogeait la cognition enseignante de futurs enseignants (fonctionnaires, en stage, dans un établissement d'enseignement secondaire) en Alsace (Bas - Rhin et Haut - Rhin, *Académie de Strasbourg*), au Pays de Bade (sud du Bade - Wurtemberg, *Studienseminar Freiburg*) et au Palatinat (sud du Rhénanie - Palatinat, *Studienseminar Landau*). Nous avons décidé de travailler avec un groupe d'enseignants des trois contextes (Putsche, 2013) qui se trouvent encore en formation pour avoir à disposition un groupe d'informateurs relativement homogène concernant l'expérience sur le terrain. Il nous semblait également très intéressant de travailler avec ces personnes faisant partie de la « Génération Erasmus » ayant passé pour la majorité d'entre eux une partie de leurs études dans le pays voisin en tant qu'étudiant Erasmus ou en tant qu'assistant de langue étrangère. Dans le cadre du projet de recherche exploratoire dont nous présenterons les résultats dans cet article, nous avons travaillé avec l'outil qualitatif des entretiens semi-guidés. Les entretiens ont eu lieu dans la langue maternelle des informateurs (francophones ou germanophones). Les entretiens ont été enregistrés avec un enregistreur audio pour être retranscrits par la suite. L'utilisation d'entretiens qualitatifs a comme objectif scientifique l'analyse et la compréhension précise du discours de l'informateur. Aden, Briane et Cane (2006 : 13) rappellent l'utilité de l'entretien comme outil de récolte de données pour le domaine des représentations dans les recherches en didactique des langues. L'avantage que représente l'entretien face à un questionnaire (fermé ou semi-ouvert) est le fait que le chercheur puisse intervenir à tout moment, puisse poser des questions supplémentaires et puisse réagir de façon spontanée mais réfléchie à ce que dit l'informateur. Il s'agit, selon nous, du moyen le plus adapté pour récolter les représentations d'enseignants de la langue du voisin en contexte frontalier.

Une situation hétérogène

Nous présenterons les résultats de l'étude exploratrice en illustrant nos propos à l'aide de trois extraits d'entretiens. Pour présenter les résultats de façon cohérente, nous mettrons d'abord l'accent sur le propre vécu et les représentations personnelles face à la région frontalière pour ensuite passer aux résultats montrant de façon plus explicite les représentations concernant la didactique des langues utilisée et l'éventuel positionnement face à une didactique des langues transfrontalière.

Perception du vécu personnel face à la proximité frontalière

Contrairement à ce que nous nous attendions peut-être inconsciemment, nous n'avons pas pu constater d'éléments homogènes concernant la perception de la situation géographique et sociale. La perception de la proximité frontalière se traduit par une grande hétérogénéité dans les données. Les paramètres que nous avons pu déceler lors de l'analyse des entretiens et qui déterminent la perception et l'attitude face à la proximité frontalière sont les suivants : l'enseignant - stagiaire a-t-il choisi de vivre dans la région frontalière (est-ce un choix volontaire) ou a-t-il été muté dans cette région ? Est-ce qu'il s'agit de quelqu'un qui est originaire de la région et pour qui la « proximité de l'autre pays » est quelque chose de naturel et de toujours existant ou est-ce que la personne vit cette proximité frontalière comme quelque chose de nouveau ? Comment l'enseignant se sert-il de la proximité frontalière, va-t-il faire une partie de ses achats dans l'autre pays, est-ce qu'il y a va pour profiter de l'offre culturelle, gastronomique etc. ? Entretient-il un contact avec des citoyens vivant de l'autre côté de la frontière ? Se représente-t-il l'espace frontalier comme une espace perméable ou imperméable (Gajo, 2005 : 42) ? Se définit-il identitairement comme une personne vivant dans l'espace transfrontalier qui représente une certaine identité commune ou se sent-il appartenant « seulement » à la culture nationale de son pays / de sa région ?

I: Und wie nehmen Sie die Grenznähe wahr?

L: Zu Frankreich?

I: Mhm

L: Gar nicht mal so deutlich, auf der anderen Seite empfinde ich es so, dass ich, wenn ich Pfälzisch höre von weiter weg, dass ich dann ganz oft denke, es wäre Französisch. Also das heißt irgendwie vom Klang her...

I: Ganz spannend

L:klingt es für mich irgendwie ähnlich. Und - was auch auffällig ist, ist, dass bei vielen Straßennamen oder auch bei Geschäften oder so häufig irgendwie

französische Worte, Wörter integriert werden.

I: Mhm. Ja, das hab' ich auch gesehen.

L: Oder auch dieses: Ich habe kalt

I: Ja

L: Anstatt mir ist kalt. Also man merkt es schon an, an, auch am Dialekt teilweise, aller - hopp (lacht)

I: Ja genau, das stimmt, ja.

L: Ja; und ansonsten, ja, die einzige Erfahrung, die ich jetzt mit der Grenznähe quasi gemacht habe, ist, dass wir als Referendare, wir mal einen Ausflug nach Wissembourg gemacht haben und ja, man ist halt schon direkt trotzdem in Frankreich, also man merkt schon den Unterschied einfach. Obwohl jeder Deutsch mit einem spricht.

Extrait n° 1; Studienseminar Landau, Referendatin erste Jahr, Gymnasium, ursprüngliches Limburg (Lahn)

L'extrait ci-dessus avec une enseignante - stagiaire en Rhénanie - Palatinat, vivant et travaillant dans un *Gymnasium* à Landau présente l'exemple d'une personne non-originaire de la région frontalière qui a été mutée pour ses deux années de stage dans la région. Originaire de Limburg, elle ne connaît pas cette proximité géographique avec la France et la découvre depuis le début de son stage. Pour elle, la proximité avec la France se traduit par différents éléments relevant en grande partie du *linguistic landscape*. Le fait de découvrir des noms de rues ou de commerces portant des noms français et l'association du dialecte palatin avec la langue française montre très clairement cette position. Pour l'enseignante - stagiaire, la présence de gallicismes dans la langue quotidienne comme la traduction littérale de « j'ai froid » en allemand (au lieu d'une construction avec « être ») et l'utilisation - transformation d'expressions françaises dans le dialecte palatin sont des exemples concrets pour la proximité géographique avec l'autre culture. A part ces phénomènes d'ordre linguistique, l'informaticienne décrit son vécu personnel face à la situation géographique et déclare avoir rarement eu un contact avec la culture voisine (« die einzige Erfahrung, die ich jetzt mit der Grenznähe quasi gemacht habe, ist, dass wir als Referendare, wir mal einen Ausflug nach Wissembourg gemacht haben und ja, man ist halt schon direkt in Frankreich, also man merkt schon den Unterschied einfach. Obwohl jeder Deutsch mit einem spricht»). L'extrait montre aussi le phénomène de partir du principe que le « vrai » pays ne commence pas directement derrière la frontière (« man ist halt schon direkt trotzdem in Frankreich ») et de découvrir qu'en fait il commence immédiatement après avoir passé frontière, ce qui provoque un certain effet de surprise (Raasch, 2002). L'utilisation de l'expression « trotzdem » est très intéressante ici,

elle souligne non pas un doute (le pays commence bien derrière la frontière), mais une surprise en découvrant la réalité, comme si on s'était imaginé à un espace culturel transitoire.

Ben, moi, je trouve ça absolument génial. Je fais la partie de mes courses qui m'intéressent et qui m'arrangent en Allemagne, l'autre partie en France. Je vais régulièrement des week-ends, je vais juste visiter une ville allemande ou aller aux thermes, ou peu importe. Europa - Park, j'ai pas encore fait mais c'est dans mes plans. Non mais voilà, je profite en fait de l'Allemagne et de la France, des avantages de l'un et de l'autre des deux côtés. Mais par contre ce que je regrette, c'est que les Allemands soient si enfin les Allemands frontaliers soient si francophobes et à l'inverse, la même réaction, que les Alsaciens soient si germanophobes. Et il y a comme un tiraillement alors que les Alsaciens sont très allemands et ils ne supportent juste pas d'être comparés à leurs voisins mais ils ont beaucoup de points communs.

Extrait n°2 : AC de Strasbourg, professeur - stagiaire dans un collège à Haguenau, originaire de Brest (Bretagne)

L'enseignante - stagiaire est bretonne vivant depuis quelques années en Alsace après avoir vécu 5 ans en Allemagne. Elle connaît très bien les deux cultures et les deux langues et dit d'avoir choisi l'Alsace consciemment pour y passer la préparation au concours du CAPES pour ensuite y débiter sa carrière d'enseignante d'allemand (au moins pendant l'année de stage). Elle dit profiter pleinement de la situation frontalière, de choisir de quels avantages elle veut profiter des deux côtés de la frontière. Elle nomme les activités qu'elle mène en Allemagne. Elle se donne un rôle d'observatrice en expliquant que « les Allemands » frontaliers seraient francophobes et « les Alsaciens » germanophobes. L'enseignante - stagiaire parle d'un tiraillement qu'elle perçoit entre les habitants des deux côtés de la frontière. Les Alsaciens seraient, selon elle, très proches (culturellement parlant) de leurs voisins (« les Alsaciens sont très allemands ») mais ne supporteraient pas ce rapprochement culturel. Il est intéressant de noter que par cette prise de distance et ce rôle d'observatrice, l'informatrice ne s'attribue aucun rôle à elle-même dans le tableau qu'elle dresse des relations entre les habitants de la zone frontalière. Elle reste en dehors des tensions qu'elle remarque mais peut catégoriser, voire juger les caractéristiques des deux cultures. Nous notons qu'il y a d'un côté un positionnement positif par rapport à la situation géographique mais aucune implication identitaire par rapport à l'identité commune d'un espace géographique. On peut d'un côté constater un positionnement *transfrontalier* par rapport aux pratiques privées. En reprenant les termes de Gajo (2005 : 42), l'enseignante - stagiaire dit vivre une sorte de va-et-vient entre les deux pays (perméabilité de l'espace

frontalier). D'un autre côté, elle décrit la situation existante pour la population originaire de la zone géographique concernée comme étant un état imperméable. Si nous avons été dans une situation de formation et non pas seulement dans une perspective de recherche, nous aurions tenté cette provocation de prise de conscience (Rivière et Cadet, 2011).

Auto-perception et rôle de l'enseignant de langues en région frontalière

Tous les enseignants interrogés sont du même avis : l'enseignement de la langue du voisin en région frontalière a une grande importance et la valorisation de cet enseignement est essentielle devant les apprenants, leurs parents et les institutions éducatives. Les enseignants constatent également en grande partie que parfois, les apprenants ne montrent pas de conscience pour ce fait géographique que représente la proximité de l'autre pays. Les apprenants seraient en partie indifférents à la proximité du pays dont ils apprennent la langue et ne s'intéresseraient pas véritablement à celui-ci.

Les positions sont plus hétérogènes concernant la question du rôle qu'aurait à jouer l'enseignant de langues dans de tels contextes géographiques : certains enseignants sont de l'avis que l'enseignant de langue ne doit pas avoir un autre rôle ou un autre positionnement face à la langue ou la culture cible que s'il enseignait « à l'intérieur du pays ». D'autres enseignants pensent que la région frontalière génère un contexte d'enseignement - apprentissage des langues spécifiques qui nécessite un positionnement particulier de l'enseignant de langues (ce qui va dans la direction de notre postulat). Le même scénario se présente à nous quand nous interrogeons les enseignants sur la nécessité d'inclure des contenus régionaux en cours de langues qui sont spécifiques à la région frontalière et qui diffèrent éventuellement des contenus du manuel « classique » avec lequel ces enseignants travaillent habituellement. Ici, certains enseignants sont pour l'intégration d'éléments géographiques, d'autres le refusent catégoriquement.

Ja, das ist was, wo ich mich gewundert habe, ich hatte eigentlich erwartet, dass man eben viel mehr - aus dieser Grenznähe machen kann. Ich meine, wir nutzen es natürlich mal um Theater zu besuchen, um - gerade in Weissenburg werden ja immer wieder auch, gibt es ja Kino - Möglichkeiten und ähnliche Sachen, auch speziell für Schüler, auch nicht nur eben für französische Schüler, sondern auch für deutsche Schüler. Aber ansonsten muss ich sagen, bin ich eher ein Stück weit, ja, ernüchtert oder enttäuscht darüber, weil ich eigentlich gedacht hatte, dass eben dieser, dass man zum Beispiel hier viel weniger den Schülern erklären muss, warum sie eigentlich Französisch lernen sollen. Und bei manchen habe ich so das Gefühl,

dass das gerade gar nicht so verinnerlicht ist, also dass man eigentlich wirklich sagt, okay, es gibt diese - Grenznahe , Mensch ich kann das doch jeden Tag nutzen, wenn ich das will, und das kommt irgendwie nicht an. Ansonsten ist das halt wie ganz normaler Fremdsprachenunterricht. Also ich sehe eben keinen Unterschied. Und das ist für mich eher ernüchternd, sage ich mal. Abgesehen davon ,dass man vielleicht mehr Leute hat, die muttersprachlich aufwachsen.

Extrait n°3 Studienseminar Landau, Referendarin zweites Ausbildungsjahr, Bad Bergzabern, originaire de Dortmund

Conclusion et prolongation du projet exploratoire, une véritable posture d'enseignant-chercheur

Le travail scientifique sur la possibilité d'une didactique des langues transfrontalière nous semble important, pertinent et en totale harmonie avec les politiques linguistiques des régions concernées et, pour aller plus loin, de l'espace européen. Il est d'autant plus important d'approfondir et de développer les premiers résultats de recherche pour pouvoir proposer des approches didactiques plus « concrètes » qu'une liste décrivant certains dispositifs ou certains outils (Raasch 2002 : 14) pour les enseignants. Ce premier pas fut évidemment nécessaire pour que nous commençons à nous interroger sur la question de la didactique transfrontalière et pour avoir mené la première étude exploratoire qui nous a permis de récolter des représentations d'enseignants de langues dans le contexte en question. Partant de ces premiers constats, nous développons actuellement un projet d'enseignement de recherche dans lequel nous agissons en une double fonction - en tant que chercheur et en tant qu'enseignante : Dans le cadre de la formation universitaire des étudiants (professeurs -stagiaires) M2 inscrits au Master MEEF Allemand, nous proposons un cours qui a comme contenu une réflexion et une formation sur et dans le domaine de l'élaboration d'une didactique des langues transfrontalière. Concrètement, cela veut dire que nous agissons en tant que chercheur pour récolter les représentations de nos étudiants (sous forme de questionnaire en deux séries, au début et à la fin du semestre et sous forme d'entretien narratif avec certains étudiants, après le semestre). Nous agissons parallèlement en tant qu'enseignante dans le cadre du Master 2 MEEF en transmettant un savoir et savoir-faire pour l'élaboration d'une didactique des langues transfrontalière. Les étudiants, quant à eux, peuvent et doivent élaborer des séances de cours proposant des approches incluant une didactique transfrontalière qui seront présentées, évaluées et discutées lors du cours. Nous nous positionnons donc clairement avec cette double fonction et dans une logique de Recherche - Action qui se veut participative et d'une certaine façon au moins, collégiale (cette collégialité a certes ses limites, étant donné que les

étudiants n'ont pas choisi le contenu du cours et qu'ils sont évalués par moi-même en fin de semestre). Toutefois, nous sommes dans une perspective de *Bottom - Up* en travaillant directement avec les praticiens (enseignants en formation initiale) et en proposant une volonté de changement (Macaire, 2011). Pour le moment, nous ne pouvons donner d'informations sur l'évolution ou les différents résultats du projet, celui-ci étant en cours et encore à ses débuts.

Bibliographie

- Aden, J., Briane, C., Cain, A. 2006. Introduction. In : *L'entretien. Ses apports à la didactique des langues*. Paris: le manuscrit.
- Amilhat - Szary, A.-L. & Fourny, M. - C. 2006. *Après les frontières, avec la frontière. Nouvelles dynamiques transfrontalières en Europe*. Le Tour d'Aigues : L'Édition de l'Aube.
- Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum
- Borg, S. 2009. *Introducing language teacher cognition*. Publication en ligne [1.03.2015] à consulter à l'adresse suivante: <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Gajo, L. 2005. « Le discours sur le bilinguisme autour de la frontière linguistique en Suisse. Représentations de frontières et frontières de représentations ». *Synergies France*, n°4. p. 37- 45.
- Geiger - Jaillet, A. 2001. *Nationale, regionale und sprachliche Grenzen. Das Saar - Lor - Lux - Modell*. Sankt Augustin: Asgard Verlag.
- Geiger - Jaillet, A. 2004. Elèves transfrontaliers : contact et conflit dans une Europe scolaire entre Strasbourg et Kehl ? In : Darquennes, J., Nelde, P.H. & Weber, P. *The future has already begun. Forschungsansätze der Konfliktlinguistik*. Sankt Augustin: Asgard Verlag. p. 169 - 178.
- Macaire, D. 2011. Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement, In : Molinié, M. *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe -Asie)*. Cergy-Pontoise : CRTF, p. 15 - 24.
- Putsche, J. 2011a. *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschulern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: Peter Lang.
- Putsche, J. 2011b. Grenznah - ganz nah? Subjektive Theorien von Grundschülerinnen und Grundschulern zu Frankreich und Franzosen in der deutschen Grenzstadt Kehl. In: Ludwig, B. & Linsenmann, A. *Frontières et réconciliation. Grenzen und Aussöhnung*. Bruxelles: PeterLang.
- Putsche, J. 2013. "Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre". Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion. In: *Babylonia*, n°1 2013. p. 64 -69.
- Raasch, A. 2002. *L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité à la linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Raasch, A. 2008. Von Baden - Württemberg nach Europe und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitische Handeln. In: *Synergies Pays Germanophones. L'enseignement bi - plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage*, n°1. p. 21 - 40.
- Rivière, V., Cadet, L. 2011. Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère. In : *Lidil* n°43. p. 41 - 55.

Schön, Donald Alan. 1983. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Zwozdiak-Myers, P. 2012. *The Teacher's Reflective Practice Handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. London: Routledge.

Notes

1. Grenzkompetenz
2. Landeskundliche Kompetenz
3. kontrastiv - landeskundliche Kompetenz
4. Empathiekompetenz
5. interkulturelle Kompetenz
6. intrakulturelle Kompetenz

7. *Teacher cognition research is concerned with understanding what teachers think, know and believe. Its primary concern, therefore, lies with the unobservable dimension of teaching - teachers' mental lives.[...] Developments in cognitive psychology highlighted complex relationships between what people do and what they know and believe; educational researchers thus became more aware of the fact that in teaching too, teachers' mental lives played a role in their instructional choices. In other words, teachers were not robots who simply implemented, in an unthinking manner, curricula designed by others; rather, teachers exerted agency in the classroom - they made decisions, both before and while teaching and these decisions thus became a new focus for educational researchers. The questions being addressed now were not simply 'what do teachers do?' but also 'what do they think?', 'what decisions do they make?' and 'why?'. (Borg, 2009 : 1)*

Synergies Pays germanophones
n° 9 / 2016



Habitudes culturelles
d'apprentissage
et approches plurielles





ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Apprentissage du français et valorisation des langues et cultures d'origine : cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris

Hugues Pouyé

Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris, France

hugues.pouye@paris.fr

Reçu le 26-02-2016 / Évalué le 09-03-2016 / Accepté le 20-07-2016

Résumé

La valorisation de l'itinéraire migratoire des apprenants en langue française et le recentrement du dispositif sur l'apprenant sujet et acteur de sa formation ont conduit les Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris à développer des pédagogies empruntant des techniques et pratiques issues d'autres champs que celui de la didactique. C'est ainsi que la sociologie clinique, les médiations artistiques ou encore les histoires de vie en formation y ont pris leur place. C'est dans ce contexte valorisant les approches plurielles et plurimodales qu'est né le projet, présenté ici, de formations à la langue française qui s'appuient sur les langues et cultures d'origine d'apprenants arabophones et sinophones peu scolarisés.

Mots-clés : FLE, langues et cultures d'origine, valorisation, migrants peu scolarisés, ingénierie pédagogique

Fremdsprachenerwerb „Französisch“ unter Einbeziehung der sprachlichen und kulturellen Herkunft der Lernenden: Neue Ansätze und Methoden in der Erwachsenenbildung der Stadt Paris

Zusammenfassung

Die Einbeziehung und damit Aufwertung des Migrationshintergrundes der Französisch-Lernenden und die gleichzeitige Fokussierung auf die Lernenden als aktive, selbststeuernde Personen machten es erforderlich, neue pädagogische Methoden für das kommunale Erwachsenenbildungsangebot der Stadt Paris zu entwickeln - insbesondere unter Einbeziehung von Verfahren aus dem nicht-didaktischen Bereich. So wurden Ansätze aus der klinischen Soziologie, der Kunsttherapie oder der Biografie-Arbeit (Life Review) ins pädagogische Methodenrepertoire aufgenommen. Im Zuge der Aufwertung vielfältiger, plurimodaler Ansätze ist das Projekt Fremdsprachenerwerb „Französisch“ entstanden, das auf der Sprache und dem kulturellem Hintergrund arabisch- und chinesischsprachiger Lerner mit niedrigem Bildungsniveau aufbaut. Dieser Artikel präsentiert pädagogische Methoden, Curricula und Werkzeuge.

Schlüsselwörter: FLE (Französisch als Fremdsprache), Herkunftssprachen und -kultur, Migranten mit niedrigem Bildungsniveau, Fachdidaktik - Konzeptionelle Entwicklung und Koordination

Learning French and the valorisation of languages and cultures of origin: The example of Adult Education Courses of the City of Paris

Abstract

The valuation of the migration routes of learners of French as a Foreign Language (FFL) and the refocus of the training scheme on the learner as a subject and an actor of his own training have led the Adult Municipal Courses (CMA) of the City of Paris to develop pedagogical approaches based upon techniques and practices from other fields than that of didactics. Hence, clinical sociology, art mediation and life stories in training have been introduced in the CMA. This context, which values pluralistic and multimodal approaches, has led to the project - presented in this article - of French language courses based on the original languages and cultures of Chinese and Arabic speaking learners with a low level of education.

Keywords: FFL, languages and cultures of origin, valuation, migrants with a low level of education, educational engineering

Le recours aux langues d'origine des apprenants dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère constitue, *a fortiori* pour des publics migrants faiblement scolarisés et confrontés aux difficultés inhérentes à l'expérience du déracinement, non un obstacle à l'entrée dans la langue cible mais bel et bien un atout. C'est en tout cas ce que traduit l'expérience conduite aux Cours Municipaux d'Adultes (CMA) de la Mairie de Paris, auprès de migrants venus de pays arabophones et de Chine, dans une filière de formation à la langue française dénommée « Français sur Objectifs Adaptés » (FOA). Cette filière créée il y a une dizaine d'années pour des publics allophones peu ou pas scolarisés, unique en son genre en France, forme aujourd'hui environ trois cents adultes et s'étaye sur une ingénierie de formation spécifique. Nous voudrions ici rendre compte de cette expérience selon trois axes. Dans un premier temps nous présenterons le contexte dans lequel a été conduit ce projet d'ingénierie de formation. Ce sera pour nous l'occasion de montrer que la valorisation du plurilinguisme, entendu ici comme prise en compte sur le plan didactique des langues et cultures d'origine des apprenants, dans un dispositif de formation, ne se décrète pas *ex nihilo* mais émerge comme l'élément d'un système innovant plus vaste, au sein duquel il interagit avec d'autres éléments. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à présenter en quoi a consisté cette ingénierie de formation, en terme de pédagogies, de curricula et d'outils mis en œuvre. Enfin, nous procéderons à une évaluation aussi équilibrée que possible de ce qui a été réalisé.

La nature de l'exercice auquel nous nous prêterons ici - le compte rendu d'une expérience d'ingénierie de formation dans un dispositif spécifique - ne justifiera pas que nous multiplions les références théoriques.

Éléments de contexte

La filière du Français sur Objectifs adaptés a été créée et développée aux CMA pour répondre aux besoins spécifiques de publics adultes allophones faiblement scolarisés. En effet, l'offre traditionnelle du Français Langue Étrangère (FLE) telle qu'adossée au CECRL n'était pas adaptée aux profils cognitifs de ce type d'apprenants. Le rythme de l'apprentissage dans un cours de FLE, sa progression linéaire et quasi systématique, les pré-requis d'autonomie et de réflexivité attendus de la part d'apprenants scolarisés, constituaient autant d'écueils pour des publics ayant peu voire pas fréquenté l'école. Les CMA ont d'abord ouvert des classes destinées à des publics faiblement scolarisés maîtrisant une langue à alphabet latin, essentiellement des migrants originaires d'Amérique Latine, puis d'autres classes destinées à des publics ne maîtrisant pas le système d'écriture à alphabet latin, comme des publics arabophones ou sinophones. C'est ainsi qu'est née la filière du Français sur Objectifs Adaptés, subdivisée en deux sous-filières, FOA L (L pour langues « Latines ») d'une part et FOA NL (NL pour langues « Non Latines ») d'autre part. Cette filière a bénéficié d'une ingénierie pédagogique spécifique pour non seulement formaliser des postures pédagogiques empiriques mais se doter structurellement de curricula, de systèmes d'évaluation et d'outils constituant un véritable dispositif de formation.

Concernant la manière de venir, dans cette filière, à penser la mise en œuvre d'une pédagogie plurilingue, deux éléments méritent d'être soulignés. Le premier a été l'adoption d'une démarche portfolio, avec la création d'outils - le portfolio *stricto sensu* dénommé « Mon Livret d'Apprentissage du Français » (MLAF)¹ ainsi que son Guide de l'utilisateur² dont la version papier s'intitule « Recueil d'expérimentation³ » - qui ont été utilisés à l'échelle des différents dispositifs de formation mis en œuvre par la Mairie de Paris, au-delà des CMA. Nous avons rendu compte de la méthode, des principes et des étapes de l'élaboration de ces outils dans un article auquel nous renvoyons pour mieux saisir en quoi a consisté l'introduction de cette démarche portfolio, dans la filière du FOA notamment (Pouyé, 2011). La sortie de l'ouvrage dans lequel a été publié cet article a donné lieu à une table ronde intitulée « Valoriser les trajectoires migratoires. Intégrer les démarches Portfolio aux politiques de formation et d'accès à l'emploi⁴ » au cours de laquelle nous avons pu, avec d'autres intervenants, universitaires, acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle, mettre en valeur non pas uniquement les outils portfolio

mais aussi et surtout les ressorts, démarches et dispositifs qui les sous-tendent et préviennent de les utiliser d'une manière « quantophrénique », au sens où le sociologue américain Pitirim Sorokin a forgé ce néologisme pour dénoncer la tendance à vouloir rendre compte de toute réalité de manière chiffrée et critériée. Concernant la spécificité de MLAF par rapport aux autres portfolios existants et la pédagogie actionnelle qui le fonde, on se référera avec intérêt à l'article d'Elif Divitcioglu, formatrice des CMA qui s'est fortement impliquée dans la mise en œuvre de cet outil (Divitcioglu, 2012 : 268-283). Le second élément a contribué au renouvellement des pédagogies mises en œuvre dans l'offre de formation linguistique (français et langues étrangères) des CMA, par le recours aux techniques de diverses médiations artistiques, arts vivants et visuels notamment, dans l'enseignement-apprentissage.

Précisons en quoi ces deux éléments ont conduit ce dispositif de formation sur le chemin de la valorisation du plurilinguisme. Adopter une démarche portfolio, c'est offrir à l'apprenant, *a fortiori* quand il a été peu scolarisé, les moyens de devenir acteur de sa formation. Plusieurs leviers contribuent à la mise en valeur du sujet apprenant et parmi ceux-là il y a, au premier chef, la reconnaissance de ses compétences et de son potentiel cognitif. Le sujet apprenant dispose d'une histoire, d'un patrimoine, d'un itinéraire sur lesquels il devra faire fond quand il s'agira d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Deux métaphores nous viennent à l'esprit quand il s'agit de décrire un tel enseignement-apprentissage ; celle de la greffe et celle du symbole, au sens étymologique de l'objet scindé permettant la reconnaissance entre deux individus disposant chacun de l'une des parties de cet objet. Dans les deux cas il n'y a de performance que si le greffon ou l'objet brisé se lie et s'agrègent au corps existant ou a sa part manquante. C'est ainsi qu'au sens où Platon et Nietzsche ont pu en parler, la connaissance - nous parlerions ici d'apprentissage - est à la fois re-connaissance (*anamnesis*) et naissance-avec (*conoscere*), réminiscence et gratitude.

Parmi les rubriques du portfolio « Mon Livret d'Apprentissage du Français » valorisant l'itinéraire migratoire des apprenants, deux suffiront à illustrer ce contexte qui nous a mis sur la voie du plurilinguisme. Elles répondent à l'un des sept objectifs assignés au portfolio et figurant sur la page intitulée « À quoi sert Mon Livret d'Apprentissage du Français ? » : « Prendre en considération les différentes langues et cultures que je connais. » Dénommées respectivement « Mes langues » et « Ma ligne de vie », ces rubriques - que les formateurs ont tout loisir d'adapter à leurs groupes d'apprenants et de didactiser en fonction du profil de ces derniers et des objectifs qu'ils se donnent - ont pour vocation de faire entrer la trajectoire de vie des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de la langue cible. La biographie langagière et la biographie *lato sensu* vont permettre aux apprenants

de s'exprimer sur les langues qu'ils parlent, les contextes dans lesquels ils les ont apprises et les pratiquent, les représentations qu'ils en ont. Ces récits de vie vont ainsi mailler langues, cultures et existence. Pour de nombreux apprenants, peu enclins à s'exprimer sur leurs compétences et sur les étapes de leur vie, par pudeur ou déni de la valeur de leur culture, de leurs langues, de leurs aptitudes, ce sera l'occasion de prises de conscience renforçant une identité souvent malmenée par leur itinéraire migratoire. La valorisation des langues et cultures d'origine représentées au sein du groupe d'apprenants contribuera à corriger le sentiment de dissymétrie éprouvé par les apprenants entre le formateur et eux-mêmes, entre leurs cultures et celle du pays d'accueil, sentiment plus aigu encore quand la migration n'a pas été choisie mais imposée par des raisons économiques, des conflits ou des persécutions. Nous reviendrons plus longuement sur cet aspect qui est au cœur de notre article.

Le recours aux médiations artistiques dans l'enseignement des langues constitue le second élément d'un contexte favorable au plurilinguisme. L'introduction en didactique des langues de techniques issues des arts vivants ou des arts visuels allait en effet et à l'instar de la démarche portfolio valoriser des compétences autres que strictement linguistiques et conséquemment renouveler le lien entre formateur et apprenants. La prise en compte de la sensibilité, des émotions, l'incorporation des apprentissages, la créativité inhérente à l'art instaurent une nouvelle relation pédagogique où apprenants et formateur font œuvre commune. L'émotion et la capacité à s'émerveiller générées par la création artistique tant chez l'apprenant que chez le formateur restaurent une forme de symétrie entre ces derniers (Hinglais et Pouyé, 2016).

Sans ce contexte, sans cette culture pédagogique qui avait émergé aux CMA, il y a fort à penser que l'expérience d'ingénierie de formation autour du plurilinguisme n'aurait pas vu le jour. Nous avons souhaité amener la question du plurilinguisme par ce détour contextuel, dans la mesure où l'innovation en quoi elle consiste n'apparaît pas seule et de manière décrétée. Elle s'inscrit plutôt dans un ethos porteur où elle contribue à la « révolution didacticienne » en cours aux CMA, celle du passage de l' « objet-langue d'enseignement-apprentissage » au « sujet-apprenant ». Cette révolution, parce qu'elle considère l'apprenant dans son intégralité et plus seulement dans son rapport à l'objet d'apprentissage, dans son identité plurivoque, à la fois « *héritée, acquise et espérée* », dirait Vincent de Gaulejac (Gaulejac, 2009 : 57-87), ouvre un champ fécond pour de nombreuses pédagogies alternatives et plurimodales.

Contenus de formation

Pour aborder les contenus de formation des classes de FOA ouvertes d'une part à des publics exclusivement arabophones et d'autre part à des publics sinophones et ainsi présenter l'étayage de l'enseignement-apprentissage du français sur les langues et cultures d'origine des apprenants, nous commencerons par présenter le cadre pédagogique général de la filière FOA. C'est en effet sur la base des curricula élaborés dans cette filière, plus précisément dans la filière du FOA NL (public ne maîtrisant pas l'alphabet latin), que nous avons développé une méthode, des outils et pratiques pour ces classes « bilingues » français-arabe et français-chinois. Ce travail a été réalisé par deux équipes de formateurs bilingues et biculturels.

Présentons tout d'abord quelques caractéristiques des apprenants intégrant la filière du FOA NL pour y poursuivre un cursus de trois années, à raison de 180 heures de cours par année, à l'issue duquel ils peuvent intégrer, en fonction du degré d'autonomie auquel ils sont parvenus, soit la filière du Français Langue Étrangère (allophones scolarisés) soit celle du Français sur Objectifs Fondamentaux (franco-phones faiblement scolarisés). Au début de son parcours donc, l'apprenant ne sait pas du tout parler ou, dans le meilleur des cas, parvient à donner quelques informations personnelles sans syntaxe. Il ne comprend pas les questions ou les comprend partiellement. Il ne connaît pas l'alphabet latin ou, s'il le connaît, ne forme pas bien certaines lettres, en confond, comme les « a » et « o », ou encore ne les inscrit pas correctement sur la ligne. Il ne sait pas lire ou, au mieux, déchiffre des syllabes simples en majuscules. On est vraiment à un niveau initial d'apprentissage de la langue française.

Dans ces *curricula* du FOA, l'accent est mis, à l'instar des outils portfolio cités plus haut et ayant contribué à la structuration de cette filière, non seulement sur des contenus linguistiques (les cinq compétences du niveau A1.1 du CECRL ; niveau intermédiaire au sein du niveau A1, accessible aux publics peu, pas ou mal scolarisés et sanctionné par le Diplôme Initial de Langue Française / DILF), mais également pragmatiques (voir la rubrique « Mes repères socioculturels » de MIAF) et cognitifs, notamment les savoirs dits « associés » aux compétences du niveau A1.1 du CECRL (sortes de conditions de possibilités d'acquisition de chacune des compétences en question) ou encore les savoirs dits « fondamentaux » tels que le repérage dans l'espace graphique, dans le temps et l'espace, le raisonnement logique ou la mémoire.

Selon une perspective actionnelle, le programme de première année, orienté sur la thématique « Ma vie en France », est constitué de six scénarii. L'un d'eux dénommé « Je parle de moi » se décline en six sous-scénarii. Pour illustrer la

manière dont les curricula du FOA NL ont été adaptés pour intégrer la dimension bilingue et multiculturelle dont il est ici question, nous présenterons le sous-scenario intitulé « Je me présente » tel qu'exploité avec un public arabophone. Avant de parvenir à ce niveau de concrétude, rappelons que chacun des six tableaux programmatiques du FOA correspondant aux six scenarii est décliné, à l'échelle de chaque « sous-scenario », pour que les cinq rubriques le constituant - à savoir les rubriques « objectifs », « mise en œuvre », « supports », « références au portfolio MLAF » et « codes et cultures » - intègrent la nouvelle visée plurilingue. En matière d'objectifs, afin d'entrer dans une approche contrastive à la fois sociolinguistique et culturelle, cela se traduit ainsi pour le sous-scenario « Je me présente » :

Découvrir les similitudes et les différences dans les rituels de présentation et prise de contact. Il y a des choses qu'on fait en France pour se présenter ou pour prendre contact - s'embrasser par exemple - qu'on ne fera pas dans une culture arabo-musulmane, a fortiori entre personnes de sexes différents.

Construire des repères sur la manière de se présenter dans le pays d'accueil : plutôt que de marquer artificiellement les différences entre les cultures, il conviendra bien évidemment de donner le sens des gestes et de l'implication du corps dans cette entrée en relation. Ainsi, si, en France, se donner un baiser sur la joue entre personnes de sexes différents n'est pas réservé à la sphère de l'intimité et est le plus souvent dénué de toute intention érotique, en revanche y marcher en se donnant la main pour deux hommes est susceptible de traduire l'orientation sexuelle des personnes, ce qui n'est pas le cas dans les pays arabes, voire sur l'ensemble des rives de la Méditerranée.

Prendre conscience des notions de discrétion et d'indiscrétion lors des présentations.

Les supports de formation ont été eux aussi adaptés à un public arabophone. Des documents authentiques, par exemple de type pièces d'identité, enveloppes postales portant la civilité et l'adresse du destinataire, plans d'une cité arabe versus une ville de France ont été didactisés afin de visualiser dans les deux systèmes sociolinguistiques les différences des codes mais également les similitudes. On pourra, autre exemple concernant la thématique de la présentation de soi, distinguer l'usage des noms et prénoms en France et en pays arabes mais aussi amener les apprenants à réfléchir à l'origine des noms de famille en France, à établir des liens avec ceux de leur culture et à découvrir ainsi qu'un nom, ici comme dans leur pays, peut renvoyer aux mêmes réalités : une profession, un sobriquet ou encore un trait de personnalité. Sur un plan plus strictement linguistique, un « *Tableau transversal des points de focalisation dans l'enseignement-apprentissage du français*

auprès d'apprenants de culture et de langue arabes » a été réalisé pour chaque sous-scenario. Il décline sur les cinq plans successifs de la « Lecture-écriture » ; des « Stratégies d'apprentissage » (envisagées en fonction des différentes compétences du CECRL) ; de la « Grammaire et structure » ; du « Lexique » et enfin de la « Phonétique », les spécificités d'un enseignement-apprentissage s'étayant sur la langue et la culture d'origine des apprenants. Il fait certes la part belle aux approches contrastives mais valorise également tout ce qui peut permettre d'étayer l'apprentissage de la langue cible sur la culture éducative des apprenants et donc sur les stratégies qu'ils ont mises en place au cours de leur scolarité, aussi limitée fût-elle pour le plus grand nombre d'entre eux. Ainsi, au titre de ces stratégies d'apprentissage et en cohérence avec l'esprit des curricula mis en œuvre dans la filière du FOA, destinée, nous le rappelons, à des publics peu autonomes, est-il suggéré aux formateurs dans l'un des documents de cadrage de la pédagogie de « comparer des faits linguistiques et culturels entre la langue source et la langue cible ; d'utiliser des micro-dialogues modèles pour pratiquer les structures langagières en situation ; de privilégier l'emploi répété de la notion ou acte de parole à maîtriser ; d'établir une progression lente et en spirale tout au long de la thématique abordée. »

On l'aura compris, le recours à la langue source est fréquent et la traduction vers cette langue, par exemple pour faciliter l'intégration des consignes de travail les plus couramment utilisées (« écoutez » ; « lisez » ; « regardez » ; « répondez »...), n'est pas écartée.

Nous avons jusqu'ici abordé les contenus de formation à destination de publics arabophones. Des documents de même nature que ceux que nous avons présentés ont été produits pour les publics sinophones selon les mêmes logiques. Aussi préférons-nous nous attarder désormais sur un type d'outils qui n'a été réalisé que dans l'environnement des publics sinophones et plus largement asiatiques. Il s'agit de deux guides⁵, l'un à destination des apprenants et l'autre à destination des formateurs. Le premier s'intitule « Les cultures d'apprentissage chinoise et française. Guide à l'usage des auditeurs chinois ». Rédigé en français et en chinois, il est remis aux apprenants des formations bilingues de la filière FOA NL en début de parcours. L'avant-propos du Guide s'adresse à eux en ces termes : « De nombreux facteurs peuvent expliquer les oppositions qui existent entre les attentes des enseignants français et les habitudes culturelles des apprenants chinois. Ce guide comparatif a été élaboré dans le but de vous permettre de mieux comprendre la manière d'enseigner en France. Nous espérons qu'il vous aidera à vous adapter plus facilement à la démarche pédagogique du professeur lorsque vous commencerez à étudier le français. » Même si le discours tenu sur les postures présentées n'est

pas totalement dénué de connotations, mélioratives pour une part et péjoratives pour l'autre, il se donne pour objectif d'aider les apprenants à camper les postures des formateurs en Chine et en France et ainsi à mettre des mots sur des attitudes d'enseignants susceptibles de générer un certain malaise chez eux. Dit autrement, même si ces postures ressemblent parfois à des clichés, c'est aux fins de mieux se faire comprendre des apprenants. D'ailleurs, lorsque nous aborderons le guide à destination des formateurs, nous pourrons noter que les formules sont particulièrement nuancées. Voici à titre d'illustrations, ce qui y est dit, de manière comparative, sur « Le professeur chinois... » et sur « Le professeur français », concernant le type de cours pratiqué par l'un et par l'autre, l'usage du tableau ou encore l'art de la répétition : le professeur chinois « *fait un cours de type magistral, axé sur la compréhension de la grammaire et de la syntaxe* » alors que « *le professeur français aime les cours interactifs et met l'accent sur l'expression orale* » ; le professeur chinois « *écrit beaucoup au tableau et demande aux élèves de recopier exactement ce qu'il a écrit* » alors que le professeur français « *n'écrit pas tout au tableau de manière systématique* » et « *s'attend à ce que les apprenants prennent des notes de ce qui est dit à l'oral* » ; le professeur chinois « *privilégie l'apprentissage par la répétition et demande aux apprenants d'apprendre par cœur les leçons. Il vérifie si les connaissances sont acquises avec des tests de type QCM* » alors que le professeur français « *s'attend à ce que les apprenants soient capables de réemployer leurs connaissances mais aussi d'utiliser leur imagination en faisant des jeux de rôle qui se rapprochent des situations de la vie réelle.* » Le guide à destination des formateurs des filières du FLE et du FOA, intitulé « *Les cultures d'apprentissage asiatique et française. Guide à l'attention des enseignants* », non seulement présente les postures des élèves et professeurs de culture chinoise, à l'instar du guide pour les apprenants, mais il offre l'intérêt pour les formateurs français de les aider à s'appuyer sur les cultures éducatives d'Asie pour enseigner la langue cible. On y lira par exemple : « *En ce qui concerne la compréhension globale, il est très difficile pour un apprenant asiatique de cerner un texte dans sa globalité sans passer au préalable par une compréhension linéaire détaillée. En effet, un apprenant asiatique a d'abord besoin de définir par la lecture linéaire le contexte dans lequel il se trouve avant de passer à l'étape de la compréhension globale. Cette habitude de lecture est essentiellement liée aux spécificités de sa langue maternelle.* » Par ailleurs, ce document prodigue aux formateurs « *des conseils pour mieux respecter les habitudes culturelles des apprenants asiatiques en classe de français langue étrangère.* » Il est ainsi suggéré aux formateurs d' « *interroger personnellement les apprenants lorsqu'on pose des questions en classe* » car « *en effet, si la question est posée à l'ensemble du groupe, les apprenants asiatiques ne répondront pas car ils n'ont pas l'habitude de se mettre en avant* » ou encore

de « *respecter leur besoin d'avoir recours à l'écrit avant de prendre la parole en public en leur laissant le temps de mûrir leur réflexion à l'écrit tout en les corrigeant individuellement afin de les aider à avoir confiance en eux.* »

Évaluation

Nous procéderons à deux niveaux d'évaluation du dispositif mis en place. Tout d'abord, nous présenterons l'évolution qu'il a connu depuis sa création, puis nous proposerons une évaluation plus qualitative.

Ouverts en 2010-11, les deux cours annuels de FOA NL de niveau 1, l'un pour public arabophone et l'autre pour public sinophone ont été maintenus en l'état jusqu'à la rentrée 2014-15, date depuis laquelle seul le cours pour public arabophone est ouvert. En 2011-12, deux cours supplémentaires de niveau 2 ont été ouverts pour assurer la progression pédagogique de l'année précédente mais ils n'ont pas été reconduits à partir de 2012-13. Comment interpréter l'évolution de cette programmation ? La deuxième année de mise en place du dispositif a confirmé les observations de la première et conduit à forger la conviction suivante : autant la dimension bilingue de l'approche se révèle extrêmement bénéfique pour des publics débutants, pour les raisons que nous présenterons plus avant, autant il est souhaitable de permettre aux publics d'une même langue de se former à la langue cible sans s'isoler de publics d'autres origines linguistiques. Aussi, dès l'année 2011-12 des échanges entre les deux groupes d'apprenants arabophones et sinophones ont été planifiés au cours de l'année. De la sorte, les apprenants ont pu de temps à autre quitter leur groupe où ils partageaient une langue d'origine commune pour se mêler avec des apprenants d'une autre langue. Outre l'intérêt pédagogique de tels échanges où jouait à plein la complémentarité entre deux types de publics bien distincts et investis très différemment dans les compétences de l'oral, privilégiées par les arabophones, et celles de l'écrit, préférées des sinophones, la confrontation à d'autres cultures s'avérait très bénéfique, *a fortiori* pour des migrants ayant une certaine propension au communautarisme. Les dimensions bilingues et biculturelles de ces formations se sont ainsi élargies à celles d'un véritable plurilinguisme et multiculturalisme. C'est le choix de cette ouverture, entre autre, qui a conduit à ne pas pérenniser le niveau 2 de la formation pour se concentrer sur le niveau 1 et permettre aux publics arabophone et sinophone de rejoindre des classes où pourrait jouer la confrontation à d'autres langues et cultures. L'abandon de l'offre pour publics sinophones, outre qu'il s'agisse plutôt d'une suspension que d'une suppression de ce type de cours, ne tient nullement à la nature de cette offre mais plutôt à la difficulté que rencontrent les CMA, d'une manière générale, à rejoindre un public sinophone peu scolarisé qui, à Paris, quand il n'est pas empêché par les

conditions de travail auxquelles il est confronté (contraintes de l'économie informelle des secteurs de la restauration et du textile entre autre), préfère se former dans des associations chinoises.

Pour introduire l'évaluation plus qualitative annoncée et mettre ainsi en relief les apports d'une pédagogie fondée sur les langues et cultures d'origine des apprenants, nous souhaiterions faire état des propos de migrants rapportés par Sylvaine Hinglais, formatrice aux CMA en FLE par les techniques théâtrales, dans une conférence qu'elle a donnée lors d'un séminaire sur l'approche clinique de la didactique que nous avons organisé avec Muriel Molinié, enseignant-chercheur en Didactique des langues et des cultures à l'université de Paris 3⁶. Il s'agit de propos tenus par des migrants en formation de FLE et suscités par une activité consistant à personnifier son rapport à la langue française sur la base de la consigne suivante : « *Si la langue française était une personne, quelle personne serait-elle pour vous et quelle serait votre relation avec elle ?* » (Hinglais, Pouyé, 2016). Quelques réponses d'apprenants « feront percevoir cette composante psychoaffective et identitaire du rapport à la langue étrangère, spécifiquement en contexte exolingue. Voici ce que dit une doctorante brésilienne : « *Si la langue française était une personne, ce serait pour moi une personne perverse. J'ai avec elle une relation paradoxale : de plaisir et de souffrance. Quand elle sort de ma bouche, avec la légèreté d'une bulle de champagne, c'est un grand plaisir pour moi, mais quand elle griffe ma gorge, je sens une grande douleur. Un jour, j'ai demandé à l'univers d'oublier ma langue maternelle, pour que le français puisse entrer en moi.* » Autre témoignage d'un serveur grec : « Parfois je l'aime, parfois je la déteste, je fais des efforts pour aller vers elle, mais elle ne fait rien pour venir à moi; elle me traite comme un idiot, ou comme un enfant, mais elle n'est pas maternelle... ». Sylvaine Hinglais ajoute : « *C'est en personnifiant la langue étrangère que les migrants parviennent à mettre des mots sur ce qu'elle leur apporte et, dans le même temps, leur fait endurer* ». On imagine à quel point ce rapport à la langue du pays d'accueil est rendu plus complexe encore pour des publics, non pas de niveau B1 comme ceux que nous venons de citer, mais pour les publics arabophones et sinophones peu scolarisés sur lesquels nous portons notre attention dans cet article.

Sur fond de cette parole donnée aux apprenants, nous développerons trois atouts majeurs de cette approche bilingue et multiculturelle pour les apprenants : la transformation des représentations de la langue cible ; le développement des compétences de réflexivité et la valorisation de la culture éducative et des stratégies d'apprentissage d'origine.

La transformation des représentations de la langue cible, tout d'abord. L'usage de la langue d'origine rassure, valorise l'apprenant et le met dans une situation

plus confortable face à son formateur, qu'il soit question de son positionnement personnel ou au sein du groupe. Générer un espace d'enseignement-apprentissage où se côtoient langue d'origine et langue apprise rend l'inconnu de la langue cible moins effrayant. Non seulement le connu donne accès à l'inconnu mais l'inconnu perd de son étrangeté et devient plus familier parce que les représentations dont il est investi - la langue cible est un monde, une société, un concentré du pays d'accueil - sont délestées de leur part de violence du fait de l'« alliance » entre les deux langues. Le tissage de ces deux langues génère non pas une langue tierce mais un espace tierce plus fluide où les frontières linguistiques s'effacent pour donner naissance à des compétences transférables. Même pour des publics faiblement scolarisés dans le pays dont ils ont émigré et parfois à la mémoire éducative douloureuse, le recours à leur langue d'origine, fût-elle mal maîtrisée, rassure et valorise. Le fait qu'un formateur ait à expliquer la langue maternelle ou seconde des apprenants pour que le détour par cette langue soit le plus bénéfique possible à l'apprentissage de la langue cible, ne constitue pas une difficulté supplémentaire. Cela contribue même à transformer les représentations de la difficulté. « Ma » langue se hisse alors, parce qu'elle est, elle aussi, difficile et ardue à maîtriser, au rang de la langue du pays d'accueil. Ce que nous venons de dire de la transformation des représentations de la langue cible - nous avons d'ailleurs pu le suggérer dans notre propos - est également valable pour la culture cible. Néanmoins, l'accès au niveau des cultures et donc à celui des systèmes de valeurs et des droits des individus - particulièrement sensible quand il s'agit de culture française d'un côté et de culture arabo-musulmane ou chinoise de l'autre - peut générer des situations plus délicates à gérer avec un groupe d'apprenants culturellement homogène. Tout l'art du formateur qui partage avec les apprenants une langue et des références culturelles communes consistera à rendre possible l'expression d'une diversité dans le respect des valeurs du pays d'accueil.

Abordons maintenant le développement des compétences de réflexivité. Nous avons indiqué plus haut que les curricula de la filière FOA et la pédagogie mise en œuvre faisaient une place importante aux dimensions cognitives de l'apprentissage et à l'« apprendre à apprendre. » La comparaison des langues cible et d'origine, c'est-à-dire l'approche contrastive, présente certes de l'intérêt pour des publics autonomes dont le niveau d'éducation facilite ce travail de comparaison, mais, accompagnés dans cette démarche par des formateurs qui connaissent leur langue, des publics faiblement scolarisés ont eux aussi tout à gagner de cette réflexion sur leur propre idiome. La confrontation à deux langues plutôt qu'une ne redouble pas les difficultés. En revanche, elle génère un important travail d'ingénierie pédagogique qui ne se limite pas, en amont de l'ouverture des formations, à la création

des curricula, outils et pédagogies nécessaires mais requiert un vrai dispositif d'ingénierie procédant par expérimentation, adaptation et itération⁷.

Enfin, nous voudrions dire à quel point la prise en compte des cultures éducatives et stratégies d'apprentissage d'origine facilite l'entrée dans la langue cible. Outre les éléments contenus dans l'ouvrage évoqué plus haut, « *Les cultures d'apprentissage asiatique et française. Guide à l'attention des enseignants* », nous illustrerons notre propos par deux exemples. Les publics sinophones sont très sensibles, eu égard notamment à la composante pictogrammatique des caractères chinois, à la dimension visuelle de la langue, aussi il sera bénéfique de s'appuyer sur cette dimension pour faire comprendre des différences parfois ténues dans l'orthographe de deux mots de français. Ainsi, pour saisir la différence de temps contenu dans les formes verbales « marche » et « marché », il pourra être utile de faire comprendre que ce signe qu'on ajoute sur le « e », pour négligeable qu'il puisse paraître est pourtant déterminant. Le recours à la langue chinoise y aidera : l'ajout d'un petit trait - apparemment aussi insignifiant qu'un accent aigu - à un caractère chinois est susceptible d'en modifier radicalement le sens, c'est ainsi que seul un trait permet de distinguer le caractère signifiant « trop » du caractère signifiant « grand ». Concernant les publics arabophones, on pourra donner un autre exemple. Il est convenu de penser que le recours assez systématique à la mémorisation dans les cultures éducatives arabes, marquées qu'elle sont par la place accordée à la récitation du texte sacré, est un obstacle dans les apprentissages en contexte occidental. Pourtant s'il est certes important de véhiculer à travers l'apprentissage d'une langue d'autres manières d'apprendre et de permettre ainsi aux apprenants d'entrer dans un monde nouveau et d'enrichir leur identité, il serait dommage de se priver de ces capacités à mémoriser pour accéder à la langue à apprendre. Il faudra simplement créer les activités qui permettront d'exploiter ces facultés sans appauvrir les apprentissages, par exemple en re-contextualisant partiellement des listes de vocabulaire décontextualisées. Pour ce faire, un exercice pourra consister à souligner dans une liste « hors contexte » des éléments lexicaux repérés dans un texte.

Nous avons parlé dans cet article d'un enseignement-apprentissage du français mettant à profit les ressources de la langue et de la culture d'origine des apprenants, en l'occurrence arabophones et sinophones. Nous avons pu hésiter, ainsi qu'en témoigne la variation des termes utilisés, sur la caractérisation de ces formations : tantôt nous avons parlé de bilinguisme et de biculturalisme, tantôt nous avons parlé de plurilinguisme et de multiculturalisme. *Stricto sensu* et ce d'autant que la variété linguistique des espaces concernés, les pays arabes et la Chine, n'était pas vraiment prise en compte dans ces formations - l'arabe et le chinois

de référence étant avant tout l'arabe dit classique et le mandarin - il eût fallu parler de « didactique du bilinguisme » en intégrant bien sûr dans cette terminologie les composantes culturelles de la langue. « Didactique du bilinguisme » au sens où l'on parle de « didactique du plurilinguisme » depuis les années 2000 dans le sillage du CECRL. Au sens où M. Candelier et V. Castellotti, sur la base d'une compétence plurilingue et pluriculturelle unique, en parlent eux aussi : « *ce qui caractérise comme telle(s) la / les didactique(s) du plurilinguisme, c'est la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit.* » (Candelier, Castellotti, 2013 : 293-318). C'est bien cela que les formateurs des CMA font dans ces formations « bilingues », ils s'appuient, non certes « dans quelque langue que ce soit » mais dans l'unique langue maternelle des apprenants, sur les « connaissances linguistiques préalables ». Au-delà de ces connaissances-là, qu'ils réveillent voire révèlent parfois, c'est sur l'intégralité de l'apprenant qu'ils s'appuient, sur son potentiel cognitif, sur sa culture, dont la part éducative et finalement sur son histoire. Ils contribuent, ce faisant, à renouer le fil d'identités fragilisées et meurtries, celles d'apprenants confrontés à la dureté de l'expérience migratoire. Ils leur permettent, et nous osons une fois encore le mot, de re-naître dans et par l'alliance de leur langue et de leur culture avec celles du pays d'accueil.

Nous avons dit des innovations pédagogiques qu'elles devaient s'intégrer dans un dispositif porteur, faire système avec d'autres innovations, pour demeurer pérennes. Nous avons encore beaucoup de travail aux CMA pour passer d'une petite expérience de « didactique du bilinguisme » à une véritable valorisation du plurilinguisme dans l'ensemble des filières d'apprentissage du français mais il n'y a, peut-être là, pas seulement passage à une autre échelle mais changement de continent, si ce n'est de paradigme. C'est en tout cas ce que nous inspire l'article récent, certes polémique mais oh combien suggestif dans sa provocation, de Bruno Maurer, sur les « *impasses de la didactique du plurilinguisme*⁸ ». En effet, tout travail d'ingénierie de formation, parce qu'il n'est jamais neutre et exempt d'idéologie, doit se hisser au niveau des enjeux politiques et sociétaux, s'il veut conserver la dimension critique qui semble parfois manquer aux politiques linguistiques. Le contexte actuel et les défis de la migration auxquels est confrontée l'Europe nous y obligent encore plus.

Bibliographie

Candelier, M., Castellotti, V. 2013. Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In : *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS-LSH éditions.

Divitcioglu, E. 2012. La progression et son évaluation chez les publics migrants faiblement scolarisés (niveau A1.1) : Cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris. In : *Les compétences en progression, Défi pour la didactique des langues*. Varsovie : Éditions de l'Institut d'Études Romanes.

Gaulejac, V. De 2009. *Qui est « Je » ?* Paris : Seuil.

Hinglais, S., Pouyé, H. 2016 (à paraître). « FLE par les techniques théâtrales : une didactique renouvelée qui génère son propre système d'évaluation. Point de vue de praticiens. » *Lingua e Nuova Didattica*, n° 1.

Pouyé, H. 2011. Accompagner les apprentissages de français en contexte plurilingue, à Paris : de Mon livret d'apprentissage du français à son guide de l'utilisateur. In : *Démarches portfolio en Didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition Encrege.

Notes

(Endnotes)

1. <https://api-site.paris.fr/images/74766>

2. <https://api-site.paris.fr/images/74775>

3. <https://api-site.paris.fr/images/74768>

4. <http://www.combcma.net/ressources/communications/>

5. <http://partageurs.com/bcma/chinois>

6. Cycle de recherche et de formation « Accompagner et valoriser l'expérience de la mobilité et de la migration dans la cité. Nouveaux enjeux pour la recherche, l'innovation et la formation. » : <http://www.univ-paris3.fr/accompagner-et-valoriser-l-experience-de-la-mobilite-et-de-la-migration-dans-la-cite--363526.kjsp?RH=1315478841694>

7. Sur l'importance d'un dispositif pour générer et accompagner de telles innovations pédagogiques, on pourra se référer à notre article à paraître dans le prochain numéro de la revue italienne *Lingua e Nuova Didattica* (Hinglais et Pouyé, 2016).

8. <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf>



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Une formation aux approches plurielles des enseignants français ?

Claudine Nicolas

Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones
Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes
et de Voyageurs (CASNAV), Paris, France
claudine.nicolas@ac-paris.fr

Reçu le 13-07-2016 / Évalué le 16-09-2016 / Accepté le 07-10-2016

Résumé

L'enseignement/apprentissage du français comme langue seconde en France a lieu dans des dispositifs spécifiques appelés Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A). Une plus large diffusion des résultats des recherches en didactique des langues/cultures sur ces publics scolaires et leurs familles interroge la formation enseignante pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école. Comment mettre en œuvre la démarche inclusive, seule modalité efficace d'intégration de tous les élèves allophones plurilingues? La formation offerte par les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) aux enseignants des UPE2A peut-elle s'adresser à leurs collègues des classes ordinaires? Comment en mesurer les effets sur les enseignants et les apprenants?

Mots-clés : français comme langue seconde, didactique des langues/cultures, inclusion, allophone, plurilinguisme

Pluralen Ansätzen der französischen Lehrerausbildung?

Zusammenfassung

Die Lehre/ das Lernen des Französischen als Zweitsprache in Frankreich findet in Französisch-Intensivkursen für neu einzuschulende Schüler, deren Muttersprache nicht Französisch ist, (UPE2A) statt. Die Verbreitung der Forschungsergebnisse bezüglich des Sprachen Lehrens und Lernens dieser Schulkinder und ihrer Familien hinterfragt die Lehrerausbildung im Hinblick auf eine bessere Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Schule. Wie kann man einen inklusiven Ansatz, die einzige wirksame Form der Integration aller allophonen mehrsprachigen Schüler, ins Werk setzen? Könnte die Ausbildung, welche von den akademischen Zentren für die Schulung der neuankommenden Kinder (CASNAV) für die Lehrer der UPE2A angeboten wird, auch für die Kollegen der anderen "normalen" Klassen geeignet sein? Wie bzw. woran kann man die Auswirkungen auf Lehrende und Lernende messen?

Schlüsselwörter: Französisch als Zweitsprache, Didaktik zu Sprachen und Kulturen, Integration, Allophone, Mehrsprachigkeit

Should pluralistic approaches be used for the training of French teachers?

Abstract

In France, teaching or learning French as a second language is provided in specific units called UPE2A (teaching units for non-French speaking students newly arrived in France). A wider dissemination of the results of didactics in language/cultures on these schoolchildren and their families put into question teacher training towards a better consideration of linguistic and cultural diversity in schools. How does one implement the inclusive approach, which is the only efficient means of integration for all multilingual non-French speaking students? Could UPE2A teacher training offered by CASNAV (Academic centres for the education of non-French children newly arrived in France from nomadic families and travellers) be provided to teachers working with regular classes? How can we measure the subsequent effects on teachers and learners?

Keywords: French as a second language, didactics of languages and cultures, inclusion, allophone, plurilingualism

L'enseignement/apprentissage du français comme langue seconde (FLS) aux publics scolaires en France se déroule dans des dispositifs appelés Unités Pédagogiques pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A) depuis la circulaire du 11 octobre 2012¹. Jusque-là, ces dispositifs étaient nommés Classe d'Initiation (CLIN) en école élémentaire et Classe d'accueil (CLA) au collège et au lycée. Ces structures fonctionnaient encore trop en classes fermées ne permettant pas suffisamment l'intégration des élèves nouveaux arrivants. En les dénommant unités pédagogiques, on les veut plus ouvertes. D'autre part, ces élèves étaient désignés comme non-francophones, indiquant par ce terme, qu'ils n'avaient pas le français en partage. L'appellation « allophone » en usage aujourd'hui met davantage en valeur leurs compétences bi/plurilingues dans des langues autres. Cette circulaire introduit aussi un changement dans l'accompagnement de ces élèves, en instaurant la démarche inclusive comme modalité principale de leur intégration scolaire (*C'est au sens où cette inclusion s'oppose à l'exclusion, qu'il faut comprendre ici ce terme*). Dans une école inclusive, tous ont leur place de plein droit. Poser ce principe signifie une reconnaissance de la diversité. Cette inclusion scolaire concerne donc l'ensemble de l'équipe éducative de l'école ou de l'établissement. Elle est progressive et se fait par discipline jusqu'à ce que l'élève suive l'intégralité

des enseignements dans sa classe, dans un délai recommandé d'une année scolaire. Ce parcours personnalisé doit faire l'objet d'une concertation réfléchie avec tous les enseignants concernés. Ces derniers ont en charge l'enseignement de la langue scolaire, *le français de scolarisation* (FLScol). Ce statut induit les conditions d'enseignement du français. On retient des définitions habituellement admises de Français Langue Etrangère (FLE) qu'elles sont souvent inopérantes à décrire la complexité des itinéraires langagiers des élèves. C'est pourquoi la notion de FLS, langue étrangère, non maternelle, est apparue. A l'école, son enseignement se rapproche de celui du Français langue Maternelle (FLM).

C'est parce que le FLS comporte des éléments communs avec le FLM que la notion de français langue de scolarisation (FLScol) est employée.

Ainsi, la préconisation actuelle de l'inclusion et l'accent mis sur l'enseignement/apprentissage du FLScol ont contraint le champ de la formation des enseignants des UPE2A à se déplacer vers celui de la formation de tous les enseignants : ceux qui accueillent des élèves nouveaux arrivants comme ceux qui sont confrontés aux difficultés en langue des élèves. Cette formation est naturellement assurée par les Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) qui sont des structures académiques d'expertise sur le dossier des élèves allophones arrivants et peuvent proposer des formations en didactique du français. De plus en plus d'écoles ou d'établissements s'adressent aux CASNAV pour des actions de formations locales. L'interrogation de ces équipes porte sur la didactique du FLM privilégiée en classe, mais dont elles pressentent qu'elle ne correspond pas aux besoins des élèves dont le français n'est pas la langue familiale, même s'ils sont nés en France. Ces équipes souhaitent être formées aux démarches d'enseignement/apprentissage du FLS. Dans ce cadre, nous proposons de les former aux démarches des *approches plurielles*. En effet, ces approches prennent en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles en proposant des situations qui s'appuient sur les connaissances et savoirs dans d'autres langues que la langue de l'école. Ces approches sont définies par le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP)² comme des approches didactiques mettant en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles : *Elles développent de façon concrète la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Cette compétence ne consiste pas en une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues, mais bien en une compétence plurilingue et pluriculturelle unique qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.* Ce qui signifie l'abandon d'une

vision cloisonnante des compétences. En favorisant le développement de toutes les compétences linguistiques et culturelles antérieures, acquises ou apprises à l'école, on permet un accès plus facile à une autre langue et culture. Comment la formation des enseignants à ces approches peut-elle devenir un levier efficace pour la réussite en français de *tous* les élèves ?

Des textes officiels aux pratiques innovantes

Le multilinguisme de nos sociétés est une réalité incontournable. Pourtant, la plupart des pays concernés, dont la France, continue à caractériser l'Etat-Nation comme homogène linguistiquement et l'école continue à soutenir largement cette idée de monolinguisme. C'est pourquoi, les initiatives, qui visent à faire reconnaître le plurilinguisme des élèves et de leurs familles, restent ponctuelles et locales. Pour autant, cibler les enseignants, parce qu'ils sont, pour la majorité, seulement locuteurs de la langue dominante, pour leur faire admettre les changements à envisager dans leurs consciences et dans leurs pratiques, ne paraît pas totalement irréaliste et irréalisable. On sait que les représentations sont avant tout sociales mais elles n'en sont pas moins individualisées. Par la transformation des savoirs sur la langue, par des expériences nouvelles avec la langue, par l'explicitation des discours sur la langue, on peut parvenir à limiter le refus des pratiques plurilingues en classe. Dans le contexte français, on part du constat que des enfants maîtrisant mal la langue nationale connaissent l'échec scolaire. Les attentes des enseignants et leur préparation à la gestion de la diversité conditionnent ces résultats. Officiellement, l'Éducation nationale ne tolère qu'une langue en usage en classe de français. On peut pourtant penser que la publication de la circulaire d'octobre 2012 a opéré un changement de regard dans la prise en charge des élèves allophones plurilingues. Ce changement semble se confirmer à la lecture de l'article 39 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 : « *Il (l'Etat) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. (...) Les programmes scolaires comportent, à tous les stades de la scolarité, des enseignements destinés à faire connaître la diversité et la richesse des cultures représentées en France.* ». Le Programme d'enseignement de l'école maternelle du 26 mars 2015 y fait également plusieurs allusions : « *Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent.* » Un paragraphe est consacré à l'éveil à la diversité linguistique : « *À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut*

passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). » Les politiques linguistiques européennes préconisent depuis longtemps le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle et ceci, dans le cadre d'une démarche inclusive.

Cette approche systémique vise, plutôt que d'intégrer simplement les individus et les groupes, à déterminer comment les systèmes éducatifs peuvent être transformés, et notamment comment ils peuvent mettre un terme à la marginalisation de certaines langues et cultures.

La nouvelle et timide prise en compte officielle du plurilinguisme à l'école en France rejoint la prise de conscience déjà ancienne de certains enseignants qui cherchaient comment parvenir à une meilleure maîtrise du français pour les élèves en difficulté. Face à la recommandation de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle de leurs classes, les premières interrogations des enseignants portent sur les changements dans les relations sociales et pédagogiques que cette prise en compte engendre. Il faut surtout comprendre leurs difficultés à transposer et à adapter des éléments culturels d'origines diverses pour aboutir à de nouvelles conceptions didactiques et de nouvelles pratiques pédagogiques. Par exemple, conduire une analyse des besoins spécifiques de ces publics scolaires suppose de pouvoir concevoir l'enseignement, non plus comme une transmission universelle de savoirs, mais comme une adaptation constante à des besoins éducatifs particuliers. Or, les cultures éducatives sont constituées de traditions, d'habitudes comportementales qui organisent l'école. Sur le plan didactique, les formes d'enseignement privilégiées sont conditionnées par les représentations des enseignants sur leur rôle et conditionnent en retour les représentations des élèves sur le leur. Prendre conscience de ce qui est en jeu dans le système est le préalable à la mise en œuvre de démarches nouvelles encore étrangères à ce système. Enseigner *en* français et *du* français signifie « enseigner à la française ». Par exemple : quelle est la part des activités des apprenants par rapport au cours magistral, quelle est la technique de la division enseignée ? Etc. Pour autant, les programmes donnent surtout des directives sur les contenus, laissant ouvertes les possibilités pour l'enseignant d'initier des méthodologies croisant les cultures éducatives à l'œuvre. Par ailleurs, un enseignement qui préparerait les élèves à devenir bilingues (selon l'objectif européen) ne peut se concevoir plus longtemps comme un enseignement cloisonné, où l'enseignant sépare les langues en présence. Car alors, quel modèle de bilinguisme donne-t-il à voir ? Cependant, instaurer de telles pratiques innovantes ne se décrète pas. Cela repose sur une solide formation scientifique.

De la réflexion à la mise en œuvre

Le CASNAV de Paris a coordonné des groupes de travail intercatégoriels au cours des années 2012 et 2013, formés d'enseignants d'UPE2A et de classes « ordinaires », ainsi que de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs, tous issus du premier degré. Trois documents de synthèse ont été élaborés et servent aujourd'hui de supports aux formations sur le plurilinguisme à l'école³. Ils ont été conçus comme des guides qui recensent conseils, points de vigilance et pratiques aidantes pour les collègues conduisant des actions spécifiques sur la question du plurilinguisme et de l'inclusion. Ils proposent une synthèse de l'apport du plurilinguisme à l'école, une proposition de démarche générale pour l'inclusion, des conseils spécifiques aux directeurs qui accueillent les familles, des conseils aux enseignants pour la mise en œuvre pédagogique. Un des trois documents présente deux approches plurielles parmi les quatre identifiées : *l'éveil aux langues*⁴ et *l'approche interculturelle*⁵. Selon la définition européenne, « il y a *éveil aux langues* lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. » Cette démarche inclut la langue de l'école et toute autre langue en cours d'apprentissage. Elle peut être mise en place dès le début de la scolarité. *L'approche interculturelle* prend appui sur des « phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s). Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents. » Cette approche peut mieux impliquer les familles dans l'école et œuvrer au rapprochement école-familles. Les deux autres approches plurielles sont *l'intercompréhension entre les langues parentes*⁶ et *la didactique intégrée des langues*⁷. *L'intercompréhension* « propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.). Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. » Les publics scolaires français concernés par cette démarche sont ceux des régions frontalières de la France (avec l'Espagne ou l'Italie par exemple). *La didactique intégrée* « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu. » C'est dans cette perspective que s'inscrivent par exemple les travaux portant sur *l'allemand après l'anglais* en tant que langues étrangères (Hufeisen, Neuner, 2004). Les sections d'enseignement bilingue, où les ressemblances et les différences entre les langues d'apprentissage, quelle que soit la matière, sont étudiées, relèvent aussi de cette

approche. Pour être proposée à tous les enseignants, l'interdisciplinarité doit être développée dans leur formation et dans leurs pratiques. Ce qui explique que ces approches soient encore mal connues et peu mises en place.

Quelle formation pour quels enseignements ?

Beaucoup d'enseignants disent se sentir démunis devant les élèves en difficulté avec le français. A cause de leurs représentations sur les langues/cultures de leurs élèves et parce qu'ils ont été formés à la didactique du FLM, ils ne peuvent trouver de raison à leur échec que dans le fait que ces élèves n'ont pas le français comme langue première et/ou familiale. Ils pensent donc tirer profit d'une formation à l'enseignement du français comme langue seconde qui pourrait diversifier leurs pratiques. Mais ils se rendent compte très vite qu'il ne suffit pas d'appliquer des démarches nouvelles pour remédier aux difficultés de ces élèves : ceux-ci ne sont pas « vierges » de savoirs sur les langues en général. Comment alors se servir de ces connaissances déjà là pour mieux apprendre le français ?

Il faut donc dépasser la simple comparaison des pratiques des enseignants des UPE2A avec celles des autres enseignants et se rapprocher des démarches plurielles, qui ouvrent une autre perspective en décloisonnant les disciplines et les pratiques. Ces approches préconisent un enseignement davantage centré sur l'élève et ses intérêts par la prise en compte de toutes ses compétences langagières et linguistiques. Aujourd'hui il n'y a plus à démontrer les bénéfices de cette prise en compte pour les apprenants, tant du point de vue sociolinguistique que psycholinguistique (Cummins, 2001 ; Hélot, 2007 ; Castellotti, Huver, 2008 ; Moro, 2012). Continuer à considérer le bi/plurilinguisme comme défavorable entraîne un désavantage sur le plan du développement cognitif à cause des liens étroits entre bilinguisme et capacité à transférer des compétences et des connaissances. Le plurilinguisme accroît les capacités de conceptualisation, car les pratiques langagières en langue seconde à partir des langues d'origine développent les compétences métalinguistiques et plus généralement métacognitives. En tout état de cause, que ces langues premières soient linguistiquement proches ou non du français, la maîtrise orale (voire écrite) d'une langue maternelle facilite l'appropriation du français par la traduction mentale des concepts français dans la langue d'origine. La reconnaissance des compétences dans une autre langue rend pertinentes toutes les connaissances langagières, qui ne sont plus alors considérées comme sources d'échecs. Au contraire, si ces connaissances sont prises en compte dans les apprentissages scolaires, les élèves allophones seront placés en position d'experts et donc valorisés.

D'autre part, lorsque les élèves peuvent alterner les langues dans une situation d'apprentissage scolaire, ils sollicitent des processus cognitifs, tels que l'attention sélective et la mémoire, qui sont des composantes significatives dans la réalisation de tâches. Amener les élèves à observer et analyser simultanément plusieurs langues, qui est le vecteur des approches plurielles des langues/cultures, développe leurs aptitudes à l'apprentissage des langues en général et *donc* du français. Ces approches mettent en œuvre une culture d'enseignement/apprentissage différente de celle à laquelle sont formés et habitués les enseignants français, par le rôle essentiel qu'elle fait jouer à l'interdisciplinarité. L'un des objectifs de la formation que nous proposons est d'abord de déconstruire les représentations sur la notion de bi/plurilinguisme. Pour une grande proportion d'enseignants, le bilinguisme se résume à l'acquisition/apprentissage parfait de deux langues. Beaucoup ne voient pas en leurs élèves des enfants bilingues, encore moins plurilingues, car les langues en usage en famille ne sont jamais valorisées, ne font jamais l'objet d'apprentissages. L'enjeu est de montrer que la *compétence plurilingue* est composite, dynamique et partielle⁸ et qu'on peut s'appuyer sur elle pour apprendre des langues. Dans cette perspective, la place centrale du français comme langue de scolarisation n'est pas discutée et cela peut rassurer certains enseignants qui s'interrogent sur la pertinence d'une telle approche. C'est l'autre objectif de cette formation : apprendre aux enseignants comment mettre les compétences plurilingues de leurs élèves au service de l'enseignement/apprentissage du français. Ils supposent à tort ne pas posséder les compétences linguistiques suffisantes. Ici, le modèle interactif dans la formation permet de partir de l'enseignant et de faire émerger ses représentations sur la diversité et sur la construction identitaire dynamique de l'individu à travers ses langues. Chaque enseignant peut donc se reconnaître comme un locuteur « plurilingue » en devenir.

Les formateurs du CASNAV qui ne sont pas de langue maternelle française immergent les participants dans une situation d'apprentissage dans une langue « inconnue ». Ils les placent ainsi dans la position d'un apprenant allophone qui a recours, plus ou moins consciemment et explicitement, à ses connaissances dans d'autres langues pour écouter, comprendre, lire, répondre à des consignes scolaires. Réfléchir soi-même à des stratégies de résolution d'une activité dans une langue « inconnue » amène à concevoir, pour ses propres élèves en difficulté, des démarches qui explicitent le plus possible les objectifs linguistiques, les consignes. Cela permet aussi de convaincre d'élaborer des outils aidants, des supports différenciés. La réussite de l'activité met en avant l'efficacité de s'appuyer sur les compétences langagières dans différentes langues et l'importance de la coopération. Lorsque cette mise en situation est proposée simultanément en plusieurs

langues (par exemple, comprendre un court texte rédigé dans plusieurs langues romanes proches du français ou dans des langues germaniques apprises), les enseignants observent très vite qu'ils mettent « spontanément » en œuvre leurs propres compétences linguistiques partielles dans une ou plusieurs de ces langues et qu'ils s'appuient aussi sur les compétences des uns et des autres. Ils comprennent aussi que les processus d'apprentissage tiennent autant à une culture qu'à un comportement singulier selon la personnalité et l'expérience et que le parcours individualisé d'apprentissage pour les élèves en difficulté doit en tenir compte. Cette démarche les questionne individuellement sur leur propre compétence plurilingue et sur leur *biographie* langagière (Cuq, 2003). Les enseignants retracent leur parcours fait de toutes leurs expériences avec les langues, certaines contemporaines, d'autres plus anciennes, voire enfouies. Ce « récit » répond aux questions sur le bi/plurilinguisme, sur l'apprentissage d'une langue et sa maîtrise, sur les contacts entre langues et leur emploi en situation, sur les transferts langagiers et linguistiques, sur la réactivation des langues tout au long de la vie, sur le pluriculturalisme. C'est-à-dire sur tout ce qui constitue la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ils réalisent que cette compétence peut être un appui et non un obstacle et qu'il est donc important d'avoir des idées claires sur la situation linguistique des élèves : langues acquises, apprises, comprises, lues ou entendues. Cela permet d'estimer les difficultés de compréhension et fonder certaines activités sur ces acquis linguistiques antérieurs. Ils peuvent à ce stade de la formation envisager d'élaborer des activités d'éveil aux langues, de comparaison des langues, à partir des biographies langagières de leurs élèves. Des situations d'apprentissage concrètes sont alors présentées (Kervran et al, 2006, 2013) pour leur permettre d'élaborer des projets possibles et de concevoir des actions réalisables.

Question de frontières ?

En France, récemment, on tente de réintroduire au collège des « enseignements pratiques interdisciplinaires ». Cette réforme cristallise de nombreuses tensions. Pourquoi l'interdisciplinarité semble-t-elle si difficile à mettre en place? Le modèle français est traditionnellement le modèle d'éducation académique : les contenus sont encyclopédiques et les savoirs transversaux sont peu nombreux, car l'enseignement est centré sur les disciplines plus que sur les élèves. Dans le cadre de la prise en compte du plurilinguisme des élèves pour leur réussite en français, ce sont les effets positifs reconnus de cette prise en compte qui obligent à réfléchir à l'interdisciplinarité méthodologique et à la mise en œuvre des approches plurielles et donc à changer la didactique. On peut comprendre que des enseignants du secondaire, « spécialistes » d'une discipline, dont le parcours scolaire

s'est déroulé du socle commun à la spécialisation, conçoivent la transmission des savoirs du plus simple au plus complexe, du général au particulier. Mais l'interdisciplinarité permet justement de réinterpréter les savoirs en vue du partage d'un modèle commun : cela suppose une intégration entre les disciplines qui se fait tant au niveau des contenus que des processus d'apprentissage. Etablir des liens de complémentarité, d'interpénétrations, d'actions réciproques dans un questionnement pluriel remet en cause le modèle dominant. Des connaissances insuffisantes sur les disciplines, leurs concepts, leurs méthodes, leur évolution récente, seraient en partie les raisons de la difficulté à remettre en cause ce modèle. Au vu des quelques projets ou expérimentations engagés, il semblerait que ce ne soit pas le cas pour le français. C'est pourquoi on peut espérer une évolution (même lente) des pratiques pédagogiques dans l'enseignement de cette discipline. Traduire ces approches dans une programmation didactique dans des curricula ne nuirait sans doute pas à cette évolution. Mais ces derniers ne reflètent toujours pas cette prise en compte, ou seulement dans des préconisations générales. L'interdisciplinarité est au cœur des approches plurielles et de l'inclusion. Il est donc nécessaire que les enseignements soient véritablement décloisonnés et que les « frontières » disparaissent de manière à permettre la comparaison, l'analyse contrastive, l'observation réfléchie. C'est-à-dire passer « *d'une logique mono à une logique de l'inter* », comme l'écrivait déjà Micheline Rey en 1996 (Rey, 1996). La résistance au changement est d'autant plus forte que seuls les enseignants engagés dans de telles démarches comprennent le lien entre absence de prise en compte du plurilinguisme et échec scolaire. Analyser aujourd'hui en France les répercussions sur les apprenants et les enseignants d'une formation aux approches plurielles ne peut donc qu'être limité à décrire des expériences locales et ponctuelles. Une enseignante d'école élémentaire (Cours Élémentaire 1ère année) témoigne : « *Je crois que, là, on essaie justement de prendre les différences, de les mettre en relief, mais les bons côtés de ces différences, et ce que cela peut avoir d'enrichissant, il y a la partie culturelle qui est différente de la nôtre, et puis il y a tout ce qu'on vit en commun, en fait, on construit l'histoire de la classe en commun et les enfants sont riches de leurs expériences, de leur culture personnelle, tout est mis en commun pour construire une histoire commune à la classe.* » On voit bien que la perspective plurilingue a modifié les représentations et les pratiques. De la même manière que cette perspective a modifié les enjeux de la recherche sur l'enseignement des langues ces dernières décennies. Même si on peut regretter qu'elle n'ait guère fait évoluer les politiques linguistiques et éducatives.

Bibliographie

- Hufeisen B. Neuner G. 2004. *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire- L'allemand après l'anglais*, Graz: CELV.
- Cummins J. 2001. «La langue maternelle des enfants bilingues ». *Sprogforum*, n° 19, p.15-21.
- Hélot C. 2007. Du bilinguisme familial au plurilinguisme à l'école. Paris: L'Harmattan.
- Castellotti V. Huver E. (dir.) 2008. Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants. *Glottopol revue de sociolinguistique en ligne*, n° 11.
- Moro M.R., 2012. *Les enfants de l'immigration. Une chance pour l'école*. Entretien avec D. et J. Peiron. Paris : Editions Bayard.
- Cuq, J.P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris. CLE. p.36-37.
- Kervran, M. 2006. 2013. *Les langues du monde au quotidien*. Scérén CNDP CRDP.
- Rey, M. 1996. D'une logique mono à une logique de l'inter : pistes pour une éducation interculturelle et solidaire. Droits humains et éducation interculturelle : contributions du Conseil de l'Europe et pistes d'actions. *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, n° 79, 111 p.

Notes

- 1 Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés
2. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/tabid/2683/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
3. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_923000/ressources?cid=pre2_453483 onglet « Inclusion » Vadémécum pour l'école maternelle, Vadémécum pour l'école élémentaire ; onglet « Pédagogie » : le plurilinguisme à l'école, [consulté le 16/07/2015].
4. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Awakeningtolanguages/tabid/2687/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
5. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Interculturalapproach/tabid/2689/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
6. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Intercomprehensionbetweenrelatedlanguages/tabid/2688/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
7. <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/Pluralisticapproachestolanguagesandcultures/Integrateddidacticapproach/tabid/2690/language/fr-FR/Default.aspx>, [consulté le 16/07/2015].
8. <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>, [consulté le 16/07/2015].

Synergies Pays germanophones
n° 9 / 2016



Pratiques interculturelles
et apprentissage par les
langues





ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

L'interculturel en question : trois cas d'intégration à un programme de *Master of Science, Marché de l'art et négociation à l'international*, à Institut des hautes études économiques et commerciales (INSEEC)

Anne Pégaz-Paquet

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
apegazpaquet@gmail.com

Reçu le 23-04-2015 / Évalué le 28-09-2015 / Accepté le 3-10-2015

Résumé

Cet article se propose de présenter trois cas d'intégration d'étudiantes étrangères (chinoise, russe et italienne) en Master of Science dans une école d'enseignement supérieur de commerce et de management à Paris. À partir d'entretiens individuels et de questionnaires, nous présenterons, au-delà de leurs profils linguistiques et culturels, de leurs parcours d'études et de leurs motivations pour les études en France, les convergences et les différences dans leurs stratégies d'intégration dans un espace d'études auquel elles ne sont pas toujours préparées. Nous observerons ainsi le décalage éventuel entre leurs attentes initiales et ce qu'elles rapportent de cette expérience afin d'affiner le type d'accompagnement, dégagé de tout stéréotype, que nous devons proposer aux étudiants, pour leur permettre de trouver leur place entre leur individualité et l'espace culturel dans lequel ils se trouvent.

Mots-clés : interculturalité, chinois, russe, italien, projet universitaire en France

Die Interkulturalität auf dem Prüfstein: Drei Integrationsbeispiele in einem Master of Science, Marché de l'art et négociation à international am INSEEC

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um drei ausländische Studentinnen (aus China, Russland und Italien) und ihre Integration in einen Masterstudiengang (Master of Science) an einer Wirtschaftshochschule in Paris. Auf Grundlage von individuellen Gesprächen und Fragebögen, ergänzt durch sprachliche und kulturelle Voraussetzungen, Studienverlauf und Motivation für das Studium in Frankreich, präsentieren wir Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Integrationsbemühungen der Studentinnen in ein ihnen ungewohntes Studiumumfeld. Besondere Aufmerksamkeit soll eventuellen Abweichungen zwischen anfänglichen Erwartungen und gemachten Erfahrungen zukommen, damit künftig begleitende Maßnahmen entwickelt werden können, die es den Studierenden erlauben, einen individuell angemessenen Platz im jeweiligen kulturellen Umfeld zu finden.

Schlüsselwörter: Interkulturalität - China- Russland - Italien - Studien in Frankreich

Challenges to interculturality: three examples of integration in the M.Sc. international negotiation in the Art Market

Abstract

In this article, we aim to present the way three foreign students (one Russian, one Chinese and one Italian) integrated a Master Class of Science in a Business school in Paris. Through individual interviews and questionnaires, we shall show, beyond their linguistic and cultural profile, beyond their former studies and their motivation in studying in France, how their integration strategy may converge or diverge, in a school place they were not always prepared to. We shall focus on the possible gap between what they initially expected and what they can say now about this experience, in order to refine the type of support, stereotype-free, we have to propose to foreign students if we want them to feel comfortable between their personality and the cultural environment they live in.

Keywords: interculturality, Chinese, Russian, Italian, University project in France

L'échange langagier ne constitue que la partie immergée de l'iceberg et l'enjeu de la communication se situe bien souvent au-delà du verbal qui sert fréquemment de rempart à d'autres significations. (M. Abdallah-Pretceille, 1996 : 30)

Hegel (1835) nous rappelait que *l'intérêt fondamental de l'art consiste en ce que ce sont les conceptions objectives et originelles, les pensées universelles de l'esprit humain qui sont offertes à nos regards. C'est pourquoi nous ne serons pas surpris que cette universalité de l'art incite nombre d'étudiants étrangers à venir étudier en France les problématiques liées à ce domaine, notamment du fait du nombre important de musées, de galeries et d'institutions culturelles qui s'y trouvent. Pour autant, cette universalité ne s'étend pas aux études liées à ces activités et l'apprentissage de la gestion « à la française » des problématiques du monde de l'art et de la culture peut s'avérer difficile pour des étudiants issus d'autres cultures.*

Outre les difficultés dues à la provenance d'une tradition éducative différente et celles de la compréhension du déroulement de la formation en France, c'est une compréhension plus globale du mode de fonctionnement de ces institutions qui constitue l'enjeu le plus important pour un étudiant étranger, avec l'obligation pour lui d'intégrer les données sociologiques, historiques et culturelles françaises alors « *que les particularismes de ses pratiques lui étaient jusque-là apparues comme des évidences indiscutables* » (Zarate, 1993 : 98). Bien entendu, dans toutes ces situations, la clé se trouve notamment dans la maîtrise de la langue et aussi dans la connaissance de ses usages et de ses références.

Nous allons ici nous intéresser à trois situations d'étudiantes qui ont intégré en *Master of Science* (équivalent de Master 2 en France) une école de commerce et management, l'Institut des hautes études économiques et commerciales (dorénavant INSEEC) à Paris. Il s'agit précisément d'étudiantes d'origines respectives russe, italienne et chinoise (elles sont en réalité quatre à avoir intégré ce Master - il y a une autre étudiante chinoise qui n'a pas participé à l'enquête). Nous les avons choisies, car les caractéristiques de leurs répertoires linguistiques montrent une distance croissante à la langue française (savoir, langue romane puis langue slave, toutes deux appartenant à la même famille de langues indo-européennes vs langue sino-tibétaine), qui donne *a priori* une orientation à nos résultats. Nous avons posé comme hypothèse que le degré de distance entre la langue de l'étudiant étranger et le français était un facteur déterminant dans la compétence d'intégration, même si la proximité linguistique peut avoir un effet paradoxal, dans les effets d'une familiarité trompeuse.

Bien entendu, il ne s'agit pas seulement d'observer ce point de vue linguistique, mais également de traiter le point de vue culturel, l'histoire et la personnalité de chaque étudiant. C'est pourquoi, au travers d'entretiens et de questionnaires individuels, nous avons cherché à identifier les parcours préalables des étudiantes et aussi clarifier leurs motivations pour les langues étrangères, et plus particulièrement pour le français, et pour la formation choisie en France. Enfin, nous avons interrogé les étudiantes au sujet des obstacles ou des difficultés qu'elles avaient rencontrés dans leur formation à l'INSEEC et le bilan qu'elles pouvaient en tirer.

Notre objectif est de répertorier par ressemblance ou dissemblance les causes de difficultés présentées par les étudiantes étrangères à propos du contexte évoqué et de proposer à partir de cette catégorisation des pistes de réflexion sur les représentations culturelles que nous observerons. Cela pourra servir de base à la conception d'itinéraires d'intégrations à proposer aux étudiants néo-arrivants dans l'institution.

Mais avant d'aller plus loin, nous souhaitons dresser rapidement le cadre théorique dans lequel notre analyse se tiendra. Notre point de vue s'appuie sur celui de E.T Hall (1984) qui lie dans son analyse la culture à la communication (*Le langage silencieux* : 211-212). Nous rappellerons aussi ce que Bakhtine (1984 : 140) exprimait à propos de l'interculturalité et de l'Autre en tant que miroir de soi, en précisant que

[...] *Un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, à un sens étranger : entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolément.*

Il s'agit ici de considérer les différences civilisationnelles comme une source d'enrichissement mutuel et de créer des interactions dynamiques entre elles, sans jugement de valeur.

Ainsi, ayant rapidement défini notre conception de la culture et de l'interculturalité, nous aborderons la problématique de l'intégration de ces étudiantes par le prisme de la démarche interculturelle qui exige de chacune d'entre elle d'établir une comparaison entre ce qu'elles vivent et leurs repères, puis de procéder à une décentration.

Nous rappellerons encore que le niveau de maîtrise de la langue française est déterminant pour l'accès à ce processus de décentration interculturelle. Aussi aborderons-nous dans un premier temps les biographies langagières respectives des trois étudiantes, avec un intérêt particulier pour leur apprentissage du français. Ensuite, nous nous intéresserons à leur conception des études et aux relations qu'elles ont nouées dans ce cadre. Enfin, nous nous attacherons, avant de conclure, à évoquer de façon plus globale leurs éventuelles intégrations dans la société française, en observant notamment leurs obtentions d'emploi en France.

1. La langue

1.1 Biographies langagières et expériences internationales à l'arrivée en France

Nous rappellerons l'importance de l'obligation d'aptitude, donc d'autonomie en langue et en communication au sein de l'institution universitaire visée afin de poursuivre un projet d'étude en France. C'est pourquoi une certification minimale de niveau européen B2 est requise à l'entrée de la plupart des Masters.

Avant de présenter cependant les compétences linguistiques des trois étudiantes observée ici, nous allons très brièvement dresser leur portrait.

L'étudiante chinoise vient de Zhengzhou, grande ville proche de Pékin. Elle a vingt-cinq ans. L'étudiante russe vient de Moscou et a vingt-trois ans. L'étudiante italienne vient de Cagliari et a vingt-sept ans. Toutes les trois ont étudié l'anglais à l'école, au lycée et à l'université, avec un niveau final d'autonomie fragile (B1-B2). Les étudiantes italienne et russe ont fait des séjours linguistiques en Grande Bretagne (et aux États-Unis pour l'Italienne). Elles ont toutes beaucoup voyagé en Europe et l'étudiante chinoise a voyagé dans des pays d'Afrique francophones.

1.2. Concernant le français

L'étudiante chinoise, que nous nommerons (C) par la suite, avait peu étudié le français avant sa venue en France (trois mois à l'Alliance française en Chine). Il en est de même pour l'étudiante italienne (I) qui n'avait effectué qu'un mois d'études dans une école de langues en Italie. Elle avait cependant déjà choisi de venir suivre un programme d'échange *Erasmus* pendant une année à l'université de Reims trois ans auparavant. Elle y avait développé une autonomie fragile à l'oral en français - niveau B1-B2, mais avait très peu de connaissances du français écrit. L'étudiante russe (R), quant à elle, (avait étudié le français depuis le collège dans une école française, avec de nombreux séjours linguistiques en France durant l'été (à l'école des Roches).) Elle avait donc dès le début de sa formation à l'INSEEC, un excellent niveau de français oral et écrit (C1). Elle avoue cependant que cela ne correspond pas à son choix mais à celui de ses parents et qu'elle se trouve francophone un peu malgré elle. Toutefois, sa présence en France s'explique par des motifs personnels ayant un ami russe qui a choisi de vivre en France.

1.3. Le niveau de langue à l'entrée à l'INSEEC

Pour intégrer cette nouvelle école, (I) et (C) avaient donc comme première nécessité d'améliorer leur connaissance de la langue française. Concernant (I), il s'agissait d'entrer dans l'écrit. Cette nouvelle expérience de formation à l'INSEEC étant liée à un projet personnel (partage sa vie avec un Français résidant en France et souhaite une activité professionnelle en France), sa motivation était donc indiscutable. Elle a beaucoup travaillé par elle-même et a finalement atteint un niveau B2-C1 à l'écrit et un niveau C1 à l'oral.

La motivation de (C), par contre, est liée à l'activité professionnelle de son père qui travaille en Afrique et qui pratique donc couramment le français uniquement à l'oral, pour communiquer, a-t-elle tenu à préciser. C'est donc par lui qu'elle a découvert cette langue et elle considère la France comme un pays de référence(s) culturelle(s) et artistique(s). Elle souhaite s'y investir, tant sur le plan professionnel que personnel. Cependant, ayant un faible niveau lors de son arrivée en France (A1-A2), (C) s'est inscrite pendant deux ans dans une institution universitaire (Clermont-Ferrand), puis dans une école de langues pendant six mois à la demande de l'INSEEC, afin d'atteindre le niveau B2 requis pour ses études. Le contenu de ces deux formations successives était essentiellement linguistique (grammatical, lexical et phonologique) mais son réinvestissement en situation authentique est resté très limité, notamment du fait du mode de vie choisi (pas de partage de logement avec des francophones et liens forts au sein du réseau des ressortissants chinois). Pour

autant, son niveau de compréhension orale et écrite est désormais bon (C1). Sans doute, ses points faibles (B2) restent la production orale - notamment du fait de difficultés phonologiques - et la production écrite, notamment du fait du manque de connaissance socio-culturelle pour le lexique et les structures qu'elle utilise. En effet, nous rappellerons ici l'importance de la capacité à appréhender le contexte socio-culturel et de connaître les pratiques discursives et les comportements qui les accompagnent dans un contexte de communication à l'université. Ainsi, par exemple « ma poule » ayant été entendu dans une conversation pour s'adresser à quelqu'un, elle a cherché à l'utiliser dans des contextes plus formels comme à l'écrit, et elle ne s'est pas aperçue que cela posait un problème.

En conclusion, nous sommes face à trois étudiantes dont le niveau de français est a priori comparable en termes d'évaluation avec le Cadre européen commun de référence pour les langues, mais dont les motivations et les itinéraires d'apprentissage ont été très différents. Cela aboutit à des profils d'apprenant(e)s *hétérogènes*.

2. Leur parcours d'étudiantes

Avant leurs arrivées en France, ces trois étudiantes ont suivi des cursus très différents. Si (C) avait déjà choisi une spécialisation dans le domaine des biens culturels et du patrimoine (« Licence » d'appréciation et restauration du patrimoine), (R), pour sa part, avait suivi un cursus d'Histoire de l'art et une spécialité de Master 1 en gemmologie. (I), quant à elle, avait obtenu un Master 2 de droit général.

Pour autant, elles étaient toutes les trois bien préparées au déroulement de leur formation (cours en classe en petits comités, méthodes d'enseignement), soit par similitude avec leur vécu dans leur pays d'origine, soit parce qu'elles avaient suffisamment étudié en France pour être préparées aux modes de fonctionnement des écoles françaises. (C) a fait remarquer qu'elle avait seulement été surprise par le lien de relative familiarité que les professeurs de l'INSEEC entretenaient avec les étudiants. Elle a été rejointe par (I) sur ce point qui a abordé leur plus grande disponibilité, ainsi que leur grande ouverture d'esprit. Elle a ajouté qu'elle trouvait que la durée des cours était un peu long (elle aurait voulu plutôt quarante-cinq minutes qu'une heure !). Cependant (C) a exprimé avoir rencontré des difficultés à suivre les cours, notamment au début de sa formation, car les professeurs parlaient trop vite, selon elle. De même, pour le travail demandé, l'effort rédactionnel était très important et entravait les véritables apprentissages attendus dans le cadre de cette formation. Ainsi globalement, cette expérience a été très difficile pour (C), car très exigeante sur le plan linguistique et culturel. Pour autant (C) ne semble

pas découragée et a obtenu malgré tout des résultats honorables, à défaut d'être excellents. Elle envisage de consolider ses nouvelles connaissances en continuant d'étudier l'an prochain dans un établissement du même type que l'INSEEC.

Dans son rapport à l'évaluation, (I) avoue une certaine frustration dans le système de notation français qui n'octroie, de son expérience, jamais de notes maximales (contrairement à ce qui se passe en Italie). Par contre, elle n'a pas été désorientée par le fait que ces évaluations se passent à l'écrit (en Italie tout se passe à l'oral sauf le mémoire de fin d'étude). (R) de son côté a été interpellée par le contenu des évaluations qui ne sont pas liées exclusivement au cours, et donc qui n'imposent pas de restitutions directes par mémorisation, ce à quoi elle était entraînée, tout comme (C) et (I).

Par ailleurs, concernant les modalités de travail, les trois étudiantes étaient assez bien préparées au travail de groupe. Cependant, (C) n'a pas toujours réussi à s'intégrer harmonieusement dans certains projets, du fait du décalage de ses attentes et de celles des étudiants natifs en pareilles circonstances (qui fait quoi ? qui décide ? etc.). En effet, la représentation partagée est en Chine bien loin de celle envisagée en France, qui consisterait ici plutôt en l'adjonction d'apports individuels. De plus, la négociation et le discours pour débattre de sujets tels que cette problématique exigent un haut niveau de maîtrise de la langue et de ses usages sociaux (plutôt C2 que C1) pour être fructueux, ce qui n'a pas été la situation de (C).

Sur le plan des contenus de la formation, qui consiste en six mois de cours de formation très professionnalisante (histoire de l'art, mercatique, gestion, négociation, communication, montage de projets culturels), les étudiantes ont été globalement satisfaites mais (R) a jugé que le niveau d'exigence des professeurs n'était pas assez élevé, sans toutefois préciser exactement ce qu'elle entendait par là. Cette remarque nous a semblé surprenante, car cette étudiante n'a pas obtenu particulièrement de bons résultats à ses examens.

Dans leurs relations avec les étudiants français de leur groupe, (I) a été très active même si elle a trouvé que les relations se construisaient lentement, tandis que les deux autres étudiantes sont restées plus à distance, l'une, (C), du fait de difficulté d'intégration liée à un décalage de représentations (comme expliqué plus haut), l'autre, (R) par un moindre investissement dans ses études (« pas besoin de relations avec mes professeurs ») et une certaine prise de distance face aux pratiques françaises reconnues par elle comme trop collectives (« chaque étudiant doit être responsable de soi-même et ne pas s'occuper des autres »). Elle a rappelé en outre qu'il existait en Russie une imbrication entre vie privée et vie

professionnelle, avec des réseaux de solidarité et de cooptation qu'elle n'a pas du tout retrouvé en France.

A l'INSEEC, les étudiants devaient tous participer à des projets d'exposition artistique. C'est dans ce contexte particulier que les difficultés culturelles se sont fait le plus ressentir, les représentations de ce qui devait être fait variant parfois considérablement selon la culture d'appartenance (quels choix d'artistes, quel type d'organisation, quel accueil des visiteurs, comment organiser la vente ? Etc.). (C) qui a une bonne connaissance du monde de l'art oriental plutôt fixé sur les objets du patrimoine, dans le respect des traditions, a indiqué ne pas se sentir compétente dans le domaine de l'art occidental et elle s'est rendu compte de la nécessité d'approfondir son étude de l'art contemporain, qu'elle ne connaissait pas du tout avant son parcours à l'INSEEC. Elle s'est ainsi sentie disqualifiée dans son groupe, alors que les autres étudiants, qui n'avaient pas toujours plus de connaissances qu'elle, ne l'exprimaient pas ou de façon différente. De même, dans l'organisation d'une exposition, elle a eu des difficultés à faire des propositions sur la façon dont l'accueil des visiteurs devait se dérouler. Ajoutons que cela dépendait également de l'expérience antérieure des étudiants dans ce domaine, cet aspect étant grandement variable selon les cultures.

3. Leur projet professionnel et le bilan de cette intégration

À ce jour, les trois étudiantes, ayant terminé la partie théorique de leur formation, doivent effectuer un stage de six mois qui doit leur permettre, à son issue, d'obtenir leur diplôme et d'intégrer le monde du travail.

Ayant particulièrement bien réussi sa formation théorique et le montage des projets, (I) a été recrutée par un de ses professeurs à l'Observatoire de l'art contemporain. Par contre, ni (R) ni (C), n'ont trouvé de stage, ou du moins, nous l'ont fait savoir. (C) avoue ne pas avoir osé demander d'aide pour la rédaction de son *curriculum vitae* et de sa lettre de motivation. Ayant eu l'occasion de les lire, nous pouvons affirmer que ce qu'elle a envoyé ne correspond pas aux attentes d'un employeur français, ni dans la présentation, ni dans son contenu, notamment du point de vue culturel, dans le choix des informations qu'elle présente. A aucun moment cependant, y compris devant l'absence de réponse favorable, elle n'a songé au fait que ce qu'elle avait envoyé lui portait préjudice, notamment parce qu'elle savait que le contenu était linguistiquement correct. (R) reste très énigmatique sur les démarches qu'elle a menées et sur l'éventuel stage qu'elle aurait décroché. Elle suggère de retourner éventuellement en Russie sans achever sa formation, car elle n'aime pas la France « où tout est très mal organisé, surtout sur

le plan administratif ». Elle m'a informée par ailleurs, en me donnant sa carte de visite, avoir débuté une activité de gemmologue à Moscou avant de venir à Paris, activité qu'elle pourrait reprendre facilement (ou qu'elle n'a pas complètement abandonnée).

Dans leur « expérience de confrontation à l'altérité culturelle »

En France, nous observons d'indéniables différences d'intégration. Car si les repères psychologiques ont été brouillés pour chacune des étudiantes observées, elles avaient déjà une assez grande expérience de l'interculturalité, soit par leurs études et leurs voyages antérieurs, soit par leurs centres d'intérêts qui dépassent a priori le cadre des frontières. En effet, nous avons constaté que la présupposée universalité de l'art avait ses limites notamment dans un clivage sociétal observable dans l'opposition Occident « moderniste » vs Orient « traditionaliste ». Pour autant, la déstabilisation de ces étudiantes étrangères n'a pas pris de proportions inquiétantes.

S'agissant d'études, le plan intellectuel a été sollicité sans que les étudiantes ressentent un véritable malaise. Acquérir de nouveaux savoirs disciplinaires ne leur a pas posé de problème, car elles avaient déjà intégré les savoir-faire académiques français. En termes de contenus, quelques remarques ont été émises comme celle de (I) qui ressent une gêne à ne pas connaître l'histoire politique française et à ne pas pouvoir apprécier toutes les informations qu'elle reçoit dans leur contexte. Mais arriver à ce stade de conscience ne relève déjà plus vraiment d'un problème interculturel, mais plus de la curiosité.

Sur le plan psychologique, la façon dont (R) considère sa relation avec la France comme un « mariage forcé », crée une résistance et une crispation évidentes qui ne lui permettent pas une véritable intégration, bien qu'elle soit particulièrement à l'aise dans ses échanges avec autrui. Elle ne cherche aucunement à nouer des relations avec les Français. A l'inverse, (I), du fait de sa relation personnelle avec un Français, a des motivations sérieuses qui la poussent à se mobiliser dans cette relation interculturelle. (C) montre aussi une grande motivation qui lui permet d'affronter les problèmes qu'elle rencontre avec beaucoup de sérénité. Par contre, sur le plan social, elle rencontre le plus de difficultés, car elle a perdu une partie de ses repères et a du mal à retrouver des équivalences de ce qu'elle connaissait, notamment dans ses relations interpersonnelles. Ainsi avoue-t-elle ne pas comprendre comment faire pour entrer en relation avec un Français : doit-elle l'inviter à prendre un verre comme le font les Français (pour elle, on doit plutôt partager un repas), quel sujet de conversation peut-elle aborder (pour elle, les Français sont beaucoup plus polis dans leur relations amicales que les Chinois).

Dans le rapport à la langue, l'usage du parler jeune et aussi le recours au verlan a été problématique dès lors que la maîtrise de ces codes suppose une parfaite connaissance à la fois linguistique et socio-culturelle qui ne s'acquiert que par l'expérience. Ainsi a-t-on pu parfois constater pour (C) des attitudes de peur liée à l'incompréhension des modes de fonctionnement des relations interpersonnelles. (I) a également été gênée, mais elle est finalement plus intriguée par ces différences que déstabilisée, car elle a intégré ces codes de communication tout en affirmant qu'elle n'a pas envie de les utiliser.

4. En guise de conclusion

Nous avons donc pu constater que deux étudiantes sur trois, (I) et (C), avaient bel et bien initié des stratégies de décentration pour acquérir les nouveaux repères socio-culturels auxquels elles étaient confrontées et pour essayer de trouver des stratégies d'adaptation. C'est dans une conception intégrative de la langue (Gohard-Radenkovic, 2000), c'est-à-dire considérant la langue comme un lieu de partage, de découverte, d'échange et de soutien, que ces deux étudiantes ont construit une nouvelle identité d'étudiante en France. (R) qui s'étaient appropriés ces codes à son insu quand elle était plus jeune, semble ne pas vouloir les intégrer à son comportement, comme s'il s'agissait d'un conflit de loyauté. Elle reste pourtant celle qui a incontestablement le meilleur niveau linguistique et sans doute la meilleure expérience des codes de communication français.

Cette attitude nous conduit à considérer l'adaptation au mode de vie à la française du point de vue de sa nécessité réelle et dans une véritable dynamique d'interactions culturelles. En effet, la situation de (R) nous interpelle et nous rappelle que l'enjeu est variable selon le projet de l'étudiant. Nous reprenons ainsi à notre compte le propos d'Abdallah-Preteille (2010) qui nous indiquait qu'« il ne suffit pas de découper la société en une succession d'homogénéités ». Elle ajoutait qu'il fallait nuancer le rattachement systématique d'un comportement particulier par rapport à des variations intra-groupales. Cela nous renvoie aux propos de Garcia Castano & Granados Martinez (1999 : 69) qui évoquent la version particulière de sa propre culture qu'est chaque apprenant. « *Il faut donc veiller à ne pas avoir un discours homogénéisant à partir de "nos" similitudes* ». Ainsi, si l'étudiante qui maîtrise le mieux le français est la moins intégrée, c'est surtout parce que sa personnalité intervient. A l'inverse, l'étudiante chinoise a réellement déplacé ses repères et a acquis une certaine aisance communicationnelle même s'il lui reste encore à identifier et à comprendre une grande partie des codes sociaux français. Indéniablement, le fait qu'elle ne partage pas beaucoup de moments avec des Français dans sa vie quotidienne reste un frein à son intégration. L'étudiante

italienne pour sa part a effectivement « épousé » la culture française dans une dynamique d'interaction avec la sienne et elle s'y est investie avec beaucoup de maturité (elle est la plus âgée des trois et ses motivations sont sans doute un peu plus réfléchies).

Par conséquent, le processus d'intégration des étudiants étrangers, avec la nécessité d'un travail d'exploration de l'interculturalité, n'est pas un chemin jonché d'évidences et de vérités. Chacun a le libre choix de ce qu'il peut mettre en balance dans ce parcours, bien au-delà des représentations culturelles univoques attendues. De plus, dans cette démarche d'explicitation, n'encourt-on pas un danger d'enfermement dans de nouveaux stéréotypes et d'uniformisation au travers d'une culture partagée autour de la musique, des vêtements, des stars, du cinéma, et qui conduirait à un appauvrissement culturel général ? Il nous semble plus important que chacun s'approprie ce bien commun et le réadapte à sa culture d'origine et à sa personnalité pour dépasser ces stéréotypes. N'est-ce pas ce que suggère Abdallah-Pretceille, lorsqu'elle parle de tension entre singularité et universalité. Et à l'instar de ce que nous dit Beacco, (2000 : 119) mais en considérant le côté des formateurs, ne devrait-on pas se rappeler que « *l'étranger est un des objets qui donne fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices.* »

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. 2010. « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ». *Education et formation interculturelles : regards critiques, Recherches en éducation n°9*, p. 10-17.
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Beacco, J-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette Livre/Français Langue Étrangère.
- Granados Martinez, A., Garcia Castaño, F-J. 1999. *Lecturas para educación intercultural*, Madrid : Trotta Editions.
- Hall, E.T. 1959. *Le langage silencieux*, éd. française 1984. Paris : Point, coll. Essais : 211-212.
- Hegel, G. W. F. 1835 (posth.) *Esthétique*. Tome premier, deuxième édition 1875, Paris : Librairie Germer-Baillère, 247.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-CRÉDIF, coll. Essais.



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

L'anglais, langue de transfert pour la compréhension écrite du français écrit par des étudiants allemands

Jean-Michel Robert

Université d'Amiens, France

robert.jean-michel@hotmail.fr

Reçu le 31-07-2016 / Évalué le 04-09-2016 / Accepté le 03-10-2016

Résumé

En utilisant les stratégies mises en œuvre dans l'enseignement de l'intercompréhension en langue, il serait possible pour des étudiants germanophones ayant une bonne connaissance de l'anglais d'aborder le français. Bien que l'anglais soit considéré comme une langue germanique, cette langue offre (beaucoup plus que l'allemand) des similitudes avec le français (un grand nombre d'homographes communs aux deux langues et une transparence favorisée par de très nombreux cognats) et peut servir de base de transfert pour la compréhension du français écrit. Cette approche serait particulièrement bénéfique dans le cas d'un public universitaire, les étudiants Erasmus allemands en France, par exemple.

Mots-clés : intercompréhension, langue de transfert, compréhension du français écrit

Englisch als Transfersprache für deutsche Studierende um geschriebenes Französisch

Zusammenfassung

Stützt man sich auf Unterrichtsstrategien der Interkomprehension, so kann der Erwerb der Fremdsprache Französisch bei deutschen Studierenden mit guten Englischkenntnissen angegangen werden. Obwohl das Englische als germanische Sprache gilt, findet man dort - und stärker als im Deutschen ausgeprägte - strukturelle Ähnlichkeiten mit dem Französischen (etwa die große Zahl der schriftgleicher Elemente (Homographien) in beiden Sprachen und die durch zahlreiche lexikalische Verwandtschaften begünstigte Transparenz). Englisch kann deshalb dienen als Brückensprache für das Verstehen des geschriebenen Französisch. Ein solcher Zugang zur Sprachvermittlung erscheint dann als besonders geeignet, wenn es sich um eine akademisch gebildete Gruppe handelt, zum Beispiel um deutsche ERASMUS-Studierende in Frankreich.

Schlüsselwörter: Interkomprehension, Brückensprache, Verstehen des geschriebenen Französisch

English as a language of transfer for written comprehension in French by German students

Abstract

Using the strategies of foreign language teaching in intercomprehension, it may be possible for German-speakers with a good knowledge of English to understand French. Although English is classified as a Germanic language, it offers (much more than German) many similarities with French (a high number of homographs common to both languages, transparency due to numerous cognates) and can allow individuals to transfer their knowledge toward understanding written French. This approach / strategy could be particularly beneficial to academic learners, for example ERASMUS German students in France.

Keywords: Intercomprehension, transfer language, understanding written French

L'appropriation d'une langue proche, de même famille linguistique (comme l'espagnol et le français), est plus facile que celle d'une langue éloignée (comme l'allemand et le français). Les structures grammaticales sont souvent semblables et la grande transparence lexicale permet une reconnaissance et une mémorisation rapide.

En espagnol, le dindon et la dinde se disent *pavo* et *pava*. Les latinistes reconnaîtront les termes latins pour « paon » et « paonne ». Les autres, la grande majorité, peuvent rapprocher ces termes du verbe français « se pavaner ». Cette simple association permet de s'approprier les mots espagnols pour « dinde » et « dindon », de passer à « paon », ce dindon royal (*pavo real*) et d'aborder l'aspect lexicoculturel : l'âge bête est pour les Espagnols « l'âge du dindon » (*edad del pavo*). Qu'en serait-il en allemand avec *Truthahn*, *Truthenne* ou *Pute*, *Pfau* ? L'acquisition d'une langue cible dépend fortement de la proximité linguistique et les stratégies mises en œuvre par l'enseignement de l'intercompréhension permettent une entrée facile dans les langues étrangères proches, tout au moins au niveau de la compréhension écrite, ou un éveil au plurilinguisme.

L'intercompréhension

Dans la dernière décennie du vingtième siècle, certains programmes d'enseignement / apprentissage des langues proches privilégient la compréhension entre langue source et langue(s) cible(s). En Amérique du Sud, la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) préconise l'enseignement en intercompréhension des langues romanes. On proposa à des enseignants de français langue

étrangère une formation linguistique et pédagogique permettant un enseignement simultané du portugais ou de l'espagnol et du français pour les compétences de compréhension. En Europe, l'Union latine s'inspire de l'enseignement en compréhension des langues scandinaves pour élaborer, dans les pays européens de langues romanes, des programmes d'enseignement / apprentissages de langues étrangères et secondes, basés sur la transparence. En Scandinavie, ce type d'enseignement date du début du vingtième siècle dans le cadre de l'apprentissage de la compréhension des langues voisines (nabospråksforståelse). Les élèves se familiarisent avec les autres langues scandinaves voisines, d'abord au niveau graphique puis phonique, puis apprennent à communiquer en utilisant leur langue maternelle et en comprenant celles de leurs voisins nordiques (l'intercompréhension). Plusieurs programmes orientés vers l'intercompréhension voient alors le jour en Europe romane (EuRom4 puis Eurom5, Galatea, Galanet et GalaPro, EuroComRom). Depuis une vingtaine d'années, le Conseil de l'Europe soutient de nombreux programmes de ce type orientés et préconise le plurilinguisme (à l'intérieur d'une aire linguistique, parler sa propre langue et être compris par les autres).

Le programme EuroCom, créé en Allemagne dans les années quatre-vingt-dix, privilégie à ses débuts la compréhension des langues romanes (EuroComRom) à partir des connaissances en français d'un public universitaire allemand. Il vise à développer une compétence de lecture et une compétence auditive dans les autres langues romanes. EuroCom est le premier programme européen à mettre en valeur la notion de « langue de base de transfert », langue non-maternelle apprise ou acquise utilisée pour aborder une autre langue qui lui est apparentée. Le programme « Intercommunicabilité Romane » de l'université d'Aarhus au Danemark préconise une pratique qui permette une systématisation des relations entre deux langues romanes pour pouvoir effectuer le passage de l'une à l'autre. Plus récemment, ICE (InterCompréhension Européenne) vise la compréhension simultanée et contrastive de plusieurs langues germaniques (anglais, allemand, néerlandais) pour un public francophone ayant déjà étudié une langue germanique.

Dans le cas d'une base de transfert non apparentée à la langue maternelle, l'acquisition est plus lente. Le natif possède, dans sa langue maternelle, un vaste vocabulaire *en disponibilité* (connu, mais peu ou pas employé). Le locuteur d'une langue de transfert peut ne pas avoir accès à ce répertoire linguistique. Tout francophone comprendra, en contexte, le mot espagnol *vergüenza* par association à *vergogne* ; mais quel étudiant allemand, même avec de bonnes notions en français, connaît ce mot ? Une compétence de compréhension écrite d'une deuxième langue romane peut cependant être atteinte assez rapidement par des élèves ou des étudiants allemands à partir du français¹. Actuellement, le transfert de compréhension vise

la compréhension d'une ou de langue(s) proche(s) uniquement à partir de la langue maternelle ou d'une langue étrangère connue. Il n'y aurait pas de transfert de compréhension entre deux langues de familles linguistiques différentes, comme entre l'allemand ou l'anglais et le français. Cependant, la didactique de l'intercompréhension entre langues romanes pourrait s'élargir à l'enseignement à partir d'une langue germanique : l'anglais, langue européenne issue de l'intégration de langues germaniques et de langues romanes. À partir de l'anglais (langue de transfert) pourrait être enseignée la compréhension du français.

L'anglais comme langue de transfert entre langues romanes et langues germaniques

L'anglais se situe à la croisée des langues latines et germaniques. Certains philologues de la Renaissance, qui « mesurent la latinité d'une langue au nombre de mots d'origine latine que celle-ci comporte » (Rat, 1948 : 168-169), le classaient parmi les langues latines. En effet, le lexique de cette langue est loin d'être uniquement germanique et se compose, pour une grande partie, d'une lexie romane². « *Le vocabulaire anglais aurait pour ses deux tiers une origine français et latine (Malherbe, 1983, p. 149 ; Stéphanovitch, 1997, p. 115), proximité lexicale qui devrait permettre l'enseignement de la compréhension du français aux anglophones* » (Robert, 2009 : 204 ; Robert, 2013 : 109). L'anglais est certes une langue germanique, mais qui contient une greffe latine et romane (Crépin 1994 : 165) et mérite le titre de « plus romane des langues germaniques » (Castagne, 2008 : 41). Certains traits grammaticaux sont communs à l'anglais et au français (comme les pluriels en -s), le modèle de la syntaxe latine est perceptible chez les auteurs anglais jusqu'au début du dix-huitième siècle (Brooks, 1958 : 147-148) et la syntaxe française peut se retrouver dans l'ordre des mots.

L'anglais, qui peut servir de langue de départ (langue maternelle ou langue de transfert) pour aborder une autre langue germanique, peut aussi permettre d'aborder le français (et pourquoi pas, les autres langues romanes).

Cette relative proximité entre langues romanes et germaniques est attestée en linguistique. Des études comparatives montrent qu'« *assez régulièrement, le néerlandais se rapproche du français, plutôt que de l'anglais, qui à son tour se rapproche parfois plus du français que du néerlandais* » (Willems, 2002 : 55, in Caddéo et Jamet, 2013 : 52).

Ce rapprochement de l'anglais vers le français se vérifie par un ordre des mots proche du français et une grande partie du vocabulaire d'origine latine et française. Cependant, la transparence peut être lacunaire. Bien de mots ont subi un glissement

sémantique et souvent le mot anglais n'a conservé qu'un seul sème de la signification du mot original. *Grand* a perdu son sens de haut pour ne garder que celui de prestigieux (*grand siècle*). Tout comme en français, le mot latin *scrupulus* (petite pierre pointue, qui lorsqu'elle entrainait dans les sandales gênait pour la marche), devenu *scrupule*, n'a gardé que le sème gêne (morale et non plus physique). Ce phénomène se remarque entre langues proches. L'adjectif espagnol *débil* et l'adjectif français *débile* signifient tous deux faible (de corps en espagnol, d'esprit en français). Mais, en contexte, un francophone peut facilement deviner la signification du terme espagnol. De plus les mots d'origine française sont souvent moins fréquents que leur synonyme d'origine germanique : *error / mistake* ; « *bloody et storm font partie de l'anglais usuel alors que sanguinary et tempest sont des formes lexicales littéraires* » (Robert, 2009 : 205).

La compréhension de l'oral reste plus difficile que la compréhension écrite : un anglophone (au début de l'apprentissage ou de l'acquisition du français langue étrangère ou seconde) peut aborder un texte français grâce à la relative proximité entre les deux langues. Mais il restera « sourd » au français. « *Ceci s'explique par le fait que les réalisations phonétiques diffèrent extrêmement dans les deux langues, comme l'indique cette conclusion de Bertil Malmberg sur les différences de bases articulatoires de l'anglais et du français : « Il n'est donc pas étonnant que l'Anglais prononce souvent mal le français, et le Français mal l'anglais. Leurs bases articulatoires sont très différentes, parfois directement opposées.* » (Malmberg, 1954 : 83) » (Robert, 2009 : 205).

Klein et Reissner (2006) considèrent l'anglais comme langue passerelle possible pour aborder la compréhension des langues romanes par un public anglophone. Les sept filtres (ou tamis) proposés par Klein et Stegmann (2000) pour la compréhension des langues romanes (1. vocabulaire international, 2. vocabulaire panroman, 3. correspondances phonographiques, 4. graphies et prononciation, 5. types syntaxiques fondamentaux, 6. formules pan-romanes de morphosyntaxe, 7. préfixes et suffixes) peuvent opérer en grande partie de l'anglais (langue maternelle ou langue acquise) vers le français (cf. Klein, 2008, p. 121-127).

1. Le lexique international est, en anglais comme dans les langues romanes, formé très majoritairement sur une base latino-romane. De plus, les langues germaniques, comme par exemple l'allemand, acceptent de nombreux néologismes anglais (souvent formés sur cette base), à la différence du français, qui tente de les remplacer par des termes français.
2. La totalité du lexique panroman qui représente en même temps le vocabulaire fréquent de base se retrouve aussi en anglais.
3. Une systématisation des correspondances phoniques facilite le transfert

d'identification. On constate un grand nombre de régularités, particulièrement en ce qui concerne les consonnes.

4. La prononciation de l'anglais s'écarte de celle des langues romanes, mais la graphie permet la transparence.
5. Les neuf structures fondamentales³ syntaxiques panromanes ne diffèrent pas de celles de l'anglais. Il est facile de reconnaître et de localiser dans une phrase le sujet, le verbe, les compléments, ainsi que les substantifs, les adjectifs, les adverbes, les prépositions, les articles et les pronoms. Ce phénomène n'est pas limité à ces seules structures fondamentales. On trouve des parallélismes entre l'anglais et les langues romanes dans l'interrogation ainsi que dans les propositions relatives et conditionnelles.
6. Une partie des éléments morphosyntaxiques panromans se retrouve en anglais : existence d'articles définis et indéfinis (avec absence de genre, mais fonction semblable), d'un pluriel en -s, de prépositions pour marquer le datif, et le génitif, etc.
7. Une quarantaine de préfixes d'origine latine ou grecque et un même nombre de suffixes sont identifiables à partir de l'anglais.

Approche de la compréhension écrite du français par un public germanophone

« *La majorité des Allemands qui ont appris le français au lycée l'ont abandonné ou même oublié pour acquérir une connaissance assez développée de l'anglais* » (Klein, 2008 : 120).

Cette connaissance généralisée de l'anglais peut être d'une grande aide pour la compréhension du français. En utilisant les stratégies de transfert de compréhension et la relative transparence entre l'anglais et le français, il est possible pour un public allemand qui possède de bonnes connaissances en anglais d'aborder la compréhension écrite du français en envisageant plusieurs types de transparence (cf. Robert 2008, p.18-19) :

- une transparence plus ou moins complète (graphie et sens) dont les très nombreux homographes (plus de 3000 mots, cf. Walter 2001, p.121),
- une transparence parcellaire, les cognats (mots de langues différentes ayant à peu près les mêmes formes et les mêmes sens) : (un *crime* anglais peut être en français un crime ou un délit),
- une transparence phonique (easy / aisé),
- la fausse transparence, les faux amis. Ces faux amis sont importants à connaître, mais aussi faciles à mémoriser. Pour Klein, il est temps de changer

radicalement la façon de voir les faux amis dont on a longtemps surestimé le danger. Ce qui compte, c'est la reconnaissance d'un terme et non le risque de transfert négatif : « *L'avantage pour l'apprenant est environ cinq fois plus grand que le prétendu dommage qui est de toute façon minimisé, sinon annulé par la contextualisation* » (Klein, 2007 : 8).

À cette transparence entre le français et l'anglais s'ajoute celle entre le français et l'allemand (les emprunts au français : *Amateur, Chance, Debüt, Kompagnon*, etc., mais aussi au grec, au latin, à l'anglais qu'on retrouve en français, ainsi que les mots français d'origine germanique et les emprunts à l'allemand: *bleu, jardin, leitmotiv, wagon*, etc.).

Une telle approche de la compréhension écrite suppose un travail de réajustement sémantique et une découverte de la grammaire, en compréhension et par comparaison. Ainsi la présence d'un accent circonflexe en français doit faire soupçonner la présence antérieure d'un *s*, ce qui facilite la transparence : hôpital (*hospital*), forêt (*forest*), île (*isle*), tempête (*tempest*), bête (*beast*), fête (*feast*), conquête (*conquest*), etc. Transparence, mais aussi associations et inférences phonologiques (désambiguïsation de la chaîne grapho-phonologique)⁴, apprentissage du vocabulaire de base qui n'offre pas de transparence, présentation de la grammaire fondamentale (par exemple comment reconnaître les temps selon les terminaisons verbales) mais aussi découverte de la grammaire française par le biais des très nombreuses expressions d'origine française présentes dans les langues anglaise et allemande qui offrent un corpus conséquent pour la compréhension morphosyntaxique et l'acquisition de structures grammaticales. Par exemple, la préposition *de* (présente dans l'allemand *eau de toilette*), trouve toutes ses formes dans les expressions anglaises suivantes : *aide-de-camp, au pied de la lettre, à propos des bottes* (hors de propos), *esprit de l'escalier, raison d'état, du jour*.

Ou encore comment aborder l'adjectif qualificatif (Robert, 2014, p. 70-71) :

- Masculins / féminins + e : *Blond, blonde ; film noir, bête noire ; petit maître, petite ; haut monde, haute cuisine ; jolie laide, grande dame, femme fatale.*
- Les adjectifs terminés par e ne changent pas au féminin : *jeune premier, jeune fille ; cause célèbre.*
- Les adjectifs terminés par n font souvent leur féminin en nne : *bon mot, bonne bouche.*
- Quelques féminins irréguliers : *Premier, première ; mariage blanc, carte blanche ; chaise longue ; nouveau roman, nouvelle cuisine.*
- Le pluriel des adjectifs se fait avec s : *portrait vivant, portraits vivants ;*

mais le pluriel des adjectifs en au / eau se fait avec x : *nouveau riche / nouveaux riches*.

- Un adjectif complètement irrégulier : *beau*. *Beau geste, belle époque, bel esprit, Beaux-Arts, Belles Lettres*.
- L'adjectif est souvent derrière le nom : *acte gratuit, agent provocateur, amour propre, appellation contrôlée, billet doux, crème brûlée, enfant terrible, fait accompli, etc.*
- Il est quelquefois devant le nom, particulièrement les adjectifs courts : *bon marché, bon ton, bon voyage, beau geste, cher maître, faux ami, grand siècle, haut monde, etc.*
- Les adjectifs de couleur sont derrière le nom : *Bas bleu, cordon bleu, bête noire, carte blanche, mariage blanc, éminence grise, film noir, Baton Rouge, etc.*

Il peut être devant ou derrière le nom selon le sens : *nouveau riche, art nouveau*.

Une telle présentation de la grammaire française peut intervenir en complément lors d'activités de compréhension écrite. Elle aide à construire des éléments d'une grammaire de la compréhension en s'appuyant sur des points de convergence translinguistique présents dans la langue de départ (par exemple les pluriels anglais ou les pluriels allemands en -s) mais aussi dans des expressions d'origine française présentes dans la langue anglaise (par exemple la grammaire de l'adjectif français). Car c'est bien de compréhension écrite qu'il s'agit. Cette approche s'adresse principalement à des étudiants allemands, qui, dans le cadre de leurs études, ont besoin de cette compétence en français par nécessité de lire des ouvrages, des articles, pour la rédaction d'un mémoire de master, suivre un programme d'études comme Erasmus en France, etc.). Certaines filières, dans des universités francophones, proposent des cours en anglais aux étudiants Erasmus, mais la documentation est parfois en français. Les étudiants allemands, en France ou en Belgique, pourraient s'initier assez vite, à condition qu'ils aient un bon niveau en anglais, au français écrit. Ils seraient ainsi à même d'aborder rapidement des textes divers d'intérêt général ou dans des domaines spécialisés (dans ce dernier cas, ils bénéficieraient du lexique international, souvent anglais, de leur spécialité) en français. De plus, la communication serait possible dans le cadre de la correspondance (particulièrement par courrier électronique) avec des francophones (comprendre les mails).

Cette approche se heurte à quelques limites. Les mots d'origine française sont souvent des formes littéraires alors que les mots d'origine germanique sont plus standards : *bloody / sanguinary ; storm / tempest ; understand / comprehend, etc.* Les étudiants allemands seraient moins familiers avec ce vocabulaire littéraire. Mais c'est aussi le cas pour les étudiants anglophones : certains enseignants britanniques de français considèrent que, actuellement, la transparence ne

fonctionne plus aussi bien chez les jeunes générations. Les expressions d'origine française citées (à propos de la préposition *de* et des adjectifs) ne sont plus toutes comprises par les étudiants anglophones (enquête menée à l'université d'Amiens auprès d'étudiants Erasmus britanniques et d'étudiants américains en programme d'échange). Il faudrait donc réserver cette approche à un public universitaire érudit en la limitant à la simple compréhension écrite (éventuellement parcellaire), sans viser la compréhension affinée ou se soucier des méfaits des transferts négatifs. Il ne s'agit pas de former des traducteurs mais des lecteurs. Malgré toutes les réserves que cette approche impose, il est légitime de penser que l'utilisation de l'anglais comme base de transfert pour l'acquisition d'une compétence de compréhension en français par des étudiants allemands est tout à fait possible, même si elle se limite à un public et à des objectifs particuliers.

Bibliographie

- Brook, G.L. 1958. *A History of the English Language*. London : Deutsch.
- Caddéo, S., Jamet, M.-Ch. 2013. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Castagne, E. 2008. « Les langues anglaise et française : amies ou ennemies ? » *Études de Linguistique Appliquée*, n° 149, p. 31-42.
- Chevillet, F. 1994. *Histoire de la langue anglaise*. Paris : PUF.
- Crépin, A. 1994. *Deux mille ans de langue anglaise*. Paris : Nathan.
- Klein, H.G. 2004. L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 136, p. 403-418.
- Klein, H.G. 2007. *Où en sont les recherches sur l'intercompréhension ?*
<http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm> [consulté le 06.03.2015].
- Klein, H.G. 2008. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *Études de Linguistique Appliquée*, n° 149, p. 119-128.
- Klein, H. G., Stegmann, T. 2000. *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker Verlag. .
- Klein, H.G. , Ch. Reissner, Ch. 2006. *Basismodul Englisch*. Aachen : Shaker Verlag.
- Malherbe, M. 1983. *Les langues de l'humanité*. Paris : Seghers.
- Malmberg, G. 1954. *La phonétique*. Paris : PUF, 1987.
- Rat, M. 1948. *La linguistique*. Paris : Delagrave.
- Robert, J-M. 2008. L'anglais comme langue proche du français ? *Études de Linguistique Appliquée*, n° 149, p. 9-20.
- Robert, J-M. 2009. De l'anglais vers le français par l'intercompréhension. In : Forlot, G. : *L'anglais et le plurilinguisme*, L'Harmattan, p. 199-210.
- Robert, J-M. 2013. Intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes. *Passages de Paris 8*, p. 107-117.
- Robert, J.-M. 2014. Entrée dans le français et les autres langues romanes par l'intercompréhension pour locuteurs anglophones. In : *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Universidade de Aveiro, p. 65-75.
- Robert, J-M., Forlot, G. (Eds). 2008. *L'anglais, langue passerelle vers le français ? Études de Linguistique Appliquée*, n° 149.

Stéphanovitch, C. 1997. *Manuel d'histoire de la langue anglaise*. Paris : Ellipses.

Walter, H. 2001. *Honni soit qui mal y pense*. Paris : Laffont.

Willems, S. 2002. Sémantique et syntaxe contrastives. Le dictionnaire contrastif des valences verbales : présentation et illustration. In : *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*. Nice : Publications de la Faculté LASH de Nice, p. 45-66.

Notes

1. Des expérimentations menées en milieu scolaire montrent que la compétence B2 (compréhension de l'écrit) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* a été atteinte en six mois d'apprentissage d'une troisième langue (espagnol ou italien) avec le français comme langue de transfert. Cf. Klein, 2004 : 416.

2. « Nombre impressionnant de mots français empruntés par l'anglais (environ 10 000 mots entre 1150 et 1400) » (Chevillet, 1994 : 26).

3. Cf. Klein et Reissner, 2006, p. 75. Ces neuf structures sont les suivantes : S + V (être) + N, S + V (être) + Adjectif, S + V + COD, S + V, S + V + CP (complément prépositionnel), S + V + COD + CP, S + V + COI, S + V + COD + COI, S + V + COI + CP.

4. Par exemple, l'origine commune des mots *guerre / war* (voir plus haut) ne prédispose plus à l'intercompréhension. Mais la présence en anglais de doublets comme *warden / guardian*, *warrant / guarantee*, *reward / regard*, *wallop / gallop*, etc. peut être une aide pour l'intercompréhension. Il suffit alors de sensibiliser l'étudiant à ce phénomène pour qu'il ait la possibilité d'appliquer cette règle synchronique de correspondance phonétique (w/g : *warren / « garenne »*, *wicket / « guichet »* ; mais aussi c / ch : *car / « char »*, *candle / « chandelle »*, *carpenter / « charpentier »*, etc.) (Klein, 2004, p. 412).

Synergies Pays germanophones

n° 9 / 2016



Annexes



Profil des auteurs



Michel Candelier

Professeuse émérite à l'Université du Maine (Le Mans), germaniste, spécialisé en Didactique des langues et politiques éducatives, Michel Candelier s'est impliqué dans plusieurs projets européens visant à promouvoir des approches plurilingues de l'enseignement des langues : éveil aux langues, approches plurielles, coordination du CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures).

Anémone Geiger-Jaillet

Professeur des universités à l'Université de Strasbourg (unité de recherche EA 1339 LILPA, composante GEPE, CNU 7^e), les domaines de recherche d'Anémone Geiger-Jaillet sont l'apprentissage et l'enseignement (précoce) des langues sous les aspects de bilinguisme et multilinguisme familial et scolaire, la didactique de l'enseignement bilingue, les politiques éducatives particulièrement le long des frontières linguistiques.

Claudine Nicolas

Titulaire d'un Doctorat en psycholinguistique, Claudine Nicolas est animatrice-formatrice au CASNAV de Paris (*Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs*). Auparavant, elle a enseigné le FLE /FLS en tant que professeur des écoles en France et à l'étranger auprès d'apprenants scolaires et adultes. Elle a aussi été Directrice d'école maternelle enseignante en CLIN (Classe d'Initiation) à Paris.

Anne Pégaz-Paquet

Les travaux d'Anne Pégaz Paquet portent sur les modalités d'accès à la maîtrise de la langue/des langues et plus particulièrement de celles de l'oral. Ses recherches se concentrent sur deux pôles principaux, d'une part, sur la problématique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et notamment du FLE et, d'autre part, sur celle des limites entre FLM et FLS-FLE, en faisant dialoguer les approches

didactiques de ces différents champs disciplinaires et en intégrant une réflexion sur l'aspect interculturel qui accompagne cet enseignement/apprentissage.

Hugues Pouyé

Hugues Pouyé est responsable du pôle ingénierie pédagogique des Cours Municipaux d'Adultes (CMA) de la Mairie de Paris. Il assure par ailleurs des missions d'expertise sur la politique linguistique du français auprès des migrants de la Mairie de Paris. Il est également responsable d'un projet parisien de diagnostic et d'orientation de publics migrants, financé par le fonds européen Asile Migration Intégration (FAMI).

Julia Putsche

Julia Putsche est Maître de Conférences en Science du langage et en Didactique des langues à l'Université de Strasbourg. Ses recherches portent sur l'enseignement/apprentissage des langues en région frontalière franco-allemande et sur la formation des enseignants de langue dans ce contexte, de même que sur les aspects psycho- et sociolinguistiques du bilinguisme individuel et familial.

Albert Raasch

Professeur émérite de linguistique appliquée et de Didactique des langues à l'Institut d'Études romanes à l'Université de la Sarre (Sarrebuck). Ses centres d'intérêt et ses publications portent sur l'apprentissage des langues, la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères et les politiques linguistiques. Albert Raasch est aussi le président d'Honneur de la revue du GERFLINT « Synergies Pays germanophones ».

Jean-Michel Robert

Après avoir enseigné plusieurs années à l'étranger, Jean-Michel Robert est Maître de Conférences (hab.) à l'Université d'Amiens depuis 1998 et membre du LESCLAP (Linguistique Et Sociolinguistique, Contacts, Lexique, Appropriation, Politiques). Ses recherches portent essentiellement sur le contact des langues et l'appropriation des langues étrangères et secondes.

Anna Schröder-Sura

Anna Schröder-Sura est enseignante en Didactique des langues romanes à l'Université Justus-Liebig à Giessen (Allemagne). Ses domaines de recherche sont la didactique du plurilinguisme, l'intercompréhension des langues romanes pour germanophones et la formation des enseignants. Elle a participé à plusieurs projets de recherche et de formation, en particulier à l'élaboration du CARAP.

Florence Windmüller

Germaniste, Docteur en Sciences du langage (Didactique des langues-cultures), enseignante à la Haute -École des Sciences appliquées de Nuremberg (Allemagne), chercheur associé au CEDICLEC, formatrice en Didactique du FLE au CIEP (Sèvres, France). Ses recherches portent sur la didactique de l'approche culturelle et interculturelle en méthodologie et sur l'approche pluriculturelle dans les contextes d'enseignement/apprentissage multilingue. Nombreuses implications en tant qu'auteur de manuels de FLE et dans la formation des enseignants en Allemagne. Rédactrice en chef de la revue du GERFLINT « Synergies Pays germanophones ».



Projet pour le n° 10 / 2017 :
Les relations culturelles franco-allemandes
dans l'entre-deux-guerres (1918-1939)

**Coordinateurs : Prof. Dr. Nicole Colin (Université Aix-Marseille),
Dr. Joachim Umlauf (Institut Goethe, Lyon, Marseille)**

NB : Un appel à contributions a été lancé en 2016. La date limite de remise des articles rédigés et corrigés à la Rédaction de la revue *Synergies Pays germanophones* est le 31 mai 2017.

Contact : spg.gerflint@gmail.com

Dans le dixième numéro de *Synergies Pays germanophones*, nous souhaitons aborder les relations culturelles franco-allemandes dans l'entre-deux-guerres en retraçant les grandes lignes (le « Locarno intellectuel » en référence au traité politique de Locarno, comme Heinrich Mann appelait les rapports culturels renaissants), et en même temps des aspects d'échanges moins connus, moins étudiés.

Après avoir été le symbole des « ennemis héréditaires » jusqu'au milieu du 20^e siècle, la France et l'Allemagne passent aujourd'hui pour les « amis héréditaires » et le « moteur » de la construction européenne. Depuis plusieurs années déjà, un grand nombre d'études scientifiques soulignent la diversité et la complexité du processus de rapprochement de deux sociétés. Ce constat vaut aussi pour les échanges culturels entre les deux pays qui s'étaient pourtant - surtout à cause des guerres napoléoniennes et franco-allemandes - dégradés tout au long du 19^e siècle avant de toucher, pendant et après la Première Guerre mondiale, le fond. Certes, avec l'avènement des avant-gardes appelées aujourd'hui « classiques », à commencer par l'impressionnisme, l'expressionnisme, le cubisme etc., les relations entre artistes français et allemands (ainsi que d'autres pays européens) s'étaient beaucoup approfondies au début du 20^e siècle, leurs recherches artistiques les liaient au-delà de leur nationalité et créaient une sorte de communauté internationale artistique, cherchant leur place dans la société industrielle dans laquelle le rôle de l'artiste avait complètement changé (en direction de l'autonomie artistique). Le nombre d'artistes allemands vivant à Paris fut impressionnant, et les voyages d'artistes et échanges entre Berlin (et d'autres villes allemandes comme Munich)

et Paris fréquents. Cette naissance d'un vrai réseau culturel franco-allemand fut brusquement interrompue par l'éclatement de la Grande Guerre. Beaucoup d'artistes des deux côtés du Rhin portés par un patriotisme sanglant se « renationalisaient » en un rien de temps, s'enrôlaient, s'engageaient volontairement, tombaient au front ou revenaient désillusionnés, traumatisés. Extrêmement peu nombreux furent ceux, comme Stefan Zweig et Romain Rolland, qui arrivaient malgré des points de vue divergents à maintenir un contact et établir un discours humaniste et tolérant. Quelques-uns, de tendance pacifiste comme Annette Kolb, se tournaient vers l'émigration « spirituelle » ou intérieure, d'autres fondaient les mouvements DADA à Zurich et plus tard le surréalisme à Paris.

Ce dossier se propose de prendre en considération la phase entre 1918 et 1939 où les relations culturelles allemandes étaient largement dominées par les conséquences de la Première Guerre mondiale d'une part, et à partir de 1933, de la montée du nazisme de l'autre. Si nous avons évoqué ci-haut brièvement l'après 1945 et l'avant 1914, c'est aussi pour solliciter des contributions qui arriveraient à contextualiser leur sujet, à réfléchir sur des origines et des pérennités qui peuvent se situer en dehors des deux décennies que l'on examine.

Bien entendu, notre définition de la culture ne s'arrête pas aux arts, ne concerne pas seulement les intellectuels et les élites. Mais contrairement à l'époque après 1945, quand la société civile (échanges par jumelage de villes françaises et allemandes, par des activités sportives p.ex.) et les expressions de culture populaire influent de plus en plus les échanges culturels franco-allemands et provoquent un élargissement social et une démocratisation de l'accès aux échanges, il nous paraît que les échanges étaient, à de rares exemples près, presque uniquement limités et destinés à des acteurs des élites dans l'entre-deux-guerres. Les contributions proposant néanmoins des aspects qui relèvent que ces élites ne furent pas les seuls porteurs de processus d'échanges ou de médiation, sont également les bienvenues !

Les relations culturelles franco-allemandes, selon la définition large que nous avons choisi de donner à la culture, ce sont aussi les relations scientifiques et institutionnelles, dans tous les champs, avec à l'œuvre des processus de transfert et des projets communs. Ainsi furent fondées pendant les années 1920 en Allemagne des institutions comme le DAAD (Office allemand pour les échanges académiques), dans les universités en France et en Allemagne les départements de germanistique et romanistique voyaient le jour. Des questions touchant l'apprentissage des langues, l'échange de lecteurs et enseignants pourraient également être le sujet de contributions.

Voici quelques axes et sujets qui pourraient être traités dans ce numéro, tout en restant ouvert à d'autres propositions :

1. « Le Locarno intellectuel » - les grandes figures des échanges franco-allemands, leurs rencontres, leur attitude européenne, leurs lieux de rencontres, leurs idées de l'efficacité des échanges
 - a) les auteurs/artistes : André Gide, Heinrich Mann
 - b) les facilitateurs : E. Mayrisch
 - c) les lieux : Pontigny, Paris, Berlin, Munich, les salons
 - d) les germanistes et romanistes : E.R. Curtius, Félix Bertaux
 - e) les philosophes : Sartre, Heidegger
2. Les détracteurs et contre-courants :
 - a) Thomas Mann (« Betrachtungen eines Unpolitischen » et son cheminement vers la défense de la république, ses différends avec son frère)
 - b) la pérennité des termes « Kultur » et « Civilisation »
 - c) la francophobie dans l'idéologie nazie
3. Instituts et institutions
 - a) Organismes étatiques ou associations
 - b) Instituts
 - c) Recherche et initiatives privées
4. Qu'est-ce qui reste de l'art moderne ?
 - a) Les rapports franco-allemands dans DADA, la Neue Sachlichkeit, l'expressionnisme (après 1918), le surréalisme
 - b) Les galeristes allemands (Uhde, Kahnweiler, Walden, Flechtheim)
 - c) Le cubisme : l'art Boche ?
 - d) La réception du Bauhaus en France
 - e) Les expositions universelles
5. Le journalisme
 - a) des correspondants : Friedrich Sieburg, Josef Roth, Helen Hessel
 - b) les journaux/les médias
6. 1933-1939 : l'exil, la réception, la Freiheitsbibliothek, Schriftstellerkongress 1935
7. Mythe de Paris/ « Goldene Zwanziger » à Berlin
 - a) Walter Benjamin, Siegfried Kracauer
 - b) Josef Roth, Friedrich Sieburg, Horvath

Bibliographie

- Bock, Hans-Manfred (éd.), *Französische Kultur im Berlin der Weimarer Republik*, Tübingen, 2005.
- Bock, Hans Manfred, *Topographie deutscher Kulturvertretung im Paris des 20. Jahrhunderts*, Tübingen: Narr Francke Attempto, 2010.
- Bock, Hans Manfred / Meyer-Kalkus, Reinhart / Treibisch, Michel (éds), *Entre Locarno et Vichy : les relations culturelles franco-allemandes dans les années 1930*, Paris : CNRS Éd., 1993.
- Centre Georges Pompidou (éd.), *Paris-Berlin : 1900-1933 rapports et contrastes France-Allemagne, art, architecture, graphisme, littérature, objets industriels, cinéma, théâtre, musique*, Paris, Gallimard, 1992.
- Colin, Nicole / Defrance, Corine / Pfeil, Ulrich / Umlauf, Joachim (éds): *Lexikon der deutsch-französischen Kulturbeziehungen nach 1945*, Tübingen: Gunter Narr Verlag 2015.
- Colin, Nicole (éd.): *Themenheft Paris: Literarische Topografie einer Stadt. Der Deutschunterricht*. August 2015.
- Delphis, Claudine (éd.): *Georges Duhamel - Stefan Zweig. Correspondance. L'anthologie oubliée de Leipzig*. Leipzig: Universitätsverlag 2001.
- Fischer, Conan: « The Failed European Union: Franco-German Relations during the Great Depression 1929-1932 », in : *The International History Review*, 2012, 34:4, pp. 705-724.
- Guther, Scott, « A New Identity for Old Europe. How and why the French Imagined Façallemagne in Recent Years », in: *French Politics & Society*, vol. 29, no. 1 Spring 2011, pp. 46-67.
- Kaudelka, Steffen (éd.), *Rezeption im Zeitalter der Konfrontation. Französische Geschichtswissenschaft und Geschichte im Zeitalter 1920-1940*, Göttingen, 2003.
- Müller, Guido, « France and Germany after the Great War: Businessmen, Intellectuals and Artists in Nongovernmental European Networks », in: J. E., Gienow-Hecht & F. Schumacher (éds) : *Culture and International History, Bergbahn 2004 [2003]*, pp. 97-115.
- Pfeil, Ulrich (éd.), *Deutsch-französische Kultur- und Wissenschaftsbeziehungen im 20. Jahrhundert*, Oldenbourg, 2007.

Consignes aux auteurs

- 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 spg.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche 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. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 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 et de représentation ». 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** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, 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. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni 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. 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 allemand 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 30 000 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 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, p.49-60.

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 français 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 le rédacteur 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 (archivage institutionnel exclu-

sivement) 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 Pays germanophones, n° 9 / 2016
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

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest
Synergies Afrique des Grands Lacs
Synergies Algérie
Synergies Argentine
Synergies Amérique du Nord
Synergies Brésil
Synergies Canada
Synergies Chili
Synergies Chine
Synergies Corée
Synergies Espagne
Synergies Europe
Synergies France
Synergies Inde
Synergies Italie
Synergies Mexique

Synergies Monde
Synergies Monde Arabe
Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Pays Germanophones
Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Pays Scandinaves
Synergies Pologne
Synergies Portugal
Synergies Roumanie
Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Sud-Est européen
Synergies Tunisie
Synergies Turquie
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 Pays germanophones, n° 9 /2016

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

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XMIEA

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en novembre 2016 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Dans ce numéro nous nous sommes interrogés sur la relation entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage en didactique des langues-cultures. Afin de rester fidèle à la vocation francophone et à l'espace géographique spécifique de notre revue, nous nous sommes intéressés à l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en France et en Allemagne (particulièrement le français et l'allemand langues étrangères), de même qu'à celui de l'allemand langue d'intégration en Allemagne et du Français langue d'intégration en France. Le domaine de recherche concerne les publics scolaires et adultes, les différents dispositifs d'enseignement, y compris les classes d'initiation et d'accueil pour les publics migrants, ainsi que les différents groupes de compétences langagières.