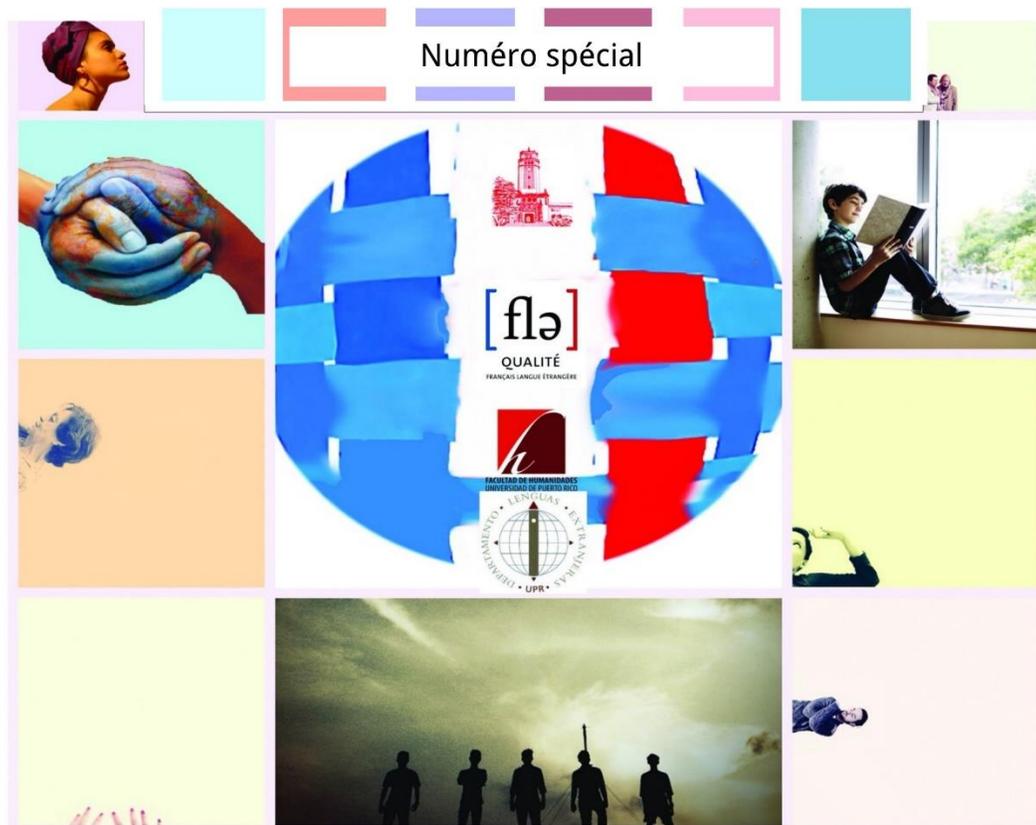


volume 3, numéro 1 (septembre 2015)

CRISOLENGUAS

ISSN 1941-1006

<http://crisolenguas.uprrp.edu>



Didactique du FLE à réinventer:
mondialisation, immigration, référents culturels en copartage

Édité par Linda de Serres, Françoise Gillebaert et Patrick-André Mather

Table des matières

Avant-propos.....	page 3
Introduction.....	page 5
Lecture et référents culturels en copartage	
1. Linda de Serres : <i>Entre copartage et départage de suites figées avec un archaïsme chez des locuteurs de français du Québec, du Canada et hors Canada</i>	page 8
2. Sunporn Eiammongkhonsakun : <i>Stratégies d'enseignement de la lecture en FLE.....</i>	page 22
3. Emmanuel K. Kayembe : <i>Intertextuel et interculturel : Giono et Ngandu.....</i>	page 32
Formation des enseignants et compétence interculturelle	
4. Monique Bournot-Trites : <i>Légitimation des enseignants de français langue seconde à travers les séjours à l'étranger.....</i>	page 44
5. Clorinda Donato et Cedric Joseph Oliva : <i>Nouveau public, nouvelle stratégie: français pour locuteurs anglobispanophones.....</i>	page 58
6. Claire Del Olmo : <i>Pour une approche socioaffective des apprenants de FLE.....</i>	page 72
Enseignement de la grammaire et de la langue écrite	
7. Gladys Jean : <i>Réinventer les parcours grammaticaux pour une optimisation des apprentissages.....</i>	page 83
8. Danielle Guénette et Gladys Jean : <i>La rétroaction corrective à l'écrit : une pratique à repenser.....</i>	page 90
Le français L1, L2 ou langue étrangère?	
9. Eléonore Quinaux : <i>Apprenant allophone et système scolaire belge : un doute permanent.....</i>	page 97
10. Patrick-André Mather : <i>L'enseignement du français en Haïti : L1, L2, ou langue étrangère?.....</i>	page 109

Avant-propos

Ce numéro spécial de *Crisolenguas* sur la didactique du Français Langue Étrangère, plus communément appelée FLE, est le résultat du troisième colloque FLE international organisé en 2014 (27 février-1^{er} mars) avec le soutien chaleureux de la Faculté des Sciences humaines et le Département de Langues étrangères de l'Université de Porto Rico à Río Piedras et l'Association internationale des études québécoises (AIEQ). Les membres du comité de lecture ont eu la difficile tâche de sélectionner les articles les plus pertinents, chacun évalué par deux lecteurs externes, pour constituer une publication variée, mais cohérente sur la didactique du FLE dans le monde. La qualité de ce numéro spécial tient peut-être au large éventail de domaines didactiques couverts. Le produit final rassemble en effet les résultats de recherches menées en France, au Québec, aux États-Unis, en Afrique, en Thaïlande, en Belgique et à Porto Rico et qui recouvrent une variété d'études linguistiques, littéraires et culturelles appliquées à des locuteurs francophones, non francophones ou même allophones. Les idées partagées par des collègues venant de différentes disciplines ne manquent pas d'ouvrir de nouvelles perspectives. Nous espérons que cette collection d'articles dynamisera l'intérêt des professeurs et des apprenants du monde entier pour l'enseignement du FLE.

Le comité organisateur souhaite adresser ses sincères remerciements aux collègues qui ont apporté leur expertise et leur soutien à la production du présent numéro.

Françoise Ghillebaert
Éditrice en chef

Este número especial de *Crisolenguas* sobre la enseñanza del Francés Lengua Extranjera, comunmente llamado FLE, es el fruto del tercer coloquio internacional FLE organizado en 2014 (27 de febrero-1^{er} de marzo) con el apoyo conjunto de la Facultad de Humanidades y el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Los miembros del comité de lectura tuvieron la difícil tarea de seleccionar los artículos los más pertinentes —cada uno evaluado por dos lectores externos— para constituir una publicación variada, pero coherente sobre la didáctica del FLE en el mundo. Así, pues, el producto final reúne los resultados de investigaciones realizadas en Francia, Quebec, Estados Unidos, África, Tailandia, Bélgica y Puerto Rico. Dichas investigaciones abarcan una variedad de estudios lingüísticos, literarios y culturales aplicados a locutores francófonos, no-francófonos e inclusive alófonos. Las ideas compartidas por colegas de diferentes disciplinas, por supuesto, abren nuevas perspectivas y de ellas se enriquece este número. Esperamos que esta colección de artículos despierte el interés de maestros y aprendices del mundo entero para la enseñanza del FLE.

El comité de lectura desea agradecer sinceramente a los colegas que brindaron su conocimiento y su apoyo a la producción de este número.

Françoise Ghillebaert
Editora en jefe

This special volume of essays of *Crisolenguas* on the teaching of French as a Foreign Language, more commonly called FLE, arose from the Third International FLE Conference held at the University of Puerto Rico, Río Piedras campus, February 27-March 1st 2014 with the unconditional support of the College of Arts and Humanities and the Department of Foreign Languages. The reading committee had the difficult task to select the most salient articles from a pool of articles all double peer-reviewed and to assemble them in a wide-ranging yet coherent publication. Perhaps one of the most appealing aspect of this publication is the many didactic domains it covers. The final product brings together, indeed, the results of researches conducted in France, Quebec, the United-States, Africa, Thailand, Belgium, and Puerto Rico on a variety of linguistic, literary, and cultural studies applied to French-speaking, non-French-speaking or even allophone speakers. Insights offered by colleagues converging from different disciplines invariably open new perspectives. We hope that this collection of articles will help interested teachers and learners engage in new academic exchanges that reflect the dynamics of the teaching of French in the world.

The reading committee would like to extend its warm appreciation to the colleagues that gave their knowledge and support to help make this production a reality.

Françoise Ghillebaert
Editor-in-chief

Introduction

Le présent volume se veut un panorama des pratiques didactiques et des recherches actuelles dans l'enseignement du français langue seconde (FLS) et étrangère (FLE) à travers le monde, avec un accent particulier sur les effets de l'immigration et de la mondialisation sur la didactique du français. En effet, malgré l'importance croissante de l'anglais comme *lingua franca*, le français continue de s'affirmer comme langue seconde ou étrangère de premier plan au Canada, dans les Antilles, en Afrique et ailleurs. En effet, plus de la moitié des locuteurs du français, estimés à quelque 274 millions de personnes, le parlent comme langue seconde. D'après les derniers chiffres de l'Organisation internationale de la francophonie, le français est la deuxième langue apprise comme langue étrangère dans le monde, après l'anglais. Par ailleurs, les pays francophones comme la France, le Canada et la Belgique accueillent de plus en plus de locuteurs allophones, phénomène qui exige et justifie une adaptation des méthodes d'enseignement du français pour tenir compte de la réalité de l'immigration. Que l'on enseigne le français à Montréal, à San Juan, à Bruxelles ou à Dakar, il faut tenir compte de la diversité linguistico-culturelle des apprenants et des référents culturels, partagés ou non. Les auteurs de ce volume collectif tentent d'apporter des réponses à ces défis.

Dans son article sur les expressions figées avec des mots étiquetés « archaïques », Linda de Serres présente les résultats d'une enquête menée auprès de 70 francophones et apprenants du français au Canada et à l'étranger, visant à mesurer le degré de familiarité de ces locuteurs avec ces expressions figées ou rares. Elle démontre d'une part que bon nombre de ces expressions jugées archaïques sont bel et bien comprises et utilisées par des francophones de différents pays, et que ces résultats soulignent l'utilité de continuer à enseigner des expressions idiomatiques encore courantes, malgré leur étiquette « rare » ou « archaïque ».

Pour sa part, Sunporn Eiammongkhonsakun s'interroge sur la nécessité d'adapter les stratégies d'enseignement de la lecture chez les apprenants du FLE en Thaïlande, en soulignant d'une part les différences importantes dans les référents culturels associés à des objets quotidiens comme le pain (dans « gagner son pain ») ou, encore, l'importance du fromage dans la gastronomie française. Elle commente par ailleurs les résultats d'une enquête sur les processus et étapes de lecteur chez les apprenants du FLE, et propose une stratégie pédagogique métacognitive mettant l'accent sur les activités en petits groupes, qui tient compte des particularités culturelles et de la timidité caractéristique des apprenants thaïlandais.

Dans son article sur l'interprétation de textes de Giono et de Ngandu portant sur la mort et le deuil en France et au Congo-Kinshasa, Emmanuel Kayembe oppose la culture « cultivée », européenne, et la culture « anthropologique » que l'on retrouve notamment dans la littérature africaine. Il insiste sur l'intérêt d'une analyse comparative des rituels du deuil par l'apprenant, et estime que le texte littéraire pourrait de cette façon retrouver toute sa place parmi les stratégies didactiques d'enseignement du FLE, en intégrant la diversité culturelle des différents pays francophones.

Monique Bournot-Trites présente les résultats d'une enquête menée auprès d'une dizaine d'enseignants canadiens du français et de l'espagnol, ayant participé à un programme d'échange de quatre mois en France et en Espagne. À la lumière des commentaires formulés par les participants, l'auteure conclut qu'étudier et enseigner à l'étranger améliore la compétence linguistique et interculturelle des enseignants de langues, et transforme leur identité professionnelle en renouvelant leur sens de légitimité à titre de locuteurs L2 de la langue cible.

Clorinda Donato et Cedric Joseph Oliva s'interrogent quant à eux sur l'opportunité d'adapter les méthodes d'enseignement du FLE aux États-Unis, étant donné qu'une part grandissante des étudiants parle déjà l'anglais et l'espagnol lorsqu'ils amorcent l'apprentissage du français. En particulier, les auteurs font valoir que l'on peut tirer profit de la connaissance préalable d'une langue romane pour faciliter l'acquisition du français. Ils font état des résultats obtenus dans le cadre d'un projet lancé par les services culturels français visant à adapter l'enseignement du français chez les hispanophones de la région de Long Beach (Californie).

Claire Del Olmo présente les résultats d'une étude sur les impacts que peuvent avoir les émotions sur la motivation des apprenants de français langue étrangère. Après avoir mesuré, au moyen d'un questionnaire, le sentiment de proximité sociale des apprenants envers l'enseignante, l'auteure divise les étudiants en deux groupes qui prennent part à deux activités différentes, l'une impliquant un investissement émotif de l'apprenant et l'autre non. Elle conclut que le partage des émotions développe la cohésion sociale, et en particulier la motivation intrinsèque des apprenants.

S'intéressant à l'acquisition de la grammaire, Gladys Jean s'interroge sur l'(in)efficacité des progressions actuelles dans la construction optimale de la grammaire intériorisée de l'apprenant. S'inspirant de la grammaire scolaire rénovée ou « moderne », déjà présente en FL1 et même en FL2 dans diverses régions francophones, elle-même fondée sur la grammaire générative et transformationnelle, l'auteure propose un modèle « structuro-énonciatif » de parcours grammatical de l'apprenant.

Danielle Guénette et Gladys Jean analysent différentes études antérieures sur l'efficacité de la correction grammaticale à l'écrit, puis formulent des suggestions pratiques pouvant aider les enseignants à repenser leurs pratiques de rétroaction corrective afin qu'elles soient plus efficaces et permettent de mieux guider les apprenants. Elles insistent tout particulièrement sur le fait que l'étape de correction par l'enseignant doit donc être suivie d'activités de révision active ou de réécriture, comportant l'obligation de prendre en compte les éléments linguistiques ayant fait l'objet de la rétroaction.

Isabelle Quinaux se penche sur la question de l'enseignement du français dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et s'interroge sur l'investissement matériel et temporel requis à la bonne intégration des élèves non francophones. Elle constate que les dispositifs mis en place pour cette population immigrante sont récemment apparus dans le paysage pédagogique belge, et en sont encore à un stade embryonnaire. Elle déplore notamment que la plupart des enseignants n'aient suivi aucun cursus spécifique au FLE se sentent en position de faiblesse face à ces apprenants allophones « hors norme ».

Enfin, Patrick-André Mather dresse un état des lieux de l'enseignement du français en Haïti, et souligne le paradoxe de l'enseignement du français comme langue maternelle dans un pays où la plupart des enfants ne parlent que le créole en arrivant à l'école. Il analyse les initiatives récentes visant à faire du créole la principale langue d'enseignement dans ce pays caribéen, tout en soulignant que les exemples « réussis » de l'adoption du créole se fondent sur le principe du bilinguisme et de la bilinguïté, où le créole et le français (ou autre langue européenne) jouissent d'un statut égal.

Malgré la diversité des approches et des situations d'apprentissage, les contributions au présent volume témoignent des nombreux défis que les enseignants du français doivent relever dans leur quotidien, en particulier dans le contexte de la diversité de la population estudiantine (monolingue ou plurilingue), des méthodes appropriées en fonction de cette diversité (français langue maternelle, langue seconde ou langue étrangères), et du statut très variable du français selon qu'il est langue maternelle (France, Belgique, Québec et Antilles francophones), langue seconde (Haïti, Canada, Afrique de l'Ouest) ou langue étrangère (États-Unis, Asie de l'Est notamment).

Linda de Serres

Françoise Ghillebaert

Patrick-André Mather

Entre copartage et départage de suites figées avec un archaïsme chez des locuteurs de français du Québec, du Canada et hors du Canada

Linda de Serres

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé

La langue française abonde d'expressions avec des mots étiquetés rares. Régulièrement les dictionnaires les retranchent, ce qui suscite des réactions. À partir d'ouvrages d'auteurs intéressés à l'écologie des mots et des expressions, nous avons extrait 70 suites figées – pour la majorité avec un mot catalogué rare en français du XXI^e siècle. Notre ambition consistait à dégager les unités en copartage chez des parlants du Québec ayant le français comme langue première, chez des locuteurs du Canada possédant le français soit comme langues première ou seconde, et chez des personnes hors du Canada ayant le français comme langue étrangère. Plus de 100 participants ont répondu à notre enquête reposant sur une échelle binaire : *connue* et *inconnue*. Nous présentons ici les résultats issus de la statistique descriptive et nous mettons en exergue les suites métaphoriques qui occupent le haut de pavé pour des répondants, selon leur provenance. Nous détaillons les suites fortement partagées de celles distinctes, donc propres à un sous-échantillon donné. Cette recherche, bien que modeste, se veut singulière à ce jour dans la mesure où le contenu mis en valeur concerne des locuteurs du français en des milieux variés de la francophonie.

Mots-clés : culture, expressions, archaïsmes, français langue première, langue seconde, langue étrangère

1 Introduction

Complexe, l'expression idiomatique embrasse à la fois le lexique, la syntaxe et la sémantique, de même que la pragmatique et la culture de la langue apprise (González Rey, 2007; Papagno, 2010). En didactique des langues, une bonne maîtrise de la grammaire et du vocabulaire ne suffit pas (Saberian et Fotovatnia, 2011); recourir à des ensembles métaphoriques¹ dès le début de l'apprentissage d'une langue s'impose (Liontas, 2002). En clair, « *awareness of a foreign language goes well beyond the mastery of a list of forms and significances. Appropriating a language means being capable of recognizing and constructing collective discursive realities.* » (Szende, 2014, p. 170). Nous avons opéré délibérément le choix des suites préfabriquées en raison de leur sens préattesté, de leurs composantes en ordre prédéterminé (Canal, Vespignani, Molinari, et Cacciari, 2010) et du fait qu'elles s'immiscent dans les échanges au quotidien (Bortfeld, 2003; Tabossi, et coll., 2011). Ici nous nous penchons sur le maintien - dans des communautés que l'on qualifie parfois de « périphériques » - de mots dont la vitalité ou la fréquence tend aujourd'hui à diminuer. Le principal intérêt du présent article est qu'il examine ces survivances dans des expressions idiomatiques, facteur qui contribue certainement à leur maintien. Or, la contribution des travaux cumulés à ce jour se situe davantage dans les questions théoriques soulevées que dans les réponses pratiques rendues. De fait, sur quelle base devrait-on prioriser des suites figées données dans l'enseignement du français et en reléguer d'autres au second plan?

¹ Dans le présent article, pour signifier une enfilade de mots au sens préattesté et aux composantes en ordre prédéterminé, nous recourons indifféremment aux termes *collocation*; *expression (idiomatique)*; *formule phraséologique*; *locution*; *phrase exclamative*; *séquence* ou *phrase interrogative*; *séquence préfabriquée*; *ensemble* ou *suite métaphorique*; *suite (figée)*.

Comment avancer si ces suites sont à prioriser pareillement en tous les milieux de la francophonie²? Voilà des questions auxquelles nous fournirons dans les prochaines pages des éléments de réponse.

2 Cadre conceptuel

Dans la maîtrise d'une langue, le recours à des séquences préfabriquées constitue un incontournable, comme en fait foi le Cadre européen commun de référence (CEFR, 2001). Il nous a paru fondé de nous interroger à savoir si certains mots rares aussi appelés archaïsmes - termes virtuellement portés disparus - survivent encore en français, grâce à des ensembles figés. En guise d'illustration, pensons au mot *florès* dans *faire florès*, c'est-à-dire réussir manifestement. En ce XXI^e siècle, pareille suite affiche-t-elle une survie qui se limite à une pure connaissance - un savoir - ou s'agit-il d'un réel emploi - une utilisation, un savoir-faire? Ces précisions faites, abordons à présent dans le détail le point de mire de notre recherche.

Comme nous l'avons signalé, la langue française regorge de mots et d'expressions qui pourraient éventuellement disparaître (Buissière et Lebeuf, 2000; Guilleron, 2008, Lafleur, 1979). Pensons à *bayer*, *aloi*, *escampette* et *leu*, mots dits *vieillis* selon des ouvrages de référence actuels (Foufelle, 2012; Mansion, 2008; Pivot, 2004, 2008), de sens énigmatique pour d'aucuns et qui vivent en sursis, à savoir qu'ils existent uniquement grâce aux expressions *bayer aux corneilles*, être de bon *aloi*, prendre la poudre d'*escampette* et se déplacer à la queue *leu leu*. Régulièrement les dictionnaires les retranchent, ce qui suscite des réactions : après la publication en 2006 de *Les mots à sauver*, Pivot fait paraître en 2008, *Les 100 expressions à sauver*, et ce, sans compter l'ouvrage de Foufelle paru en 2012, *Expressions désuètes*. Manifestement, il y a lieu de se demander d'une part si ce que des Français avancent sied tant à leur contexte qu'à celui d'autres locuteurs du français et, d'autre part, il est justifié d'ambitionner de « décrypter » les expressions avec un mot rare qui mériteraient d'être perpétuées, à savoir tout particulièrement celles transversales dans la francophonie. Ces voies restaient à baliser.

3 Objectif, question d'enquête et originalité

Un discours pessimiste déplore le manque, la disparition en matière de langue, de mots et d'expression. À partir des ouvrages de Buissière et Lebeuf (2000), Colignon (2004), Foufelle, (2012), Guilleron (2008), Lafleur (1979), Mansion (2008) et Pivot (2004, 2008), nous avons extrait une centaine d'unités pour en retenir au final 70, la majorité avec un mot catalogué rare en français du XXI^e siècle (voir Annexe 1), selon les barres de fréquence³ soit d'ATILF - conception française (fréquence absolue littéraire, entre 0 et 1000 +), soit d'ANTIDOTE - conception québécoise (fréquence d'usage, entre 0 et 100). Notre ambition consistait à dégager du lot la dizaine d'unités soit les plus connues, soit les plus utilisées. Des deux paires incluses dans l'enquête, *connue / utilisée – inconnue / non-utilisée*, seules les données issues de la première trouveront leur place dans le cadre limité de cet article-ci et permettront de mettre au jour les formules phraséologiques avec un mot rare apprécié de tous. Nous faisons le choix d'offrir des développements de type encyclopédique sur l'origine d'expressions figées, de ne pas proposer des étymologies concurrentes ou nouvelles puis, de

² Le présent texte est une version actualisée et significativement enrichie de la communication du même titre prononcée en mars 2014 lors du *Colloque international sur l'enseignement du FLE* tenu à San Juan (Porto Rico).

³ Dans Antidote, la barre de fréquence ou l'indice de fréquence affiche pour un mot donné un rang allant de 0 (rare) à 100 (fréquent), ce qui fournit à l'utilisateur des repères quant à la « popularité » actuelle de ce vocable. Dans ATILF, la barre renvoie à la fréquence par rapport au vocabulaire total, ce qui explique l'échelle qui prévaut, entre 0 et plus de 1 000.

nous en tenir à un savoir accessible de manière à ce qu'il soit aisé pour le pédagogue de les recycler à des fins d'enseignement. Autrement, lorsqu'une expression se prête à des équivalences dans d'autres langues, nous proposons quelques possibles parmi d'autres.

4 Échantillon

Notre échantillon de 112 participants était composé de trois sous-échantillons : 45 % de Québécois, 36 % de Canadiens (Québec exclu) et de 20 % de francophones L1 ou L2 hors Canada. Le tout se répartissant comme suit : 33 % d'hommes et de 67 % de femmes dont l'âge variait de 18 à 21 ans (4 %), de 22 à 25 ans (8 %), de 26 à 36 ans (15 %), de 37 à 47 ans (21 %), de 48 à 58 ans (31 %) et plus de 59 ans (21 %). Si 51 % sont nés au Canada, 29 % ont vu le jour en France alors que le reste renvoie à du cas par cas : Allemagne, Belgique, Cuba, Mexique, etc. Le français était pour 82 % de l'ensemble, la première langue apprise dans l'enfance et encore comprise, contre 5 % l'anglais; les autres signalent respectivement des langues telles que l'allemand, l'espagnol, le portugais, etc. Pour 66 % des participants, le français est l'unique langue utilisée à la maison alors que pour 11 % d'entre eux tant le français que l'anglais ont cours; 4 % affirment quant à eux recourir à l'espagnol alors que le reste emploie une langue autre comme l'allemand ou le roumain. Tous révèlent unanimement parler assez bien le français pour entretenir une conversation. Autrement, 96 % confient parler assez bien l'anglais pour converser et, en contrepartie, 4 % répondent par la négative. En ce qui touche le plus haut niveau de scolarité complété à ce jour, il se répartit ainsi : 12 % ont complété des études techniques ou collégiales, le lycée ou un autre certificat non universitaire; 16 % possèdent un certificat ou un diplôme universitaire de 1^{er} cycle; 72 % détiennent un diplôme d'études universitaires supérieures (2^e ou 3^e cycles). Venons-en maintenant à la méthodologie d'enquête adoptée.

5 Déroulement de l'enquête

Le contact s'est fait à l'identique pour tous les participants, à savoir par courriel, individuellement. Tous ont rempli le même questionnaire à réponses fermées avec la présentation des 70 locutions dans le même ordre. Parcourir le tout nécessitait environ 5 minutes, sans limites de temps imparties. La confidentialité a été préservée grâce à un codage numérique. La consigne se lisait comme suit :

Vous trouverez ci-dessous 70 mots et expressions en français qui seraient, selon certains auteurs, en voie d'extinction. On peut en douter. Je veux vérifier s'ils « vivent » encore en des milieux donnés, et j'ai besoin de vous pour cela! Je veux savoir : 1. si vous les connaissez; 2. si vous les utilisez. Je vous demande de vous concentrer sur ce qui est en fonte rouge; le reste de la locution peut varier selon l'usage. Indiquez-moi si, comme parlant français, cela vous est familier d'une part et si vous y avez recours d'autre part. Très important : répondez spontanément. Indiquez-le-moi en plaçant un X dans les colonnes de droite pour vos deux réponses. [connu/inconnu; utilisé/non utilisé]

Était indiqué en fonte rouge, le cas échéant, le mot rare de l'expression. Pour exemplifier, citons *blague* dans *blague à part* et *claque* dans *j'en ai ma claque*. Ces précisions faites, abordons les résultats.

6 Statistiques et résultats

Dans les prochaines lignes, nous présentons en pourcentage décroissant 12 locutions dominantes – huit chevauchent les colonnes *connue-utilisée* et 4 s'imposent dans l'une et pas dans l'autre. Consacrons-nous sur-le-champ à la toute première d'entre elles comme en fait foi le tableau suivant :

Tableau 1. Pourcentages décroissants des 10 locutions avec un mot rare rapportées comme étant soit les plus connues, soit les plus utilisées parmi les 70 proposées⁴: pour tous (N = 112, Autres, Canada, Québec); par provenance (Autres, n = 22; Canada - Québec exclu; n = 40; Québec, n = 50)⁵.

CONNUE	Tous	Autres	CA	QC	UTILISÉE	Tous	Autres	CA	QC
	%	%	%	%		%	%	%	%
A. Et PATATI et PATATA!	98	100	95	100	K. C'pas d'tes OIGNONS!	88	91	88	90
B. C'pas d'tes OIGNONS!	97	95	98	98	L. BLAGUE à part	87	73	87	94
C. BLAGUE à part	96	86		100	M. Se déplacer à la queue LEU LEU	84	82	84	88
D. J'en ai ma CLAQUE!		82	N. Il y a belle LURETTE		82	82		82	
E. À la BONNE heure	95	100	95	---	O. À la BONNE heure	80	95	80	78
F. Se déplacer à la queue LEU LEU	94	82		98	P. Qu'est-ce qu'il BARAGOUINE?	78	---	78	82
G. Il y a belle LURETTE	93	86	93	---	Q. Sortir de ses GONDS	74	---	68	
H. Qu'est-ce qu'il BARAGOUINE?	92	---	95	98	R. BAYER aux corneilles	73	---	70	
I. Avoir du beau LINGE	91	82	85	100	S. J'en ai ma CLAQUE!		---	---	---
J. Être un HURLUBERLU	89	---		98	T. Et PATATI et PATATA!	72	---	75	---

⁴ La liste complète des locutions métaphoriques se trouve à l'Annexe 1.

Ici, les bandes de couleur mettent en évidence le recoupement des locutions entre la colonne 1 (de a à j) et la colonne 2 (de k à t).

⁵ N° d'approbation du Comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières : CER-11-175-06.21

Dans le tableau ci-dessus, les trois tirets (---) signifient que la locution ne ressort pas dans les 10 premières du sous-échantillon visé.

6.1 Et patati et patata

La suite déclarée la plus *connue* d'entre toutes *et patati et patata* (cases A du tableau, 98 %) perd du galon à l'utilisation (case T, 72 %). En effet, si tous la connaissent, ni les internationaux (autres), ni les Québécois ne la placent dans les 10 premières *utilisées*. La sauvegarde de la suite *et patati et patata* initiée par Pivot (2008) dans son ouvrage intitulé *100 expressions à sauver*, est-elle circonstancielle? Est-ce une recommandation ne s'appliquant qu'aux Français? Il est possible d'en envisager l'hypothèse dans la mesure où, ici, la séquence se veut unanimement *connue* de tous d'une part et, d'autre part, *utilisée* que par les Canadiens⁶.

6.2 C'est pas d'tes oignons!

Au 2^e rang se loge la locution *c'pas d'tes oignons!*⁷ (case B), de 97 % *connue* et par 88 % *utilisée*, donc vraisemblablement loin de disparaître, contrairement à ce que prétendent Pivot (2008) et Foufelle (2012). Son sens, *mêle-toi de tes affaires*, aurait, selon une des explications possibles, curieusement un lien direct avec les oignons même. Cette étymologie populaire⁸, particulièrement amusante, mérite quelques lignes. Au centre de la France, à une époque, voulant s'affranchir, les femmes possédaient une parcelle de jardin où elles cultivaient des oignons à des fins de vente, pour cumuler leur propre pécule. Or, il était, semble-t-il, courant d'entendre des hommes dire à celles tentées de s'immiscer dans leurs affaires, de s'occuper de leurs oignons ou, encore, ils leur lançaient *ce n'est pas d'tes oignons!* Telle est à tout le moins une avenue étymologique parmi d'autres (Cellard et Rey, 1980).

6.3 Blague à part

L'expression *blague à part* (cases C et L) au sens de *finies les sottises* occupe respectivement le 3^e et le 2^e rangs : *connue* de 96 % et *utilisée* par 87 % des 112 personnes interrogées. Le mot *blague*, emprunté au néerlandais moderne *balg*, au sens de gaine ou enveloppe (ATILF, 2013), par un effet de métathèse - puisque peu naturel pour un francophone - s'est métamorphosé en *blag* pour devenir *blague* (Druide, 2012). Mentionnons la *blague à tabac*, ce petit sac fait d'une vessie de porc destiné à ranger le précieux pétun. Étant donné qu'un sac contient de l'air, le mot *blague* en est venu au XIX^e siècle à exprimer des paroles vides ou sottises, sens qui perdure trois siècles plus tard. À noter : cette suite – tout comme les deux précédentes – se trouve listée parmi celles à sauver selon Pivot (2008).

⁶ Il s'avère à cette étape-ci opportun d'inviter le lecteur à écarter l'apriorisme selon lequel une recherche rapide dans tout dictionnaire pourrait permettre à quiconque de retracer l'étymologie sommaire d'un mot ou d'une expression, ce qui invaliderait *de facto* les explications rendues dans les présentes lignes. Bien au contraire, gardons en mémoire que le texte actuel repose avant tout sur un dépouillement minutieux d'ouvrages d'auteurs reconnus dans le domaine de la langue française *per se*, qui se sont notamment penchés avec rigueur sur la teneur étymologique de moult mots et expressions – pensons à Buisson et Lebeuf (2000); Campa (2010); Cellard (1982); Chollet et Robert (2008); Colignon (2004); de Villers (2009); Dubois, Dauza et Miterrand (2001); Duneton (1978, 1990); Gilles (1993); Guilleron (2008); Lacotte (2007); Lafleur (1979); Picoche (2006); Rat (1957, 2007); Robert, Rey-Debove et Rey (2013); Sommant (2003); Weil et Rameau (1981). Puis reconnaissons du même souffle, par ailleurs, que d'autres pareillement érudits dans le domaine, ont choisi – sans plus de précisions et sans méthodologie exposée – d'étiqueter des mots et des expressions du français, soit de désuète soit d'entités à sauver. À cette enseigne, citons, entre autres, Fougelle (2012) et Pivot (2004, 2008). Notre modeste enquête tend à faire la lumière sous ce rapport.

⁷ Malgré l'absence évidente de mot rare dans cette expression, nombre d'ouvrages consultés l'incluent.

⁸ Une expression de registre familier comme *c'pas d'tes oignons* comporte des éléments d'étymologie populaire, contrairement à une autre, d'un registre différent (soutenu), comme *chercher noise*.

6.4 J'en ai ma claque

Voilà que siège au 4^e rang la formule phraséologique *j'en ai ma claque* (cases D et S), à savoir *je suis exténué, excédé*. Elle est connue, pareillement à la précédente, par 96 % et courante en bouche au dire de 73 %, mais au demeurant annoncée à sauver selon le Français Pivot (2008). Fait à consigner : le verbe *claquer*, issu de l'onomatopée *klak* (bruit sec) est demeuré orthographiquement inchangé du XIV^e siècle à ce jour. D'abord associée à la satiété, comme dans *avoir sa dose* (Campa, 2010), dans *j'en ai ma claque*, la claque revêt à présent le sens d'un *trop-plein*.

6.5 À la bonne heure

Le 5^e rang affiche *à la bonne heure*⁹ (cases E, 95 % et O, 80 %) au sens de *c'est parfait!* Si les internationaux la connaissent à l'unanimité (100 %) et les Canadiens à 95 %, il en va autrement pour les Québécois qui semblent la bouder au rang des 10 premières. En revanche, elle ressort comme *utilisée* par tout un chacun avec des moyennes appréciables, de 78 à 95 %. Et ici, une fois de plus, Pivot (2008) craint sa perte. Née au XIV^e siècle, elle était employée en toute logique pour signifier *au moment propice* et avait pour contrepois *à la male heure*. Du XV^e à la fin du XVIII^e siècles, elle signifiera *heureusement*, avant de revêtir le sens présent : *voilà qui est bien*. Elle connaît en espagnol et en portugais des équivalents éloquents : *En buena hora* et *Já não era sem tempo!*

6.6 Se déplacer à la queue leu leu

La 6^e position pour *connue* (94 %) et la 3^e position pour *utilisée* (84 %) est accordée à *se déplacer à la queue leu leu* (cases F et M). Son sens de *marcher en file* s'apparente à celui de (marcher) *à la file indienne* - à l'image d'une procession où les uns circulent derrière les autres, à l'instar des meutes de loups (Buisnière et Lebeuf, 2000) ou encore, à l'instar de guerriers indiens (ATILF, 2013). « *Leu* vient en fait de l'ancien français issu du latin *lupus, loup* » (Guilleron, 2008, p. 164). Le tout s'emploie indifféremment avec les verbes *défiler, marcher* ou *s'enfiler* et, fait insolite, possède une traduction littérale en anglais (*Indian file*), en espagnol (*en fila india*) et en italien (*in fila Indiana*).

6.7 Il y a belle lurette

Malgré l'impossibilité de se hisser au rang des 10 premières *utilisées* par les Québécois, il n'en demeure pas moins qu'*il y a belle lurette* (cases G et N), synonyme de *il y a longtemps*, siège en 7^e place (*connue* par 93 % des Canadiens et des internationaux confondus) et en 4^e place (*utilisée* par 82 % de tous les 112 participants). En français, le mot *lurette* en soi est vide de sens; il fait uniquement couple avec l'adjectif *belle*. *Lurette* proviendrait d'une déformation du syntagme *belle heurette* (la demie de l'heure), au sens de *réemment*. Puis, curieusement, on lui connaît de nos jours un sens à l'opposé : *jadis* (Colignon, 2004). Des locutions parentes de sens se trouvent, notamment en anglais (*it's been ages* : ça fait un siècle) et en espagnol (*hace una eternidad* : cela fait une éternité).

6.8 Qu'est-ce qu'il baragouine?

S'ajoute en 8^e position (*connue* de 92 %, case H) et en 6^e position (*utilisée* par 78 %, case P), la séquence interrogative *qu'est-ce qu'il baragouine*, tout à propos quand on *tente de décoder des paroles dites indistinctement*. Le mot *baragouine* émane de termes souvent répétés des Bretons et incompris des étrangers : *bara, gwin*, lexèmes utiles pour demander du *pain* et du *vin*. Il n'en fallait pas plus pour donner naissance à cette tournure interrogative, bien connue et *utilisée* des Québécois et des Canadiens, mais non des internationaux. Il serait ici utile de cerner comment ces derniers expriment cette idée de *parler comme une vache espagnole, parler dans sa barbe* et *parler entre ses dents*, servant toutes pareillement, en français, à exprimer métaphoriquement la difficulté à parler nettement.

⁹ Tout comme dans *c'est pas de tes oignons*, nous ne trouvons aucun mot rare ici; c'est l'expression elle-même qui est aujourd'hui considérée rare.

Après avoir parcouru huit séquences métaphoriques se démarquant tant comme *connue* qu'*utilisée*, il en est quatre qui ne font surface que dans un cas ou dans l'autre. Elles méritent en ce sens notre attention.

6.9 Avoir du beau linge

Au 9^e rang réside une expression de la liste de celles à préserver de Pivot (2008), en l'occurrence *avoir du beau linge* (case I) – *être chic*, connue de 91 % des répondants, sans toutefois occuper une place dans la colonne *utilisée*. Le nom masculin *linge* vient de l'adjectif *linge*, c'est-à-dire *fait de lin*, adjectif courant du XII^e au XVI^e siècles (Rey, 2006), lui-même redevable au latin *linum* (lin). Chez les Français, ce terme est populaire surtout dans la locution *linge de corps* (sous-vêtements) et chez les Belges, dans *panier à linge*; chez les Suisses, dans *linge de bain* pour signifier *serviette de bain*; chez les Québécois, dans tout ce qui a trait aux ouvrages textiles : du *linge de maison* (lié à la literie, à la table ou à la cuisine), une *armoire à linge* (placard pour draps, serviettes, etc.), un *bac à linge* (panier), une *corde à linge* (fil tendu à l'extérieur pour sécher les vêtements), une *épingle à linge* (pince pour maintenir les vêtements sur la corde), etc. Une autre suite faisant cavalier seul, dans la colonne *connue*, commande des explications.

6.10 Être un hurluberlu

S'inscrit en dernière position, mais avec, somme toute, une moyenne appréciable, *être un hurluberlu* (case J). Cette collocation est rapportée familière (*connue*) par 89 % des répondants, excepté des internationaux chez qui, elle élude le 10^e rang. Nous pencher sur ses origines peut fournir des éléments pour expliquer cet état des choses. Le vocable *hurluberlu*, sans évolution graphique depuis le XVI^e siècle, tirerait - possiblement selon ATILF (2013) - son étymologie du moyen anglais influencé par le moyen français où *hurly-burly* se travestit en *hurelu* (ébouriffé) et en *berlue*, de *belluer* au sens d'éblouir (Druide, 2012), pour finalement engendrer *hurluberlu*. Ce vocable à trois *u*, phénomène inusité en français, incarne un substantif évocateur pour décrire *un être bizarre, extravagant, voire écervelé*.

6.11 Sortir de ses gonds

L'expression *sortir de ses gonds* (case Q) rapportée *utilisée* par 74 % des répondants, sauf les internationaux, et logée au 7^e rang en termes d'utilisation, veut dire *s'emporter*. Force est de lui conférer une certaine vivacité en dépit de sa prétendue obsolescence attestée par la Française Foufelle (2012). Le XVI^e siècle a vu naître la suite *se tenir sur ses gonds* au sens d'*être raisonnable* (Rey, 2006, p. 1607) et cela s'explique aisément : « depuis le XV^e siècle, les gonds symbolisent l'équilibre et le contrôle de soi [...] » (Foufelle, 2012, p. 63). Au sens littéral, les gonds sont des pièces de métal qui permettent à une porte ou à une fenêtre de pivoter. En guise d'équivalences, les anglophones connaissent *to lose it* pour *perdre son sang-froid* et les hispanophones adhèrent très étroitement à *sortir de ses gonds* avec *salir de sus casillas*. Devant une telle correspondance entre le français et l'espagnol, impossible de passer sous silence une étude récente sur les expressions idiomatiques en langue étrangère (japonais-anglais) qui a mis en lumière que la parenté sémantique entre les langues cumulées exercerait une influence sur la compréhension (Saberian et Fotovatnia, 2011).

6.12 Bayer aux corneilles

Fait à noter, seuls les Canadiens et les Québécois disent utiliser la suite *bayer aux corneilles* (case R, 73 %). Quiconque *rêvasse* (Atilf, 2013) sera imputé de *bayer aux corneilles*, séquence du reste réputée désuète de l'avis de Fougelle (2012). Au XVI^e siècle, les corneilles, fort abondantes, n'étaient nullement appréciées; on les considérait niais. Le lien entre ces volatiles niais et la mine de celui qui rêve sera donné lieu à l'expression : *bayer aux corneilles*. Il importerait néanmoins de vérifier si les

internationaux lui préfèrent des variantes comme *bayer aux grues*; *bayer aux chimères* ou *aux nuées* (*désirer des choses impossibles*).

Parvenu au terme des 12 locutions avec un mot rare qui figurent en tête de palmarès de celles soit *connues*, soit *utilisées*, il importe de faire le point juste avant de mettre le cap sur la discussion.

Dans six cas, les suites qui pourtant affichent les 10 moyennes les plus élevées (toutes provenances confondues) en sont où les internationaux font faux bond : 1. *qu'est-ce qu'il baragouine* (cases H, *connue* et P, *utilisée*) 2. *être un hurluberlu* (case J, *connue*) 3. *sortir de ses gonds* (case Q, *utilisée*) 4. *bayer aux corneilles* (case R, *utilisée*) 5. *j'en ai ma claque* (case S, *utilisée*) 6. *et patati et patata* (case T, *utilisée*). En trois cas, les Québécois font de même : 1. *à la bonne heure* (case E, *connue*) 2. *il y a belle lurette* (case G, *connue*) 3. *et patati et patata* (case T, *utilisée*). Quant aux Canadiens, un seul cas semblable se pose : *j'en ai ma claque* (case S, *utilisée*). Seuls trois expressions à l'étude se révèlent tant fortement *connus* qu'*utilisés* par chaque sous-groupe : *c'pas d'tes oignons* (cases B et K), *blague à part* (cases C et L) et *se déplacer à la queue leu leu* (cases F et M).

7 Discussion et apports pédagogiques

En dépit du fait que les ensembles ici étudiés sont présentés comme rares par certains auteurs, ils ne le sont pas aux vues de nos résultats. À l'évidence, plusieurs demeurent bien connus des usagers de la langue. Pour rappel, nous nous sommes demandés a priori si les avancées de Foufelle (2012) ainsi que celles de Pivot (2004, 2008) quant aux expressions désuètes de ce XXI^e siècle et aux vocables à sauver, se limitaient à leur contexte français. Ce faisant, nous nourrissions l'ambition de soutenir les enseignants de français qui s'interrogent sur quelles expressions doivent être travaillées en classe et quelles autres écartées. Si dans le passé, des pédagogues ont préféré ne pas présenter de telles formules phraséologiques en raison de leur prétendue rareté, nos données permettent de les appréhender sous un nouveau jour. Nous souhaitons que l'enseignant de français langue première ou langue seconde ou langue étrangère n'ait plus à rivaliser d'imagination pour circonscrire les séquences courantes dont plusieurs avec un archaïsme, auxquelles l'apprenant sera tôt ou tard confronté au quotidien. Et c'est bien là l'intérêt du présent texte au regard de la didactique des langues : mettre en exergue les expressions avec pour la plupart des mots rares qui sont pourtant, d'un point de vue culturel, bien vivantes. Nous y voyions là une valeur ajoutée en faveur de l'authenticité des échanges dans la langue apprise (Saberian et Fotovatnia, 2011; Ying et O'Neill, 2009), avancée souscrivant au fait qu'« expressing oneself in a language signifies *knowing how to select among the possible linguistic forms*, and knowing how to elaborate and present one's ideas, taking into account all the circumstances that motivate them. » (Szende, 2014, p. 120). L'emploi avec aisance d'expressions de tous genres commandera toutefois un entraînement progressif et continu, pris en charge tôt (González Rey, 2007), et ce, en endossant que « l'enseignement-apprentissage d'expressions idiomatiques n'a en soi pas de limite de niveaux de compétence linguistique. » (de Serres, 2011, p. 138). À cette enseigne, dévoiler l'étymologie des suites à l'étude attestera du fait que leur structure ne relève pas des caprices du français, mais bien d'un amalgame imposé puisant selon le cas à l'histoire, à la géographie, à la linguistique, au culturel, etc. (Gross, 1996; Martin, 2011). Rappelons ici que « la langue contribue à la préservation du passé et des traditions, en même temps, elle s'adapte à l'histoire et aux changements sociaux. » (Ferreira Da Silva, 2014, p. 129-130).

En toute hypothèse, le recours préconisé à des séquences préfabriquées courantes pourrait s'avérer fort utile à l'apprenant, possiblement dès lors mieux entendu, compris au quotidien, car faisant montre d'une stratégie sociolinguistique positive (de Serres, 2011), et ce, dans la mesure où l'on convient que les locutions ici mises en évidence peuvent servir de soutien discursif stratégique.

Parallèlement à ces constats encourageants, nous devons formuler quelques limites et tracer la voie pour des recherches ultérieures.

8 Limites de l'enquête

Il va sans dire que la généralisation des résultats obtenus à notre enquête ne saurait être souhaitable étant donné la petitesse de notre échantillon et la non-application de la statistique inférentielle. Ces remarques incitent donc pour l'heure à la prudence et permettent de tirer des leçons en vue d'une enquête subséquente. De plus, comme nous l'avons démontré, l'écologie des mots se discute de même qu'elle s'observe. Il serait en ce sens édifiant d'adresser le même genre de questionnaire à des locuteurs français de France pour recueillir leur connaissance et utilisation déclarées des 70 séquences préfabriquées ici retenues, puis de comparer ces résultats aux nôtres pour en dégager les recoupements et les différences.

Conclusion

Prenant appui sur les résultats dévoilés, on peut avancer qu'effectivement, de ces richesses de la langue française, plusieurs possèdent des atouts pour franchir le cap de l'obsolescence et rester bien vivantes, tout particulièrement celles affichées en plusieurs milieux où le français est présent.

Le statut de ces savoirs et leur importance ou leur futilité mérite notre attention en didactique des langues. Au sein des tendances actuelles dans le domaine, les expressions idiomatiques en tant que forme de séquences de mots préfabriquées récoltent une considération certaine (Balconi, 2010; Barfield et Gyllstad, 2009; Saberian et Fotovatnia, 2011). Notre modeste contribution se résume ici à avoir mis des expressions avec un mot rare au centre d'une enquête, dans l'espoir d'extirper celles qui, sous des dehors un peu vieillots, ajouteront du sel aux conversations de locuteurs du français, peu importe leur provenance. Il pourrait de fait s'agir de faire montre d'une stratégie socioculturelle positive pour être entendu et, plus important encore, pour se faire comprendre avec tact.

Annexe 1

Liste des 70 expressions avec un mot dit rare (en majuscule); présentation selon l'ordre alphabétique de ces mots avec, à droite, le sens de chaque expression.

1. De tout ACABIT	De tout genre ou du même genre
2. S'ACAGNARDER	Paresser
3. Avoir des ACCOINTANCES	Avoir des fréquentations
4. Être de bon ALOI / de mauvais ALOI	Être de bonne (mauvaise) qualité
5. AMBITIONNER sur le pain bénit	Exagérer
6. C'est une ATTRAPE	C'est une tromperie
7. L'avoir dans le BABA	Se faire avoir
8. Qu'est-ce qu'il BARAGOUINE?	Prononcer indistinctement
9. Sans BARGUINER	Sans hésiter
10. C'est BATH!	C'est beau, c'est chic, c'est bon
11. Il lui manque un BARDEAU	Être simple d'esprit
12. Tailler une BAVETTE	Bavarder
13. BAYER aux corneilles	Rêvasser, niaiser
14. Tomber sur un BEC	Tomber sur un imprévu
15. Avoir le BÉGUIN	Être amoureux
16. Dévisser son BILLARD	Mourir
17. Semer la BISBILLE	Créer une petite querelle
18. BLAGUE à part	Sérieusement
19. À la BONNE heure	Tant mieux, c'est parfait
20. Être une CAILLETTE	Être une personne bavarde et frivole
21. CALTEZ volaille!	S'en aller vivement
22. Faire bonne CHÈRE	Se régaler largement
23. J'en ai ma CLAQUE!	En avoir assez, être excédé
24. Avoir une face de CARÈME	Avoir une mine blême, une face maigre
25. Battre la CHAMADE	Avoir le cœur qui bat très fort

26. Arrête ton CHAR, Ben-Hur	Cesse d'exagérer
27. C'est pas les (gros) CHARS	Ce n'est pas merveilleux (décevant)
28. Un CHAR et pis une barge	Beaucoup, énormément
29. Ne pas avoir la COMPUNETTE facile	Comprendre difficilement
30. Ça m'est venu comme la COURANTE	Sans hésitation, d'une impulsion vive
31. Être gros Jean comme DEVANT	Être au même point qu'au départ
32. Ils aiment bien ÉCORNIFLER	Épier les faits et gestes de quelqu'un
33. Attendre une EMBELLIE	Espérer une éclaircie
34. EMMITONNER qqn/S'EMMITONNER	S'envelopper chaud de pied en cap
35. Arrête de t'ESBROUFER	Vouloir éblouir par des bravades
36. Prendre la poudre d'ESCAMPETTE	S'enfuir en vitesse
37. Faire FLORES	Réussir brillamment
38. Tout de GO	Sans préambule, directement
39. Sortir de ses GONDS	Se mettre en colère, s'emporter
40. Jeter sa GOURME	Faire des folies de jeunesse
41. Crier HARO	Manifester son indignation pour qqch.
42. Être un HURLUBERLU	Être une personne extravagante
43. Faire des JÉRÉMIADES	Faire des plaintes qui agacent
44. C'est parti mon KIKI	Ça y est, ça démarre; en route!
45. Envoyer faire LANLAIRE	Envoyer promener, envoyer au diable
46. Arrêter de LÉSINER	Cesser d'économiser avec pingrerie
47. Se déplacer à la queue LEU LEU	Marcher en file comme les loups
48. Chanter son LIBÉRA	Dire adieu à qqch. Brisé, cassé, volé...
49. Avoir du beau LINGE	Être bien vêtu, élégamment
50. Il y a belle LURETTE	Il y a bien longtemps
51. Laisse pisser le MÉRINOS	Laisser aller les choses d'elles-mêmes
52. C'est du NANAN	C'est très facile, agréable, exquis
53. Chercher NOISE /Chercher des NOISES	Chercher la querelle
54. Faire la sainte NITOUCHE	Jouer l'innocente, être hypocrite

55. C'pas d'tes OIGNONS!	Cela ne te regarde pas
56. Cesse ce PARLAGE!	Arrête de bavarder
57. Et PATATI et PATATA!	Et blablabla (bavardages longs)
58. PAQUETER ses petits	Faire ses bagages et partir
59. Dorer la PILULE	Faussement embellir la réalité
60. Râler comme un POU	Exprimer sa grogne (colère, frustration)
61. Chanter POUILLES	Accabler d'injures, de reproches
62. Cesser de QUÉMANDER	Solliciter qqn avec insistance
63. Être sur son RETOUR D'ÂGE	Entrer dans la vieillesse (vieillir)
64. Faire des SALAMALECS	Faire des politesses exagérées
65. Avoir une TENDRETÉ préférée	Se laisser aisément entamer, découper
66. Faire des TURLUTAINES	Faire des bêtises (actes frivoles)
67. Ça n'a pas pris goût de TINETTE!	Ne pas prendre de temps (rapido)
68. Se sentir en TRIME	Être d'attaque pour exécuter qqch.
69. Comme un chien qui va à VÉPRES	Aller de travers, tout croche
70. Être entre le ZIST et le ZEST	Être incapable de choisir (indécis)

Références

- Analyse et traitement informatique de la langue française, *ATILF* [Logiciel], 2013, Nancy, <<http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique77>>
- Balconi, M. (éd.), (2010). *Neuropsychology of communication*, New York, Springer.
- Bartfield, A. et Gyllstad, H. (éd.). (2009). *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*, Hampshire, Great Britain, Palgrave Macmillan.
- Bortfeld, H. (2003). Comprehension idioms cross-linguistically. *Experimental Psychology*, 50(3), p. 217-230.
- Buissière, A. et Lebeuf, J. (2000). *Le pot aux roses*. Québec, MNH.
- Campa, C. (2010). *Expressions populaires françaises*. Levallois-Perret, Studyrama-Vocatis.
- Canal, P., Vespignani, F., Molinari, N. et Cacciari, C. (2010). « Anticipatory mechanisms in idiom comprehension: Psycholinguistic and electrophysiological evidence », dans M. Balconi (éd.), *Neuropsychology of communication*, New York, New York, Springer, p. 131-144.
- CEFR. (2001). *Cadre européen commun de référence*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, <<http://www.coe.int/lang-CEFR>>
- Cellard, J. (1982). *Ça ne mange pas de pain*. Paris, Hachette.
- Cellard, J. et Rey, A. (1980). *Dictionnaire du français non conventionnel*. Paris, Hachette.
- Chollet, I. et Robert J.-M. (2008). *Les expressions idiomatiques*. Paris, CLE.
- Colignon, J.-P. (2004). *Étonnantes étymologies*, Paris, Albin Michel.
- de Serres, L. (2011). « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde: de la théorie à la pédagogie », *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*. Numéro spécial : Tendances en didactique des langues secondes, 14(2), p. 129-155, <<http://journals.hil.unb.ca>>
- De Villers, M.-É. (2009). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal, Québec Amérique.
- Druide Informatique Inc., *Antidote (version HD)* [Logiciel], 2012, Québec, Montréal, <<http://www.antidote.info/antidote>>
- Dubois, J., Dauza, A., Mitterand, H. (2001). *Dictionnaire d'étymologie*, Paris, Larousse.
- Duneton, C. (1978). *La puce à l'oreille*. Paris, Éditions du Seuil.
- Duneton, C. (1990). *Le bouquet des expressions imagées*. Paris, Éditions du Seuil.
- Ferreira da Silva, B. (2014). « Langue-culture et représentations : quel rapport dans l'enseignement des langues étrangères? », dans L. de Serres, F. Ghillebaert, P.-A. Mather et A. Bosch (éd.), *Aspects culturels linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*, Québec, AIEQ, p. 129-138. <http://www.aieq.qc.ca/documents/0000/0380/Actes_Porto-Rico-2014.pdf>
- Foufelle, D. (2012). *Expressions désuètes*. Paris, Éditions du Chêne.
- González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont, Belgique, E.M.E.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris, France, Ophrys.

- Guilleron, G. (2008). *À la queue leu leu*. France, Éditions First.
- Henry, G. (1993). *Petit dictionnaire des expressions nées de l'Histoire*. Paris, Tallandier.
- Lacotte, D. (2007). *Petite anthologie des mots rares et charmants*. Paris, Albin Michel.
- Lafleur, B. (1979). *Dictionnaire des locutions idiomatiques françaises*. Ottawa, Éditions du Nouveau Pédagogique Inc.
- Liontas, J. I. (2002). Exploring second language learners' notions of idiomaticity. *System*, 30, p. 289-313.
- Mansion, H. (2008). *101 mots à sauver du français d'Amérique*. Québec, Michel Brûlé.
- Martin, M. (2011). « Petite étude comparative des stéréotypes dans les expressions populaires en usage en France et au Québec », *Revue interdisciplinaire « Textes et contextes »*, n° 5, 11 pages. <<http://revuesshs.u-bourgogne.fr/textes&contextes/document.php?id=1284&format=print> >
- Papagno, C. (2010). « Idiomatic language comprehension: Neuropsychological evidence », dans M. Balconi (éd.), *Neuropsychology of Communication*, New York, New York, Springer, p. 111-130, <http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-88-470-1584-5_6>
- Picoche, J. (2006). *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Dictionnaire Le Robert 2006.
- Pivot, B. (2008). *100 expressions à sauver*. Paris, Albin Michel
- Pivot, B. (2004). *100 mots à sauver*. Paris, Albin Michel.
- Rat, M. (2007). *Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles*. Paris, Larousse.
- Rat, M. (1957). *Dictionnaire des locutions françaises*. Paris, Librairie Larousse.
- Rey, A. (dir.). (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Dictionnaire Le Robert.
- Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (2013). *Le petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Le Robert.
- Saberian, N. et Fotovatnia, Z. (2011). « Idiom taxonomies and idiom comprehension: Implications for English teachers », *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), p. 1231-1235.
- Sommant, M. (2003). *Dictionnaire des locutions et des expressions*. Paris, Pocket.
- St-Pierre, G. (2011). *Histoires de mots solites et insolites*. Québec, Septentrion.
- Szende, T. (2014). *Second Culture Teaching and Learning*. Berne, Suisse, Peter Lang AG.
- Tabossi, P., Arduino, L. et Fanari, R. (2011). « Descriptive norms for 245 Italian idiomatic expressions », *Behavioural Resources*, 43, p. 110-123.
- WEIL, S. et RAMEAU, L. (1981). *Trésors des expressions françaises*. Paris, Belin.
- Ying, Y. et O'Neill, M. (2009). Collocation learning through an AWARE approach: Learner perspectives and learning process, dans A. Barfield et H. Gyllstad (éd.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*, Hampshire, Great Britain, Palgrave Macmillan, p. 181-193.

Stratégies d'enseignement de la lecture en FLE

Sunporn Eiammongkhonsakun

Srinakharinwirot University

Résumé

Ce compte rendu a pour but de partager des expériences professionnelles en tant que professeur de français langue étrangère (FLE) en mettant en relief des exemples des problèmes d'origine culturelle. À bien des points de vue, le contexte thaïlandais est fort éloigné, tant géographiquement que socioculturellement, du contexte où s'est développée la langue française. Vu que notre langue maternelle est le thaï, le français nous est moins familier à plus d'un égard. En effet, le thaï fait partie de la famille langagière sino-tibétaine alors que le français s'attache à l'indo-européenne. En plus du système langagier, nous ne partageons ni les référents culturels ni les modes de pensée. Donc, les opérations pour la compréhension textuelle en français exigent, si nous souhaitons être rigoureux, une surcharge cognitive en comparaison avec celle en langue thaïe ou dans des langues qui lui sont apparentées. Une prise de conscience de la complexité de l'activité de lecture est ainsi nécessaire pour se sensibiliser à la réflexion sur la variété des activités à mettre en œuvre pour établir la compréhension appropriée au contexte. Par ailleurs, l'enseignant peut aider les apprenants en adaptant une stratégie propice au public comme la division en petits groupes de travail pour les apprenants thaïlandais qui sont en général très timides en situation de discussion dans la classe.

Mots-clés : compréhension textuelle, lecture, stratégies de lecture, interculturel

1. Contexte d'enseignement

Nous sommes enseignante de français langue étrangère depuis trois ans à l'université Srinakharinwirot à Bangkok, Thaïlande. En général, selon leurs expériences et leurs études universitaires, dont la licence, nos apprenants thaïlandais maîtrisent les niveaux de A2 au B2 en français selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, ou CECR (Conseil de la coopération culturelle, 2005). Dans le but d'obtenir le diplôme de licence de langue française, le français est la spécialité de la plupart des étudiants ayant participé à l'enquête. Ceux-ci suivent donc environ 15 heures de cours de français par semaine pendant six semestres. Ces cours portent sur différentes facettes de la langue française : linguistique, civilisation, littérature, compréhension - expression orale et écrite ainsi que le français sur objectifs spécifiques. Certains apprennent le français comme seconde concentration avec environ quatre heures de cours par semaine pendant six semestres.

Afin de développer une stratégie de lecture efficace et appropriée à notre public, nous nous référons, d'une part, à nos résultats de recherche préalable portant sur la lecture (Eiammongkhonsakun, 2013a, p. 637-647). D'autre part, nous nous basons sur nos propres expériences d'enseignante. À la fin de ce compte rendu, nous espérons répondre à la question : comment l'enseignant peut-il motiver les apprenants thaïlandais de FLE vers la lecture ? Afin d'y répondre, il nous semble essentiel de connaître ce que les apprenants pensent de l'activité de lecture.

2. Étude préliminaire

Le résultat d'études sur la problématique visant à déterminer « quelles sont les représentations des apprenants de ce qui constitue la lecture et la compréhension textuelle ? » nous permet de découvrir deux perspectives chez les apprenants. Pour que nous puissions déterminer leur représentation la plus fidèle, les enquêtés ont été laissés libres de s'exprimer dans leur langue maternelle. Au cours de l'étude, nous nous sommes focalisée, d'une part, sur la représentation des apprenants de ce que sont la « lecture » et la « compréhension textuelle » et, d'autre part, sur les étapes réellement mises en œuvre par les apprenants. Pour cela, 20 apprenants devaient répondre à deux questions : « Qu'est-ce que la lecture ? » et « Qu'est-ce que la compréhension textuelle ? ». De plus, ils ont reçu pour consigne de lire cinq textes, à la suite de quoi ils devaient expliquer ce qu'ils ont réellement fait, les processus employés, pendant trois moments : avant, pendant et après la lecture. Le résultat de cette étude nous aide à mieux connaître et comprendre nos apprenants pour que nous puissions animer convenablement la classe de lecture.

2.1. La lecture

La plupart des apprenants enquêtés sont d'accord que face à la lecture en FLE, automatiquement, ils lisent le texte du début à la fin, ligne par ligne. La stratégie adoptée est la consultation des dictionnaires bilingues (français-thaï). En outre, ils se souviennent que lorsqu'ils étaient débutants, ils effectuaient souvent de la lecture à haute voix pour s'entraîner à prononcer. Par ailleurs, certains possèdent un esprit « analytique » : ils divisent le texte en plusieurs parties telles que le titre, le « chapeau », l'illustration, la source, etc. afin d'établir la compréhension.

À l'issue de cet exercice, il convient de formuler quelques remarques. Il est vrai que les apprenants ont appris à analyser le texte comme les classes de mots, la syntaxe, différentes composantes du texte. Toutefois, il leur manque une prise en compte de l'interprétation des relations logiques entre différents propos. D'après nos expériences, les apprenants thaïlandais surmontent avec peine ces difficultés. Ils parviennent à reformuler la compréhension « littérale » ou la compréhension de la microstructure mais difficilement à reconnaître la cohésion d'ensemble ou la compréhension de la macrostructure (Van Dijk et Kintsch, 1983). Autrement dit, les apprenants sont capables de retrouver les équivalences de chaque mot en langue maternelle, mais peu capables d'établir la compréhension globale.

Apprendre à lire en FLE pour le public thaïlandais devient souvent une traduction littérale en langue maternelle, ce qui n'apporte pas toujours une compréhension complète ou fidèle. En fait, les apprenants devraient tenir compte des processus d'interprétation pour saisir les sous-entendus aussi bien que les relations logiques entre les propos.

Les apprenants se concentrent particulièrement sur les compétences langagières, ce qui ne suffit pas toujours pour l'activité de lecture. La lecture se réalise en réalité grâce aux compétences et connaissances complémentaires qu'elles soient linguistiques, extralinguistiques, culturelles ou textuelles, ce que Cohen et Mauffrey (1995) appellent « une combinatoire » de savoir-lire. Après avoir étudié ce modèle, pour le public thaïlandais, il faudrait insister sur l'aspect culturel et aussi sur les compétences de raisonnement logique lors de la lecture en langue étrangère.

Entre ces deux aspects, celui de la culture paraît plus difficile à assimiler, car notre contexte apparaît tellement différent du monde occidental. Quant à l'aspect logique, les apprenants maîtrisent quelque peu ces compétences en vertu de leurs exercices d'évaluation de la compréhension en langue maternelle. Pourtant, lors d'un passage de la langue maternelle à une langue étrangère, automatiquement les apprenants, surtout ceux de niveau débutant, se focalisent singulièrement sur le contenu linguistique. Une fois les compétences langagières suffisantes atteintes, les apprenants se débarrassent des surcharges cognitives en langue ; ils se concentrent probablement davantage sur le contenu conceptuel comme l'expliquent Marzano et Paynter

(2000) qui insistent sur la métacognition par le prisme du modèle des composantes de lecture en soulevant Just et Carpenter (1987). Ces chercheurs décomposent la lecture en cinq composantes alternatives : le processeur de tâche, le filtre d'informations, le processeur par phrase, le processeur par mot et le générateur de macrostructure. Pour notre public, le raisonnement sur les liens logiques paraît comme « un manque » inconscient, mais résoluble envers lequel l'enseignant doit patienter et reconnaître les causes pour ensuite pouvoir conseiller les apprenants. Dans le but de partager nos expériences en tant qu'enseignante d'une culture lointaine non seulement du système langagier mais aussi de la culture sociale, en mettant en relief des problèmes culturels, nous évoquons deux exemples ci-dessous.

2.1.1. Exemple 1 : l'incompréhension due à des différences culturelles

Quand on parle du fromage, les Thaïlandais sont certainement capables d'imaginer des objets « fromages ». Néanmoins, ils ne comprennent probablement pas leur importance lors d'un repas dans le contexte français comme le rappelle le proverbe français qui évoque une métaphore d'un repas français avec une fille : « Un repas sans fromage est une jolie fille qui n'a qu'un œil. » Par conséquent, la compréhension de ce proverbe reste seulement au niveau littéral. Pour comprendre le sens caché, le lecteur doit se référer à la culture gastronomique française. Les apprenants thaïlandais peuvent se questionner : « quel est le lien entre la fille et le repas? » Des traditions différentes amènent donc une compréhension différente des mêmes sujets, car en Thaïlande, les fromages restent un aliment sans connotation particulière et l'on n'en mange pas tous les jours comme on le fait en France. Alors, l'idée insistant sur l'importance des fromages risque de ne pas être saisie.

2.1.2. Exemple 2 : l'incompréhension due à des différences culturelles

Un autre exemple évoquant une métaphore qui nécessite des connaissances culturelles pour comprendre le sens implicite : la phrase « On travaille toute la journée pour gagner seulement un morceau de pain ! » Les apprenants-lecteurs thaïlandais n'auront pas de difficultés à traduire ou à comprendre le sens littéral de cette phrase. Par contre, il n'est pas sûr qu'ils « sentent » ou comprennent un des sens implicites du mot « pain » dans la culture occidentale. En effet, dans la société française par exemple, le pain est un aliment primordial. Contrairement à la société thaïlandaise où le pain n'est qu'un aliment complémentaire, voire un bien « luxueux », et où l'on consomme plutôt du riz. Donc, les apprenants ne saisissent peut-être pas que cette phrase évoque le sentiment d'un manque, d'un embarras, d'une peine à gagner pleinement sa vie, ce qui pourrait être essentiel aux opérations d'interprétation du texte dans certains contextes.

Les deux exemples ci-dessus démontrent les difficultés de la compréhension écrite où le locuteur est absent. En dehors de la classe, personne ne peut ainsi expliquer le sens caché au lecteur. La compréhension textuelle se réalise par conséquent avec des limites certaines si les protagonistes ne possèdent pas les mêmes expériences et connaissances ou ne prennent pas en compte des paramètres extratextuels, voire culturels.

Par ailleurs, selon le résultat de l'enquête, intuitivement les étudiants ne reconnaissent pas la division de l'activité de lecture en différentes étapes comme avant, pendant et après la lecture. Plusieurs avouent qu'ils ne les distinguent pas. Nous avons dû leur expliquer et leur donner des exemples d'activités qui pourraient être réalisées au cours de chacune des étapes.

2.2. La compréhension textuelle

Passons maintenant à la question : « Qu'est-ce que c'est la compréhension textuelle? » Voici les cinq réponses des enquêtés les plus fréquentes :

- être capable de traduire en langue maternelle ;
- être capable de faire les activités d'évaluation de la compréhension ;
- être capable de répondre aux questions « Qui fait quoi, où, comment, quand et pourquoi? » ;
- être capable de tirer les conclusions du texte ;
- être capable d'identifier le but de l'auteur.

Les réponses des étudiants nous paraissent très « pédagogiques ». Autrement dit, ils se réfèrent aux conseils de l'enseignant qu'ils ont reçus en classe. En fait, nous attendions également des réponses référant aux compétences métacognitives comme les arguments sur le traitement de différents niveaux du texte : proposition, phrase, paragraphe grâce aux compétences langagières et connaissances conceptuelles.

3. Modèle de quatre activités de lecture

Après l'étude du résultat, nous avons proposé quatre activités de lecture (Eiammongkhonsakun, 2013b, p. 47-56). Premièrement, c'est une observation graphique, visuelle, pendant laquelle le texte devient provisoirement une image avant la lecture proprement dite. Deuxièmement, le lecteur passe au traitement linguistique. Il se réfère à ses connaissances langagières pour mettre en œuvre les activités. Troisièmement, après une certaine lecture, on aménage ses représentations mentales et on les met en relation. On emploie ces représentations-outils telles que les informations linguistiques, les mots et les phrases qu'on oublie, d'ailleurs, rapidement afin d'établir la compréhension globale (Verreault et Pelletier, 1998). Enfin, grâce à ceci, on assigne un sens au texte, notre compréhension du texte. Nous signalons ici que l'ordre de ces activités n'est pas figé : le lecteur devrait les agencer selon le contexte ou ses stratégies. Il est à souligner ici que ce modèle a pour but de démontrer la complexité de la lecture : l'activité de lecture en FLE n'est pas un simple décodage littéral du français en thaï.

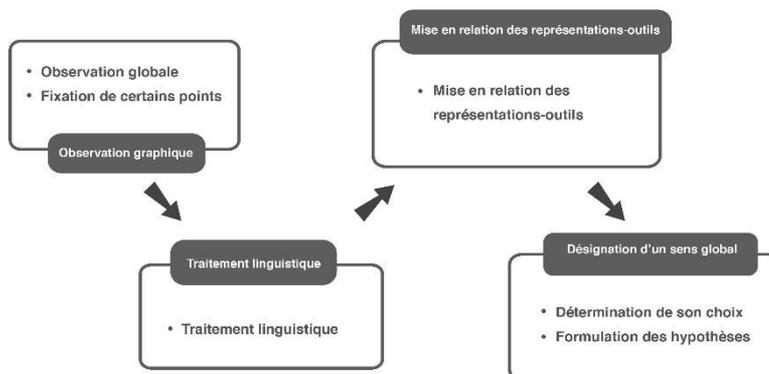


Figure 1 : Modèle de 4 activités de lecture

4. Étapes de la lecture

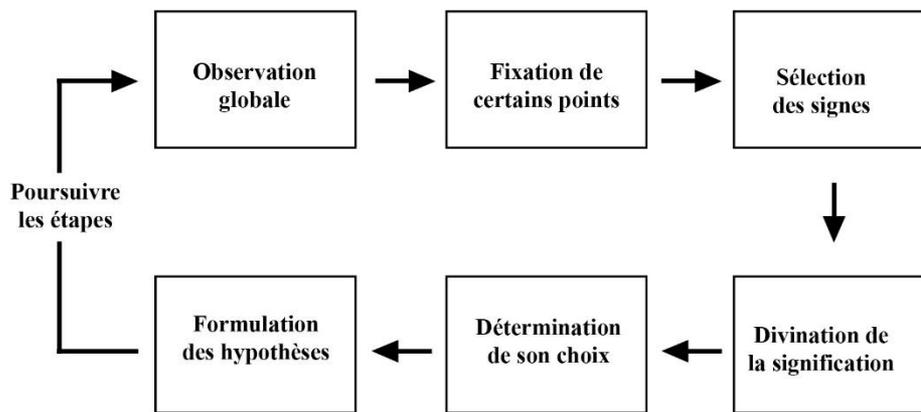


Figure 2 : Étapes de la lecture

Après avoir étudié le modèle ci-dessus sur lequel Marzano et Paynter partagent un point de vue avec K. Goodman, nous pouvons le détailler pour exposer des étapes plus précises. D'abord, face à un texte, au lieu de souligner le vocabulaire inconnu, il faudrait « regarder » le texte comme s'il s'agissait d'une image. Grâce à la connaissance de la culture textuelle, on pourrait, sans le lire, reconnaître le genre de texte : une recette, un mode d'emploi, une lettre administrative, une rubrique d'un journal ou d'un magazine, etc. Les lecteurs examinent les composantes du texte et analysent les relations entre elles. Suite à cela, ils pourront mettre en relief les éléments selon leur utilité dans le contexte, ce qui oriente la manière d'interpréter le texte.

Ensuite, les lecteurs s'engagent dans le traitement linguistique. Grâce au contexte, le lecteur devine le sens des mots puis détermine son choix. Cette étape sollicite considérablement les compétences lexicales et syntaxiques. Puisque les systèmes langagiers du thaï et du français ainsi que la manière de penser des gens sont dissemblables, les lecteurs thaïlandais auront souvent des perceptions erronées des termes employés.

Après, les lecteurs s'avancent dans la compréhension textuelle grâce à la mise en relation de la compréhension littérale des mots à l'aide des compétences textuelles. D'après notre expérience, les apprenants thaïlandais cherchent les équivalences des mots en langue maternelle sans prendre en compte ni les classes de mots (ex. nom, verbe, adjectif ou adverbe) ni leur fonction dans le contexte phrastique (ex. sujet, verbe, complément). La lecture devient ainsi une juxtaposition de traductions. Un lecteur stratégique devrait plutôt examiner le contexte pour mieux comprendre les informations littéralement transmises et déterminer la relation entre les propos.

Enfin, en formulant des hypothèses, on désigne une compréhension à l'ensemble de ce qu'on a lu. Ici, le lecteur lie les informations présentées dans le texte avec ses expériences. Il tire les bénéfices des connaissances acquises selon le but de la lecture fixé au départ.

Dans le cas d'échec ou de l'incapacité de se créer, au minimum, une compréhension globale, le lecteur devrait revenir aux processus préalables afin de modifier les représentations qui semblent encore douteuses. Il reprend et suit ainsi à nouveau les étapes. Il s'arrête seulement s'il a « compris ».

5. Essai d'une stratégie pédagogique métacognitive

En général, l'apprentissage de la lecture apparaît ennuyeux pour les apprenants thaïlandais car ils restent physiquement immobiles même s'ils doivent fournir un effort intellectuel. Souvent ils s'endorment. Il faut savoir que les apprenants thaïlandais sont très timides. Ils discutent rarement à haute voix car ils ont peur de faire des fautes. Il devient ainsi difficile de connaître leurs difficultés ou la logique de leur raisonnement. Ils attendent, en fait, la suggestion de l'enseignant, ce que nous trouvons dommage. C'est la raison pour laquelle nous proposons des activités en petits groupes pour qu'ils fassent plus d'effort. Pour éviter d'ancrer cette mauvaise attitude, nous avons essayé d'animer notre classe de la manière la plus dynamique possible. Le cœur de cette stratégie est une variété des questions qui favorise les opérations d'interprétation. Nous essayons de faire réfléchir les apprenants pour qu'ils puissent à terme comprendre sans que les réponses ne leur soient données directement. Pour cela, l'enseignement de la compréhension écrite se déroule en cinq phases :

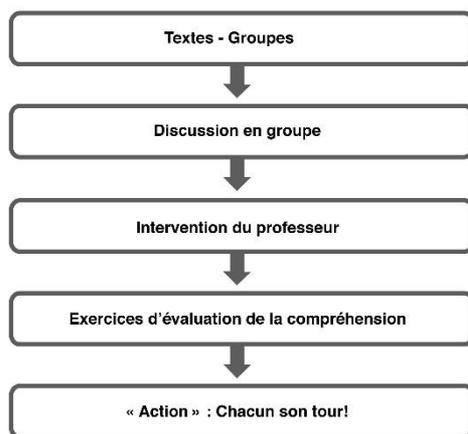


Figure 3 : 5 phases d'action

5.1. Textes-Groupes

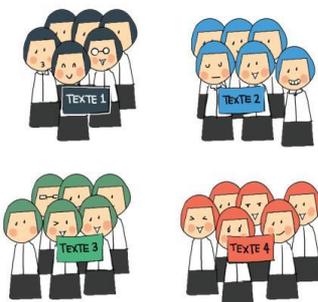


Figure 4 : Textes-Groupes

D'abord, nous distribuons les textes pour que les apprenants les préparent à la maison. Prenons un exemple de quatre textes. Dans la classe, nous indiquons quels textes on travaillera pendant la prochaine séance. Tout le monde devrait les lire. Lorsqu'on arrive en classe, nous divisons les apprenants en quatre petits groupes de travail. Étant donné que nous connaissons le niveau des compétences des apprenants, pour former un groupe, soit nous séparons les apprenants selon

leurs compétences, afin de concevoir des groupes homogènes, soit nous tirons au sort leur prénom, soit nous les laissons choisir leur groupe. Puis, les quatre groupes travaillent chacun dans leur coin. Même si l'on travaille un texte par groupe, tout le monde devait préalablement lire tous les textes.

5.2. Discussion en groupe

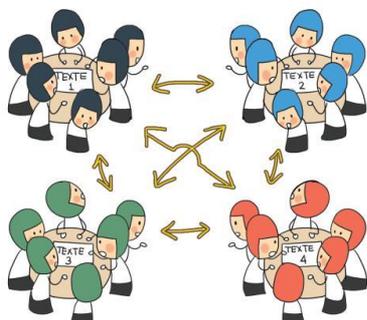


Figure 5 : Discussion en groupe

En groupe, les apprenants discutent de ce qu'ils ont compris. Ils doivent restés éveillés et dynamiques. Lorsqu'il y a différents points de vue, ils doivent se justifier. Il est possible que les apprenants interrogent les camarades d'un autre groupe, ou, s'ils le souhaitent, ils peuvent demander à haute voix à la classe leur propre compréhension. Ce fait permet aux apprenants de s'éloigner un peu des dictionnaires notamment bilingues français-thaï, ce qui nous paraît comme la seule stratégie qu'exercent les apprenants thaïlandais. En outre, cela motive les apprenants à s'échanger les idées et à vaincre leur timidité, ce qui est généralement assez rare dans les classes thaïlandaises.

5.3. Intervention du professeur

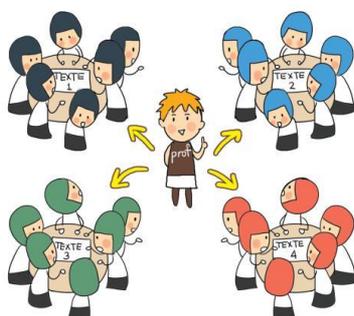


Figure 6 : Intervention du professeur

Après un certain temps, nous intervenons dans chaque groupe, en commençant par leur faire reformuler la compréhension. Leur point faible est généralement qu'ils ne reconnaissent pas le thème du texte car ils s'intéressent à la compréhension littérale sans pouvoir établir la compréhension globale du texte. Fréquemment, lorsque nous les interrogeons sur ce niveau de compréhension, ils nous répondent en traduisant une phrase dans le texte où se trouvent des mots fréquemment employés. Nous devons par conséquent conduire les apprenants à réfléchir

en leur posant des questions qui les amènent à connaître le thème du texte. Nous les amenons vers la compréhension des messages implicites, ce qui n'est toujours pas explicitement dit dans le texte. Nous nous appuyons particulièrement sur l'analyse de la grammaire qui est souvent oubliée. Prenons deux exemples. L'emploi des pronoms : les apprenants thaïlandais peuvent, sans doute, traduire les pronoms sujets. Néanmoins, il est possible qu'ils ne sachent pas à qui ou à quoi se rapportent les pronoms donnés. De même, la morphologie : puisque le thaï ne possède pas le même système morphologique comme la conjugaison des verbes, le lecteur traduit souvent les verbes sans prendre en compte les temps verbaux. Il leur manque donc certaines informations comme la compréhension des ordres chronologiques et l'identification de l'antécédent du pronom, etc.

Quand les apprenants dans le groupe n'arrivent pas à répondre à des questions, nous posons les mêmes questions à toute la classe. Souvent nous obtenons des réponses satisfaisantes. De ce fait, les apprenants doivent réfléchir, car les réponses ne sont pas données : les compétences métacognitives sont ainsi activées.

5.4. Exercices d'évaluation de la compréhension

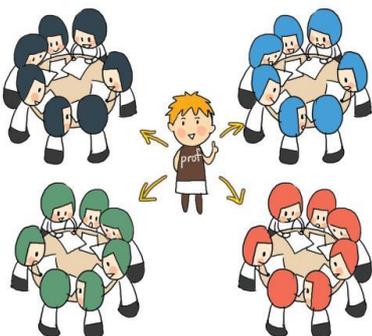


Figure 7 : Exercices d'évaluation de la compréhension

Étant donné que les textes distribués sont tirés du manuel du FLE, il y a, comme on le sait, des exercices d'évaluation de la compréhension sur la forme de question-réponse, l'argumentation, les affirmations vraies ou fausses, etc. Nous laissons nos apprenants faire les exercices, en restant disponible pour eux, et nous revenons pour les corriger et surtout pour encourager une discussion sur les arguments apportés face à la diversité des interprétations.

5.5. « Action » : Chacun son tour!

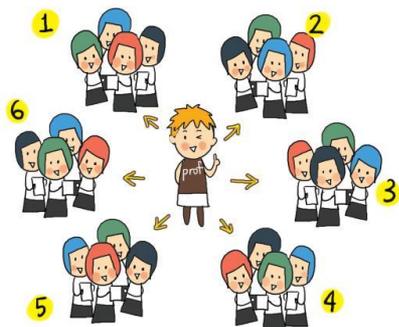


Figure 8 : « Action » : Chacun son tour!

À la fin, nous séparons une nouvelle fois les apprenants en différents groupes. Toutefois, chacun des groupes doit être maintenant composé d'apprenants qui ont travaillé sur les quatre différents textes. Tout le monde doit participer et expliquer sa compréhension. Personne ne peut rester passif.

Dans un nouveau groupe, les apprenants décident par quel texte ils veulent commencer. Celui qui a travaillé sur ce texte-là va écouter ses camarades lui expliquer ce qu'ils ont compris. L'apprenant peut poser certaines des mêmes questions que nous avions employées pour lui faire comprendre initialement. En outre, il peut aussi expliquer les connaissances grammaticales qu'ils avaient apprises au cours des étapes préalables à ses camarades. De notre côté, nous observons tous les groupes et nous intervenons seulement s'ils n'ont pas compris ou s'ils font des erreurs.

D'après nous, plus on a l'occasion de s'exprimer oralement, plus on développe sa compréhension. Pour les apprenants asiatiques qui sont naturellement très timides, cette stratégie leur permet de participer davantage vu qu'ils ne doivent pas se présenter devant toute la classe. L'ambiance moins formelle est conductrice d'une meilleure compréhension.

6. Conclusion

D'après nous, l'activité de lecture s'explique par la combinaison des connaissances et des compétences variées non seulement linguistiques mais aussi extralinguistiques. La compréhension est réellement un acte intentionnel produit selon des liens logiques, de la pensée et des connaissances préalables des lecteurs. D'une langue à l'autre, les connaissances et compétences langagières sont privilégiées par beaucoup d'apprenants. Elles sont, sans doute, primordiales mais demeurent insuffisantes. Pour les apprenants thaïlandais du FLE, il faut mettre en relief et surtout faire pratiquer dans des contextes concrets la grammaire et aussi les connaissances culturelles, deux aspects totalement différents entre le thaï et le français. Par ailleurs, vu les caractéristiques des apprenants qui n'osent pas discuter en grand public, la division en petits groupes de travail peut les motiver à s'exprimer plus aisément, sans la pression de se présenter devant tous les camarades et surtout l'enseignant.

8.1 Références

Cohen, I. et Mauffrey, A. (1995). *Grammaire française*, Paris, Hachette.

Conseil de la coopération culturelle, (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Eiammongkhonsakun, S. (2013a). « Metacognitive Reading Strategies for French Micro-Structure Textual Comprehension by Metacognitive Competences of the 3rd Year Srinakharinwirot University Students », The European Conference on Language Learning 2013. p. 637-647.

Eiammongkhonsakun, S. (2013b). « Méthode de lecture pour la compréhension textuelle » dans Bulletin de l'ATPF, n°126, année 36, juillet-décembre 2013, p. 47-56.

Just, M.-A. et Carpenter, P.-A. (1987). *The Psychology of reading and language comprehension*, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Marzano, R.-J. et Paynter, D.-E. (2000). *Lire et écrire*, Belgique, De Boeck.

Van Dijk, T.-A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.

Verreault, F. et Pelletier, M. (1998). « Interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°3, p. 541-565.

Intertextuel et interculturel : Giono et Ngandu

Emmanuel K. Kayembe

University of Botswana

Résumé

Partant du fait que la « littérature » est souvent sacrifiée au profit d'objectifs linguistiques immédiats, cet article propose une utilisation possible du texte littéraire qui tienne compte de sa spécificité typologique. Il recourt à la notion prégnante d'intertextualité pour se ménager la possibilité d'exploiter l'interculturel en classe de FLE, à la lumière d'extraits de Jean Giono, écrivain rustique français, et de Pius Ngandu Nkashama, écrivain francophone originaire du Congo-Kinshasa. Notre article propose une voie royale par laquelle le texte littéraire francophone pourrait trouver toute son importance parmi les supports didactiques actuellement en usage.

Mots-clés : intertextualité ; interculturel ; multiculturel ; littérature française ; littératures francophones ; niveau C2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*

Depuis la décennie 1970, la plupart des didacticiens du FLE reconnaissent la nécessité de recourir au document authentique et d'en faire un support pédagogique de choix (Coste, 1970 ; Nataf, 1972 ; Moirand, 1979 ; Reboullet et Frèche, 1979 ; Courty et Raillard, 1982 ; Peytard, 1982). Cependant, les manuels d'enseignement et d'apprentissage les plus employés à ce jour, tels *Le Nouvel Espaces*, *Café Crème*, *Cadences*, *Tempo*, *Bravo*, etc., continuent à accorder au texte littéraire une place ambiguë. En effet, ils ne permettent souvent d'exploiter les passages authentiques d'auteurs qu'à condition de les placer « sous l'hégémonie de l'approche globale de la situation générale de communication » (Cuq et Gruca, 2005, p. 419). Que l'on trouve, par exemple, dans *Café Crème* tel extrait de Marcel Pagnol ou dans *Alter Ego* tel poème de Jacques Prévert n'y change rien. Il s'agit avant tout de mettre en relief les possibilités qu'offre un texte en termes d'acquisition idiomatique, ce qui a comme conséquence fâcheuse de niveler les vertus propres à la littérature et d'opérer une sorte de *reductio ad unum*. Il y a donc là comme une lacune méthodologique qui ne permet pas de souligner suffisamment la valeur intrinsèque du texte littéraire en classe de FLE.

Cette désaffectation vis-à-vis du littéraire ne fait que renforcer un besoin capital, évoqué naguère par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, à savoir l'urgence d'« une formation des enseignants et des concepteurs de méthodes à l'exploitation du littéraire » (2005, p. 418). En effet, un usage rentable du texte littéraire en classe de FLE suppose que l'enseignant soit à même de tirer profit des « phénomènes qui assurent la "littérarité" d'un texte de fiction par opposition aux autres types d'écrits, soit médiatiques, soit fonctionnels, soit scientifiques » (*Id.*, p. 419), même si ceux-ci restent indispensables pour des cours de français sur objectifs spécifiques.

Or le problème de l'exploitation de la littérature en FLE se corse davantage du fait de l'opposition souvent artificielle opérée entre littérature française et littératures francophones :

À force d'observer les littératures francophones dans un contexte géographique étroit (national ou, au mieux, régional), les réflexions théoriques qui les accompagnent ont fini par imposer l'image d'une francophonie littéraire balkanisée, d'une somme d'expériences et de pratiques discordantes, ignorant une possible interculturalité francophone. Pourtant, l'avancée des recherches postcoloniales permettrait d'apporter des nuances de nature à suggérer l'existence, la stabilité et la vitalité, entre les rives francophones, d'un arrière-fond historique et mental peut-être compagnon : d'un « Lieu » (scripturaire, identitaire et culturel) de rencontres et de correspondances intenses dans et par lequel poussent, débordent et s'affrontent de multiples hybridations en fonction desquelles la francophonie littéraire s'invente dans la diversité (Naudillon, 2012).

Ainsi, notre propos est de montrer, en prenant comme paradigme possible deux passages empruntés respectivement à Jean Giono et à Pius Ngandu Nkashama, qu'il peut exister de féconds « référents culturels en copartage » entre la littérature française et les littératures francophones. Ces éléments de convergence sont en effet susceptibles d'autoriser des approches intertextuelles et interculturelles plus fructueuses en vue d'une acquisition idiomatique et culturelle plus efficiente en FLE. Aussi est-ce toute l'utilité du texte littéraire francophone qui pourrait être montrée ici, d'autant plus qu'on sait qu'il est presque absent des supports didactiques actuellement en usage (Cuq et Gruca, 2005, p. 419).

1. De l'étude des invariants comme méthode possible d'exploitation du texte littéraire en FLE

Au total, au-delà du fait qu'il est impossible d'enfermer le fait littéraire dans le carcan d'une méthodologie étroite, nombre de didacticiens considèrent que le caractère relationnel du texte littéraire est à lui seul très porteur (Goldenstein, 1990, p. 55-66 ; Cuq et Gruca, 2005, p. 422-423). En effet, c'est au travers de sa nature interactive que celui-ci se prête le mieux à une appréhension interculturelle. Le texte littéraire se profile toujours sur un fond d'altérité. Il est déjà interculturel, avant de revêtir une signification autonome. C'est un espace ouvert, où travaillent le même et l'autre. En outre, il est encore plus intéressant d'examiner le cas de « textes qui entrent en relations dans un texte donné » (Delcroix et Hallyn, 1987, p. 117), c'est-à-dire les invariants qui le mettent en relation d'*intertextualité* :

« Travailler sur les invariants, c'est donc non seulement proposer des axes de lecture cohérents, puisqu'ils constituent le noyau même du texte, mais c'est aussi activer des connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa propre culture et dresser ainsi des passerelles entre les diverses cultures ; c'est également fournir à l'apprenant des instruments d'analyse réutilisables d'un texte à l'autre » (Cuq et Gruca, 2005, p. 423).

C'est, à coup sûr, ce caractère formel interrelationnel qui définit le mieux la littérarité textuelle. Comme le note si bien Jean-Max Noyer : « il n'y a pas de texte qui ne soit par et au milieu d'un collectif de pratiques d'écritures-lectures, de duplication-circulation-dissémination de textes ou fragment de textes, de leur reprise, itération, citation, altération... dans des agencements divers et ouverts » (2003). En clair :

« Aucun texte n'est reconnu comme littéraire s'il ne comporte pas certains signes qui le désignent comme tel, et qui sont constitués d'autant d'échos venus de textes littéraires antérieurs : l'écriture n'est en somme qu'une forme extrême de la lecture, c'est une lecture active, poussée jusqu'au bout, par-delà ses limites et qui peut aller jusqu'à réactiver l'ensemble des choses lues » (Cornille, 2011, p. 7).

En ce sens, quoi de plus fécond, pour affiner la compétence interculturelle de l'apprenant, que d'interroger une possible interculturalité francophone, en établissant un pont intertextuel entre la littérature française et les littératures francophones ? Somme toute, c'est ce genre d'approche qui donnerait droit de cité aux textes francophones en classe de FLE du niveau C2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001, p. 25), par exemple . En effet, si l'utilisation du texte littéraire français pose déjà problème, la nécessité d'un recours au texte littéraire francophone n'est pas évidente non plus. Du moment qu'il s'agit avant tout, à un niveau d'acquisition raisonnable, de permettre à l'apprenant d'acquérir un savoir-faire linguistique plus ou moins centré sur la norme parisienne et de lui assurer, le cas échéant, l'appropriation d'un « supplément culturel » lié à l'histoire, à la culture et à la vie quotidienne françaises. En effet, bien qu'on admette aujourd'hui l'existence non pas d'une seule langue française unitaire, mais plutôt d'un nombre impressionnant de variétés régionales, l'idiome à enseigner — du moins, tel qu'il figure dans les manuels actuels de méthode de français, relève cependant, à quelques nuances près, du bon usage parisien : « usage parlé ou écrit recommandé », modèle grammatical adopté d'office par l'institution scolaire (Wolf, 1983).

De toute façon, l'enseignant et l'apprenant en français langue étrangère tendraient à se passer des textes francophones, puisqu'ils mettent souvent à mal la grammaire classique et contraignent à un parcours sémiotique et cognitif pénible. Leur épaisseur ethnique, dont la compréhension exige souvent une connaissance pratique de la culture patrimoniale de l'écrivain, peut en ralentir considérablement la lecture. Cependant, c'est cette difficulté même qui montre tout l'intérêt qu'il y a à étudier, à un stade approprié du curriculum, des objets propres à stimuler une réflexion féconde sur l'universalité et la relativité des valeurs. Car la véritable acquisition culturelle ne commence qu'à partir de l'ouverture d'un espace intermédiaire entre les cultures.

Or, ce qui fait tout l'intérêt des textes littéraires africains produits après la colonisation, c'est leur dimension hybride, située au confluent de plusieurs mentalités. En effet, note Amadou Koné : « toute littérature africaine postcoloniale s'inscrit dans la problématique interculturelle. En effet cette littérature s'enracine dans les cultures africaines, mais pour l'essentiel elle s'exprime dans la langue de l'ancien colonisateur » (cité par Wa Kabwe-Segatti, 2009, p. 48). Toute véritable culture ne peut donc relever que de l'interculturel. Et même, selon la leçon de Nietzsche, l'on accède à la culture qu'en se libérant de l'emprise de sa propre culture (cité librement par Deleuze et Guattari, 1991, p. 105).

À lui seul, le partage fondamental opéré, à la suite de Bourdieu, par certains théoriciens-clés de la didactique du FLE, entre « culture cultivée » et « culture anthropologique » (Cuq et Gruca, 2005, p. 87), pourrait constituer une belle entrée en matière d'analyse intertextuelle et interculturelle des œuvres et des textes littéraires. Les textes les plus légitimés sont en principe censés illustrer une « culture cultivée », dite « universelle », véhiculée par l'école et la classe bourgeoise dominante, tandis que les textes produits à la périphérie mettent souvent en crise la culture scolaire. Ils promeuvent la différence culturelle et s'inscrivent dans la quête de légitimité d'un ensemble de pratiques et de coutumes identifiées comme anthropologiques, populaires, « ordinaires » ou « patrimoniales » (Cuq et Gruca, 2005, p. 86). Et l'une des stratégies déployées par ces littératures dites « mineures » en vue

d'une reconnaissance internationale consiste, entre autres, à engager « une sorte de dialogue, conscient ou non, entre le régional qu' [elles] partagent avec le roman rustique français, et l'universel supposé d'une littérature dont le centre serait Paris » (Bonn et coll., 1997, p. 11).

Aussi l'objectif de l'exploitation textuelle consistera-t-il ici à mettre en lumière les mécanismes de ce dialogue ainsi que leurs implications du point de vue de l'acquisition culturelle et linguistique. Pour ce faire, il y a lieu, à partir du clivage retenu entre « culture cultivée » et « culture anthropologique », d'analyser un certain nombre de thèmes, qui font partie de ce que l'on pourrait appeler des universels-singuliers, « phénomènes culturels présents absolument partout (universels) et que chaque culture (nationale, régionale, locale) vit et interprète à sa propre façon (singuliers) distincte de tous les autres et possédant ses modalités spécifiques » (Morlat, 2012). Ils concernent des sentiments, des attitudes et des pratiques ponctuant les moments forts de la vie quotidienne des hommes de par tout l'univers : l'amour, la fête, l'initiation à la vie, les rites et les rituels, la sexualité, etc. (Gohard-Radenkovic, 1995, p. 105-106).

En simplifiant, on pourrait dire que la littérature française « classique » constitue un creuset d'habitudes relevant de la « culture cultivée », qui fonde la modernité, tandis que les littératures francophones, qui s'inscrivent dans un projet analogue à celui de la littérature régionale française, tendent à dépasser l'illustration de ces valeurs dans le sens d'une ouverture à la « culture anthropologique », souvent identifiée à un *modus vivendi* archaïque. La « culture cultivée » trouve son essence dans le triomphe d'un esprit rationaliste desséchant, qui légitime des modes de pensée dominants au détriment des valeurs et des savoirs considérés comme *autres* et, de ce fait, ravalés au rang de superstitions rustiques ou de curiosités exotiques. La « culture anthropologique », par contre, remet en jeu ces valeurs et ces savoirs discriminés. Elle les donne à voir comme des catalyseurs susceptibles d'ouvrir une nouvelle ère de créativité humaine, loin des « structuralismes forcenés et étroits » (Malenfant, 1984, p. 189). En ce sens, le cartésianisme, et même le freudisme et le marxisme, en tant qu'essais d'explication ultime de la condition humaine, constituent, entre autres, l'illustration exemplaire de ces anciens cadastres qu'essaient de perturber les productions littéraires dites « mineures ».

Si la littérature française moderne, en ce qu'elle a d'édifiant, appréhende souvent le social selon les perspectives plus ou moins sinueuses d'une sociologie marxiste ou d'origine freudienne, les littératures d'anciennes colonies se plient davantage aux prescrits d'une sociologie générative. Celle-là s'enlise dans les voies étroites d'une normativité stérile, celle-ci accorde une large place à des phénomènes relevant « de l'incertitude psychique, de la distanciation esthétique, ou des signes obscurs du monde de l'esprit, du sublime et du subliminal » (Ziegler, 1980, p. 71). Elle donne de l'importance à « des objets de connaissance nouveaux, frappés auparavant de négativité – comme par exemple le rêve, la transe, la folie, les cosmogonies des sociétés rurales, les rites mortuaires et la mort » (*Ibid.*, p. 71). En effet, « une grande partie de notre vie est vécue au niveau infra-conceptuel : elle produit des images, des symboles, des certitudes, des motivations, qui ne s'expriment pas sous forme de concepts » (*Ibid.*, 71). Ainsi, les littératures dites périphériques semblent thématiser en général l'être réel de la vie (ou la « socialité »), par rapport aux littératures dominantes qui offrent des modèles, des paradigmes fondés sur le devoir-être de la vie, l'institutionnel (ou « la société »).

2. Intertextuel et interculturel autour du funéraire: Jean Giono et Pius Ngandu Nkashama

Une lecture incisive de deux passages appartenant respectivement au *Grand troupeau* (1931) de Jean Giono, auteur régionaliste français, et au *Pacte de Sang* (1989) de Pius Ngandu Nkashama, écrivain, critique et universitaire francophone reconnu, nous a ménagé la possibilité d'illustrer notre propos. En effet, au travers d'une analyse qui porte sur des microstructures assez significatives, il nous a été possible de dégager des « référents culturels en copartage » autour du cérémonial de la mort. Le genre d'analyse ainsi mis en œuvre a, on l'a dit, l'avantage d'indiquer comme un nouveau lieu d'interrogation des textes francophones, qui, lorsqu'on sait les lire, peuvent révéler un lieu fécond de dialogue intertextuel et interculturel avec la littérature française.

On sait que la « mort » est un phénomène universel, qui marque comme la nécessité d'un arrêt sur le sens même de la vie, et qui semble rendre futiles les quêtes humaines les plus légitimes. La « mort », c'est l'aveu le plus total de l'impuissance à laquelle l'homme se heurte dans sa conquête de la nature.

Comment vit-on l'événement de la mort ? Deux extraits nous mettrons sur la piste. Aux fins de motiver l'apprenant, il convient d'abord de mettre en situation les passages retenus, de sorte à en éclairer déjà un pan essentiel du contenu.

Texte a : La veillée à corps absent dans *Le Grand Troupeau* de Jean Giono

L'extrait à l'étude résume une scène de deuil dans un village perdu de la France. L'événement a lieu en pleine première guerre mondiale. Un agent de la mairie apporte dans une dépêche (bastide) « l'avis officiel de la mort » d'un ancien habitant du village, Arthur Amalric, tombé au front. C'est la traditionnelle « veillée funèbre "à corps absent" » :

Au milieu de la salle, la table toute nue, toute vide et, aux quatre coins de la table, de longs cierges allumés. Tous ceux du plateau sont là. Ils sont tous venus : des vieux, des femmes, des filles, raidés sur leurs chaises raidées. Ils ne disent rien. Ils sont à la limite de l'ombre. Ils regardent la table vide et les cierges, et la lumière des cierges vient juste un peu mouiller leurs mains à plat sur les genoux. De temps en temps quelqu'un tousse.

La Félicie a sorti son deuil. Le deuil toujours prêt dans l'armoire : la jupe noire, le corsage à pois noir et blanc et, sur la tête, le fichu noir qui, tout d'un coup, la fait vieille. On ne voit d'elle que ses yeux rouges et sa grande bouche toute tordue.

Elle est près de la porte, à accueillir.

— Nous prenons bien part, Félicie, dit le papé.

— Merci bien, dit Félicie.

Le petit Paul est là près d'elle, en son dimanche, avec un beau nœud de ruban bleu sous le menton ; on lui a mouillé les cheveux pour lui faire la raie.

— Merci bien ! Il dit lui aussi.

Ils viennent tous ceux du plateau. On entend des pas là dehors, des voix. Puis en approchant de la porte, tout se tait. On chuchote. Félicie attend, raide et noire près de la porte. On entre. Elle tend la main.

— Nous prenons bien part.

— Merci bien !

— Merci bien, dit le petit Paul.

Ils viennent, ils sont tous là autour de la grande salle de la ferme à l'âtre vide. Ils sont là raides et muets à veiller le corps absent.

Félicie vient s'asseoir près de la table à un bout. Le petit Paul s'assoit près d'elle sur une chaise haute. Ses pieds ne touchent plus terre.

Alors la vieille Marthe du « Blé déchaud » s'est dressée et elle est venue près de Félicie.

— Tu as le pot à sel ? elle a dit.

— C'est tout prêt, là. Et elle a montré le coin de l'âtre.

La vieille Marthe est allée prendre le pot. Elle est venue se mettre près de la table, à la hauteur de Félicie, mais de l'autre côté. Elles sont toutes deux comme à la tête du mort qu'on veille. On attend... On se retient de tousser... Un grand silence épais couvre tout.

— Nous veillons le corps absent d'Arthur Amalric mort à la guerre, déclame la vieille Marthe. Que chacun se recueille dans son amitié pour celui qui était le sel de la terre...

Elle met la main au pot. Elle tire une poignée de sel, elle vient le mettre au centre de la table nue, elle en fait un petit tas. Elle sort de dessous sa robe un gros rosaire en noyau d'olive ; elle s'agenouille près de la table.

Le lourd silence revient.

— Oh ! mon Arthur ! crie Félicie.

Elle est raide comme du bois. D'entre son fichu noir elle regarde droit devant elle.

— Oh ! mon Arthur ! Toi qui étais si brave ! Toi qui me disais : soigne-toi bien ! Ah ! Je l'ai maintenant ce qui me soigne et ce qui me soignera tant que je ne serai pas morte, moi aussi.

— Que chacun se recueille dans son amitié pour celui qui était le sel de la terre ! bourdonnent ceux du plateau.

Jean Giono, *Le Grand troupeau*, Paris : Gallimard, 1931.

Texte b : Une veillée mortuaire dans *Le Pacte de sang* de Pius Ngandu Nkashama

Comme le passage précédent, l'extrait à l'étude décrit une scène funéraire, mais dans un contexte tout à fait différent. Marzeng, ancien dignitaire d'un régime despotique africain, vient de perdre la vie « dans un accident de la route », d'après les sources officielles. S'ensuit une longue et pénible veillée funèbre, dans un pays totalement opprimé, où la soldatesque fait régner la terreur.

Marzeng s'en était allé [...]. Sa femme s'était frappée la poitrine de ses deux mains [...]. Et les rumeurs s'amplifiaient : la sorcière, la diablesse ! Elle aurait mis le feu, elle-même, au corps déchiqueté de son mari, si quelqu'un le lui avait demandé [...]. Marzeng était mort ! La nouvelle était tombée en début d'après-midi [...]. Marzeng avait marché sur des terres arides, sur des terres privées de soleil. Les femmes du clan avaient accouru, en meutes déchaînées, au pas de course. Sur la tête, elles avaient ceint un bandeau blanc pour chasser les mauvais esprits et les fantômes malfaisants de leur chemin. En troupeaux compacts, elles clamaient d'une voix multipliée leur douleur, en un beuglement indistinct [...].

À peine le groupe avait-il franchi les grillages rouillés du jardin, comme une marée en furie, qu'avaient surgi les brigades disciplinaires, avec leurs bâtons mal effeuillés dans les mains. Alors, la cohue s'était dispersée [...].

Et le silence pesait sur toutes les épaules, lourd, lourd ! Pas même un éternuement pour secouer les ombres [...].

Puis le vent s'était levé, fort. Des pailles sèches du paspalum s'étaient envolées. Elles recouvraient les cheveux des femmes, le dos des pleureuses. Oui, il était grand, Marzeng ! Lui seul qu'un vent fort pouvait désormais mener en deuil, lui le Prince, le Vénérable ! Il était certainement le plus grand [...]. Et sa mort n'était pas tissée de la main des hommes.

Le cercueil avait été déposé sur une longue table. Le chrome et le nickel dont il était entouré étincelaient, brillaient, scintillaient. Des lueurs des hauts cierges dansaient en feux folâtres.

Pius Ngandu Nkashama, *Le Pacte de sang*, Paris : L'Harmattan, 1984, p.10-16.

Une fois mis en contexte les passages à l'étude, l'enseignant veillera à créer une interaction entre la classe et le texte. Une question pourrait ici permettre aux élèves de donner libre cours à leur imagination et à leurs connaissances anthropologiques, et de participer d'emblée à la problématisation du texte : « comment fait-on le deuil hier et aujourd'hui dans telle ou telle autre société, etc.? ». L'objectif consisterait à mettre en place « un dispositif de présentation et de questionnement des textes [qui soit] fertile » (Taveron, 2002, p. 94), des présupposés de lecture qui « ne cherchent pas à imposer brutalement, contre une modalité de lecture jugée primaire, une autre jugée plus fine » (*Ibid.*, p. 94).

Cependant, au lieu de maintenir la clause d'une pluralité sémantique qui ne conduirait à rien de précis, la liberté de compréhension textuelle ainsi concédée doit faire en sorte de mettre en exergue, parmi les connotations possibles, celle qui a trait à « la typologie des textes et des genres », à « la

linguistique textuelle » et à « l'intertextualité » (Cuq et Gruca, 2005, p. 422). Bien orienté, le questionnement pourrait ainsi conduire rapidement à l'examen d'éléments thématiques et formels communs aux passages d'auteurs ci-haut cités. Il y a alors lieu de diriger l'attention des apprenants vers un certain nombre de similitudes dans la présentation des faits et la description des attitudes ainsi que dans l'usage d'objets culturels funèbres.

Chez Giono, la veuve éplorée occupe le devant de la scène. C'est elle (et son fils) qui porte le deuil (« la Félicie a sorti son deuil ») et reçoit les nombreux voisins venus compatir. Elle conserve sa dignité de femme affligée. Ici, l'on ne trouve aucune autre explication qui viendrait contredire la raison officielle du décès d'Amalric. Chez Ngandu, au contraire, l'épouse éprouvée est effacée et n'a plus rien à dire : elle est traitée sans raison apparente de « sorcière », de « diablesse » (« Elle aurait mis le feu, elle-même, disait-on, au corps déchiqueté de son mari, si quelqu'un le lui avait demandé »). Cette image négative de la femme relève, à proprement parler, d'un stéréotype traditionnel africain, lié à une conception dualiste du mariage, contrairement à l'idée de complémentarité matrimoniale introduite plus tard par le christianisme. Dans une société où la polygamie est monnaie courante, il n'est pas étonnant que la femme, en l'occurrence la première épouse, soit souvent perçue par sa belle-famille comme un adversaire contre lequel il faut apprendre à ruser plutôt que comme un partenaire. L'on comprend également qu'elle soit considérée comme la première suspecte, surtout en cas d'une mort subite de l'époux. Somme toute, les « attributs maléfiques de la féminité » ont toujours sous-tendu les représentations de la femme africaine (Görög-Karady, 1988, p. 2), notamment lorsque celle-ci se retrouve dans une situation de veuvage. Cependant, un point positif mérite d'être mis en exergue par rapport à ce discrédit circonstanciel de la gent féminine, orchestré dans la plupart des cas par les beaux-parents : les veuves africaines ne portent jamais le deuil individuellement, puisque toutes « les femmes du clan » le portent, dans un esprit de solidarité parfait. « [Les] fonctions [des rites mortuaires] ne sont pas seulement religieuses, mais aussi sociales, car la mort en Afrique est plus qu'ailleurs peut-être un phénomène essentiellement collectif » (Lombard, 1983, p. 747).

Ainsi, si chez l'écrivain français, la retenue – du moins une certaine retenue individuelle, convenue dans les gestes et les paroles – semble de mise en ces circonstances tragiques, chez l'auteur congolais, par contre, la perte de l'être cher tend à être rendue collectivement, de manière démesurée. Elle se traduit en une douleur difficilement contenue, finalement clamée « d'une voix multipliée, en un beuglement indistinct ». Et les « brigades disciplinaires » (un appareil de répression au service d'un régime tyrannique), qui sont ici citées à dessein, semblent attester de la nécessité de contenir les « excès » et les « débordements ». Enfin, l'on remarque, dans les extraits retenus, l'utilisation d'objets funèbres similaires : table, cierges, habits de deuil (fichu, bandeau).

Jusqu'ici, on s'est limité à un rapprochement thématique, adossé avant tout à la similarité des contenus. À première vue, les passages à l'étude ne semblent entretenir aucune relation formelle. On ne découvre leur parenté textuelle que lorsqu'on arrive à extraire du texte *b*, celui de Ngandu, les indices formels significatifs qui en révèlent le caractère hypertextuel, c'est-à-dire sa nature de « texte dérivé d'un texte antérieur par transformation » (Genette, 1982, p. 14), et en font donc un hypertexte du texte *a*, celui de Giono, qui joue le rôle d'hypotexte ou texte imité. Ici, le défi consiste toujours à trouver la preuve d'une influence formelle au milieu de la gangue d'événements et d'actions secondaires où elle est noyée. Il faudrait insister sur la nature nécessairement récessive, limitée des emprunts formels, qui n'apparaissent jamais de manière massive et évidente : l'écrivain a toujours pris soin, pour échapper sans doute à l'accusation de plagiat, d'en effacer la trace *littérale* dans le nouveau contexte d'accueil. En effet, l'élément hypotextuel ancien n'apparaît jamais comme tel dans le nouvel environnement qui le réactive. Il est toujours soumis à la « loi de flexibilité », qui conforte

simultanément sa « souplesse », son adaptabilité aux conditions du nouvel espace ou il s'intègre et sa « résistance », puisqu'il ne s'efface jamais complètement : « il arrête le regard, il pose une question, il maintient une présence autre » (Brunel et Chevrel, 1989, p. 34-40).

La découverte d'indices analogues pourra servir de point déclencheur d'une approche de type intertextuel, qu'on n'aura pas du mal à croiser avec une méthodologie interculturelle. En effet, les différences et les ressemblances sont assez flagrantes pour ne pas déboucher sur des questions d'intertextualité, comme le montre le tableau ci-dessous, qui essaie de serrer de près les deux textes et d'en montrer des affinités textuelles indiscutables en les soulignant :

Jean Giono, <i>Le Grand Troupeau</i> .	Pius Ngandu Nkashama, <i>Le Pacte de sang</i> .
<p>Texte <i>a</i> ou hypotexte</p> <p>La veillée à corps absent</p> <p>Au milieu de la salle toute nue, toute vide et, aux quatre coins de la table, de longs cierges jaunes allumés. Un grand silence épais couvre tout</p> <p>On attend...On se retient de tousser...</p> <p>Félicie a sorti son deuil. Le deuil toujours prêt dans l'armoire : la jupe noire, le corsage à pois noir et blanc et, sur la tête, le fichu noir</p> <p>On chuchote Ils sont là raidés et muets à veiller le corps absent</p> <p>– Oh ! mon Arthur ! Toi qui étais si brave !</p>	<p>Texte <i>b</i> ou hypertexte</p> <p>Une veillée mortuaire</p> <p>Le cercueil avait été déposé sur une longue table (...). Des lueurs des hauts cierges dansaient en feux folâtres. Le silence avait pesé sur toutes les épaules p. 10 Et le silence pesait sur toutes les épaules, lourd, lourd p. 13 Pas même un éternuement pour secouer les ombres p. 13 Les femmes du clan avaient accouru, en meutes déchaînées, au pas de course. Sur la tête, elles avaient ceint un bandeau blanc pour chasser les mauvais esprits et les fantômes malfaisants p. 12</p> <p>En troupes compactes, elles clamaient d'une voix multipliée leur douleur, en un beuglement indistinct p. 12 Oui, il était grand, Marzeng ! Lui seul qu'un vent fort pouvait désormais mener en deuil, lui le Prince, le Vénérable ! p. 13.</p>

D'ici, il est possible de comparer les codes culturels relatifs au deuil entre deux sociétés distinctes, l'une française et l'autre congolaise. D'entrée de jeu, l'on ne peut manquer de remarquer un lieu d'intersection entre les rituels : la présence d'objets culturels relevant d'un cérémonial catholique atteste de l'influence certaine du catholicisme sur les mentalités, en Europe comme en Afrique. En effet, les cierges allumés en un endroit funèbre symbolisent comme la victoire de la lumière sur les

ténèbres ou, plus précisément, la victoire de la vie sur la mort. De là l'importance de considérer les cultures humaines comme en perpétuelle interaction et altération-identification. Dans *Le Grand Troupeau* comme dans *Le Pacte de sang*, le chœur des femmes pleureuses, qui scandent à tour de rôle les mérites du défunt, semble relever d'un scénario universel, placé au cœur même du cérémonial de la mort. Il paraît appartenir à un dispositif funéraire reconnu dans toutes les sociétés et en tout temps, quoique ce genre de rituel soit pour ainsi dire refoulé au nom de la modernité (l'on se référera ici à la mort d'Hector et au chœur des femmes pleureuses dans *l'Iliade*, mais également à la « scène des mères » chez Shakespeare dans *Richard III*, acte IV, scène IV).

Comme l'indique l'extrait de Ngandu, qui met en scène des brigades dévouées aux nouveaux tyrans africains du lendemain des indépendances et chargées d'appliquer les prescrits d'une anatomie politique du corps, l'Afrique moderne, à son tour, s'est acculturée au point d'imposer des restrictions à la célébration du deuil. Pourtant, dans les temps anciens, le rituel funéraire a donné parfois lieu à de véritables joutes oratoires. Et la lamentation funèbre a fini par constituer un genre littéraire oral, doté de techniques propres, un véritable lieu cathartique de la douleur collective. En Afrique donc et comme ailleurs, le pouvoir politique masculin a circonscrit le pathos maternel, manifesté pleinement lors des célébrations mortuaires, en un cadre réduit, susceptible de ne pas perturber outre mesure le bon déroulement de la vie politique dans la cité.

Quoique les codes culturels du deuil mis en œuvre de part et d'autre soient un mixte de traditions anciennes et de modernité, il ne paraît pas indifférent cependant d'épingler une symbolique fondamentale, constituant deux visions du monde dissemblables, qui différencient de façon plus nette l'Afrique de l'Europe. Si la couleur noire signifie le deuil en Europe, c'est plutôt la couleur blanche qui est le signe par excellence de la mort en Afrique. Cependant, faudrait-il souligner, le champ chromatique occidental du blanc n'a pas pour autant échappé, tout au long de l'histoire, à de nombreuses fluctuations sémantiques, qui incluaient, entre autres, toutes les nuances chthoniennes de l'au-delà, séjour des spectres, des fantômes. Toutefois, l'expression du deuil comme rituel d'une perte incommensurable a fini par se cristalliser, ici et là, en des couleurs fondamentales différentes, associées à des perceptions mentales inhérentes à l'idée même de la mort.

En optant pour le blanc comme symbole ultime du deuil, l'Afrique se ménage la possibilité de définir, à l'instar de la plupart des sociétés traditionnelles asiatiques, le décès comme un voyage vers les terres clémentes des ancêtres, qui sont donnés à voir comme des êtres installés dans une félicité intemporelle, mais séjournant toujours au milieu des vivants. En dépit de la douleur et des pleurs, le deuil revêt ici la forme d'un rite de passage en un monde meilleur. D'où sûrement cette symbolique pleinement assumée du blanc comme signe du deuil, mais aussi, en un autre sens, comme marque d'espérance, commencement d'une nouvelle existence. En effet, en Afrique, « la vie n'est qu'un passage, le pays des morts étant celui d'où tout homme vient et où tout homme retournera. L'existence transcende alors la vie temporelle, dans une conception cyclique, où l'on ne meurt que pour revivre » (Lombard, 1983, p. 746).

Enfin, sur le continent noir, la signification de la mort échappe à l'objectivisme rationnel qui est de mise en Occident. En cas de décès d'un homme marié, le premier suspect, on l'a vu, c'est toujours sa veuve ! C'est qu'en Afrique la mort n'est jamais assimilée à un phénomène naturel. Elle est toujours identifiée à « une sanction que l'homme — et bien plus souvent la femme — a provoqué consciemment ou non par son comportement à l'égard du créateur » (*Ibid.*, p. 747).

Conclusion

Les différents aspects culturels illustrés par les extraits à l'étude contiennent en puissance les ingrédients d'un management interculturel tel que le définit Jacques Demorgon (2012). Il existe bien ici un « multiculturel de séparation », un « transculturel d'union » et un « interculturel d'échange ». La symbolique chromatique de la mort renvoie à des codes qui s'enracinent au plus profond des traditions et résistent au contact des cultures. Les éléments matériels du cérémonial de la mort (cierges, cercueils, etc.) font déjà partie d'un patrimoine complètement délocalisé, qui unit les hommes en un destin commun. Cependant, la thérapie de la douleur face à la mort montre encore un lieu où des échanges restent possibles. Pourquoi ne pas voir cette ouverture ? En un contexte global, l'élève africain retiendra l'effort de rationalisation de la mort et la rédemption de la femme, tandis que l'élève européen admirera les procédés mis en jeu pour évacuer latéralement la douleur et éviter l'effondrement. Une certaine culture anthropologique du deuil peut sauver des vies humaines.

Références

Romans

- Giono, J. (1931). *Le Grand troupeau*, Paris, Gallimard.
Ngandu, N. P. (1984). *Le Pacte de sang*, Paris, L'Harmattan.

Articles

- Coste, D. (1970). « Textes et documents authentiques au Niveau 2 », *Le Français dans le monde*, n° 73.
Lombard, J. (1983). « Thomas Louis-Vincent, *La mort africaine. Idéologie funéraire en Afrique Noire* », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 24, p. 746-748.
Malenfant, P. C. (1984). « *La Galaxie de l'imaginaire. Dérive autour de l'œuvre de Gilbert Durand*, Paris, Berg International, 1980, 260 p. Sous la direction de Michel Maffesoli », compte rendu, *Études Littéraires*, Vol. 17, n° 1, p. 189-191.

Livres

- Bérard, É., Y. Canier et C. Lavenne (1997). *Tempo 2. Méthode de français*, Paris, Didier/Hatier.
Capelle, G., N. Gidon et M. Molinie (1995). *Le Nouvel Espaces 3. Méthode de français*, Paris, Hachette.
Bonn, C., X. Garnier et J. Lecarme, réd. (1997). *Littérature francophone 1. Le roman*, Paris, Hatier /AUPELF-UREF.
Brunel, P. et Y. Chevrel (1989). *Précis de littérature comparée*, Paris, PUF.
Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
Cornille, J.-L. (2011). *Plagiat et créativité II*, Amsterdam / New York, Rodopi.
Courtillon, J. et S. Raillard (1982). *Archipel 1*, Paris, Didier-Hatier International.
----- (1983). *Archipel 2*, Paris, Didier-Hatier International.
Cuq, J.-P. et I. Gruca (2005). *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
Delaisne, P. et M. Kaneman-Pougatch (1998). *Café Crème 3. Méthode de français*, Paris, Hachette.
Delcroix, M. et F. Hallyn (1987). *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*, Louvain-la-Neuve / Paris, Duculot.
Deleuze, G. et F. Guattari (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris, Minuit.

- Dollez, C. et S. Pons (2006). *Alter Ego 3. Méthode de français*, Paris, Hachette FLE.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil.
- Gohard-Radenkovic, A. (1995). *Compétences culturelles de l'enseignant et de ses publics apprenant la langue à des fins universitaires et/ou professionnelles*. Thèse de doctorat, Université Paris 3.
- Goldenstein, J.-P. (1990). *Entrées en littérature*, Paris, Hachette.
- Görög-Karady, V. (1988). *Images féminines dans les contes africains*, Paris, CILF/EDICEF.
- Mérieux, D. et R. Berger (1995). *Cadences 2. Méthode de français*, Paris, Didier.
- (2000). *Bravo 3. Méthode de français*, Paris, Didier.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLÉ International.
- Nataf, R., réd. (1972). *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Peytard, (1982). *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.
- Reboulet, A. et J.-J. Frèche, réd. (1970). *A comme ... 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français*, Paris, Hachette.
- Tauveron, C., réd. (2002). *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.
- Ziegler, J. (1980). *Retournez les fusils ! Manuel de sociologie d'opposition*, Paris, Seuil.

Actes de colloque

- Wa Kabwe-Segatti, D. (2009). « Littératures africaines postcoloniales. Créations transculturelles décomplexées ou ghetto renouvelé », dans Halen, P. et D. Wa Kabwe-Segatti (réd.), *Du nègre Bambara au néropolitain. Les littératures africaines en contexte transculturel*, Metz, Université Paul Verlaine.

Communication

- Demorgon, J. (2012). « Management et interprètes. Fondements anthropologiques de leur coopération », Communication. Colloque International Management, interculturel et transmission du sens, 22-23 novembre, Paris.

Références sur Internet

- Morlat, J.-M. (2012). « Littérature et enseignement du FLE : rappels historiques, <<http://www.edufle.net/Littérature-et-enseignement-du-FLE.html>>.
- Naudillon, F. (2010). « Francophonies trans-océaniques : vertiges de la balkanisation, rêves de mondialisation ». Montréal, Université Concordia-Département d'Études Françaises <http://www.fabula.org/actualites/francophonies-trans-oceaniques-vertiges-de-la-balkanisation-reves-de-mondialisation_39187.php>.
- Noyer, J.-M. (2003). « Hypertextes et morphogénèses : quelques remarques », <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/22/58/PDF/sic_00000654>.
- Wolf, L. (2015). « La normalisation du langage en France de Malherbe à Grevisse », <<http://www.culture.fr/culture/dglf/politique-langue/dglf-role.htm>>.

Légitimation des enseignants de français langue seconde à travers les séjours à l'étranger

Monique Bournot-Trites

University of British Columbia

Résumé : Ce chapitre décrit l'expérience d'enseignantes débutantes ayant participé à un échange international et analyse comment vivre, étudier et enseigner à l'étranger, augmente la compétence linguistique et interculturelle des enseignants de langues et transforme leur identité professionnelle en renouvelant leur sens de légitimité. Deux questions ont guidé cette recherche: 1) Quelle est la nature du développement linguistique et interculturel des participantes? 2) Comment cette expérience affecte-t-elle leur sens de légitimité en tant qu'enseignantes de français/espagnol langue seconde ayant le français/espagnol comme langue seconde? Le chapitre illustre comment un programme d'échange soigneusement structuré peut contribuer à développer la compétence communicative des participants, leur compétence et leur sensibilité interculturelle, ainsi que leur identité professionnelle, en particulier leur sens de légitimité en tant qu'enseignantes d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Mots-clés : séjours à l'étranger, enseignants, français langue seconde, légitimité, compétence linguistique, compétence interculturelle

1. Introduction

L'excellence en enseignement du français langue étrangère requiert des professeurs qui ont confiance en eux et qui sont compétents en langue française et cultures francophones. Ces qualités chez les professeurs augmentent la motivation des élèves et, de ce fait, leur niveau de compétence langagière. Les échanges entre des institutions d'enseignement supérieur sont présumés augmenter « l'esprit de globalisation » des individus (Burbules & Torres, 2000, p. 42), et en matière d'enseignement des langues, la nécessité d'une préparation culturelle et d'une conscience de soi élevée a été soulignée (Mantle - Bromley, 1992).

Cependant, le contexte de l'enseignement du français langue seconde en Amérique du Nord présente des défis en ce qui concerne le manque d'enseignants qualifiés depuis déjà de nombreuses années (Ewart, 2009, Grimmett et Echols, 2001, , Veilleux, 2003, Woo, 2014, Zimmerman, 2014). Alors que le nombre des élèves ne cesse d'augmenter dans les programmes d'immersion française de Colombie-Britannique, les commissions scolaires ont des difficultés à remplir les postes vacants et à maintenir des listes adéquates de remplaçants. Tandis que certains auteurs (Veilleux et Bournot-Trites, 2005) recommandent l'établissement de standards pour mesurer le niveau de compétence langagière des enseignants, une étude de Macfarlane et Hart (2002) a trouvé que les commissions scolaires avaient dû faire des compromis sur le niveau de français requis des professeurs d'immersion. Parmi d'autres solutions possibles, les séjours à l'étranger sont un moyen d'atténuer ou de résoudre ce problème.

Ce chapitre décrit donc une étude sur l'expérience de 7 nouvelles professeures de langues qui ont participé à un séjour en France (5) et en Espagne (2). Deux buts de cette étude employant une méthode mixte étaient de répondre aux questions suivantes: 1) Quelle est la nature du développement linguistique et interculturel des participantes? 2) Comment cette expérience affecte-t-

elle leur sens de légitimité en tant que professeures de français/espagnol langue seconde ayant le français/espagnol comme langue seconde? Le chapitre commencera par une description du contexte de l'étude, puis fera une revue de la littérature sur les effets des séjours à l'étranger, ainsi que sur le concept de locuteur natif, en relation avec l'identité des professeurs de langue; il présentera ensuite le cadre théorique de la compétence interculturelle de Deardorff (2006, 2009, 2011). Enfin, la méthode utilisée pour cette recherche sera donnée, suivie des résultats et d'une discussion.

2. Contexte de l'étude

Le contexte de cette étude est un des programmes de mobilité étudiante subventionnés par le ministère des Ressources humaines et du Développement social du Canada et par l'Union européenne. Ce programme a visé un échange international d'étudiants futurs enseignants entre le Canada, en particulier l'université de Sherbrooke, l'université Bishop et l'université de Colombie-Britannique, et l'Europe, à savoir la France, l'Espagne et l'Angleterre. Pendant quatre mois, les étudiants d'un continent faisaient un stage dans les écoles primaires de l'autre continent avec pour objectif un enseignement basé sur l'interdisciplinarité dans leur deuxième langue qui était la langue maternelle de leurs élèves. Au total, 40 étudiants ont participé à cet échange qui a duré deux ans. Cependant, l'étude en profondeur a ciblé sept participantes de l'université de Colombie-Britannique (UBC) venant d'obtenir leur baccalauréat en éducation avec spécialisation en français langue seconde (5) ou espagnol langue seconde (2). Leur séjour de quatre mois a eu lieu à Reims en France ou à Tarragone en Espagne, entre octobre et janvier durant la première année ou la deuxième année de l'étude.

La sélection des étudiants participants a été faite à partir des dossiers des étudiants qui avaient indiqué leur désir de participer à l'échange. Les étudiants recherchés devaient être responsables, professionnels, indépendants, dynamiques et déterminés. Une entrevue a permis de choisir les étudiants correspondant à ces critères parmi ceux qui avaient fait la demande. De plus, comme les étudiants devaient enseigner dans la langue du pays qui était leur deuxième ou troisième langue, les coordinateurs dans chaque université devaient s'assurer que les étudiants pouvaient communiquer suffisamment bien dans la langue du pays d'accueil. Le test Dialang (pour une description plus complète, voir Zhang et Thompson, 2004) basé sur le Cadre Commun Européen de Référence (Conseil de l'Europe, 2000) a été choisi comme test commun à tous les pays participants pour le français, l'anglais et l'espagnol. Ce test a été développé par plus de 20 universités européennes de renommée internationale, avec le soutien de la Commission européenne. Pour notre projet, le deuxième niveau de l'utilisateur indépendant (B2) a été choisi comme compétence minimum. En voici la description globale (Conseil de l'Europe, 2000, p. 25) :

L'utilisateur indépendant peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Une préparation linguistique et culturelle a suivi ce processus de recrutement. Les participantes retenues ont pris des cours de langue avec des tuteurs pendant trois mois

avant leur départ. Pour préparer les participantes du point de vue culturel, le manuel créé par Paige, Cohen, Kappler, Chi, et Lassegard (2002), intitulé « Maximizing Study Abroad: A Program Professionals' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use » qui contient des inventaires et des questionnaires a été utilisé. De plus, tous les étudiants du programme ont suivi un cours en ligne sur l'interdisciplinarité basé sur le travail de Lenoir (2000). Finalement, durant et après l'échange les étudiantes avaient des discussions en ligne.

3. Séjours à l'étranger et légitimité des professeurs de langues

Les séjours à l'étranger existent depuis longtemps, mais peu d'études ont été faites au sujet des professeurs de langues (Wernicke, 2010). Kalivoda (1987) remarque que les séjours à l'étranger sont acceptés depuis longtemps et qu'ils sont plus efficaces que les programmes de langue étrangère dans son propre pays. Cependant, il faut noter que pour être efficaces, ces programmes doivent être structurés et les participants doivent avoir des tâches interactionnelles à accomplir (Freed, 1978). Malgré la bonne presse dont les séjours à l'étranger jouissent, Allen (2010) remarque un manque de recherches au sujet des séjours des professeurs de langue: « On peut trouver des programmes pour les séjours des professeurs de langue à l'étranger par recherche électronique mais les résultats de ces programmes sont rarement examinés et publiés, » (p. 94, traduction libre). En fait, selon Wernicke (2010), la première étude en Amérique du Nord examinant des professeurs durant un séjour à l'étranger date seulement de 1994 (Badia, 1994). Les études sur les séjours à l'étranger montrent que les participants qui ont la compétence langagière la plus basse sont ceux qui font le plus de progrès (Freed, 1995). En effet, les progrès réalisés par les participants ayant un niveau plus élevé de compétence langagière sont difficiles à évaluer avec les tests de langue, ces progrès se situant surtout au niveau de la rapidité de l'expression orale, de la sociolinguistique et de la pragmatique. Une autre dimension qui échappe aux tests de langue est la confiance en soi, une dimension extrêmement importante pour un professeur de langue. Allen (2010) a suivi les changements chez 30 professeurs de langues après leur participation à une formation de 3 semaines à Lyon en France et a trouvé que les participants avaient beaucoup plus de confiance en eux par rapport à leur compétence langagière et qu'ils avaient élargi leurs connaissances liées aux produits, pratiques et perspectives culturelles. De plus, ils sont revenus avec du matériel authentique utilisable en classe.

La question de la confiance en soi et de la légitimité des professeurs de langue a pris de l'importance dans les recherches des dix dernières années (par ex., Bernat, 2008; Chun, 2014; Ilieva, 2010; Kramsch, 2012; Pavlenko, 2003; Wernicke, 2010). En effet, dans beaucoup de cas, les professeurs de langue enseignent une langue qui est leur deuxième, voire même leur troisième langue, surtout dans les programmes d'immersion qui manquent de professeurs qualifiés comme indiqué plus haut. Ceci est aussi le cas en anglais comme Canagarajah (1999) le souligne. Selon lui 80 % des professeurs d'anglais langue seconde ne sont pas natifs. Même si leur compétence est élevée, le fait de ne pas être des « locuteurs natifs » les met dans une position où ils se sentent illégitimes. Bernat (2008) parle de syndrome d'imposteur et Johnson (2009) remarque que « le discours public qui entoure les professeurs de langue seconde a opéré selon l'hypothèse favorable au locuteur natif » (p.41, traduction libre). Ils se sentent marginalisés par rapport aux professeurs qui sont natifs et n'ont pas l'impression de faire partie de cette communauté. Malgré une certaine ouverture à l'idée de locuteurs non natifs parmi les professeurs de langues, Wernicke-Heinrichs (2013) écrit en parlant de sa recherche :

Ceci soutient l'idée que ces hypothèses façonnent encore l'identité des enseignants de langue seconde aujourd'hui, notamment en association avec les concepts

d'authenticité, malgré les affirmations récentes au sujet d'un éloignement de la notion du « locuteur natif » en linguistique appliquée (p. 255, traduction libre)

Il serait donc souhaitable d'encourager les séjours à l'étranger s'ils aident les professeurs de langue qui ne sont pas locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent à gagner une identité professionnelle plus positive et à devenir des professeurs plus confiants et dynamiques dans leur salle de classe. Dans cette perspective, un des buts de cette étude était de trouver comment un stage d'enseignement de quatre mois d'enseignantes canadiennes en Europe a affecté le sens de légitimité de ces enseignantes qui ne sont pas locutrices natives de la langue qu'elles enseignent.

3.1. La compétence interculturelle

Pour analyser le développement de la compétence interculturelle des participantes durant leur séjour à l'étranger, cette étude est basée sur des cadres théoriques et outils d'analyse complémentaires. En particulier, la conceptualisation de la compétence interculturelle de Fantini (2006, 2012) et le modèle de la compétence interculturelle de Deardorff (2009, 2011) ont guidé notre analyse des données. Il existe de nombreuses définitions de la compétence interculturelle et aucun consensus entre les experts n'a été atteint au sujet de ce concept (Deardorff, 2006). Nous avons cependant retenu la définition de Fantini (2006) : « Un ensemble d'habiletés nécessaires pour interagir efficacement et de façon appropriée avec d'autres personnes différentes de soi sur le plan linguistique et culturel » (p. 12, traduction libre). Cependant il faut noter que le modèle de la compétence interculturelle de Deardorff jouit d'une certaine validité puisqu'il est issu d'un processus de consultation et de construction d'un consensus (méthode Delphi) entre 23 des plus grands experts mondiaux faisant des recherches sur la compétence interculturelle. Le développement de la compétence interculturelle est un processus dynamique et continu qui comprend la pensée critique, le développement d'attitudes d'ouverture ainsi que l'acquisition de connaissances d'une variété de perspectives (Deardorff, 2011). Le modèle de compétence interculturelle de Deardorff compte plusieurs composantes, qui ont chacune des sous-composantes: attitudes, connaissance et compréhension, habiletés, résultats internes attendus, résultats externes attendus. Les attitudes comprennent le respect, l'ouverture, la curiosité et l'esprit de découverte tandis que la composante de connaissance et compréhension englobe la conscience culturelle, la connaissance culturelle profonde et la conscience sociolinguistique. Cette connaissance est complétée par les habiletés telles que : écouter, observer, évaluer, analyser, interpréter et faire des relations. Dans le développement de la compétence interculturelle, les conséquences internes attendues sont l'adaptabilité, la flexibilité, la vision ethno relative et l'empathie, alors que les conséquences externes attendues se traduisent par une communication et un comportement efficaces et appropriés en situation interculturelle.

Selon ce modèle, la compétence interculturelle des individus inclut toutes ces composantes, et bien qu'on puisse voir le développement de la compétence interculturelle comme un processus qui débute par le développement d'attitudes appropriées, menant à l'acquisition d'une plus grande connaissance et compréhension interculturelles liées aux habiletés correspondantes, ayant pour conséquences des résultats internes se manifestant en résultats externes, en pratique toutes les composantes de ce modèle sont reliées et interdépendantes.

De plus, comme le modèle de Deardorff (2011) ne parle pas de façon explicite du rôle des relations dans le développement interculturel, et que celles-ci jouent un rôle important comme domaine dans lequel les habiletés sont mises en œuvre (Fantini, 2012), les relations ont été ajoutées comme composante additionnelle du modèle utilisé pour cette étude. En outre, comme le rôle de la compétence interculturelle dans le développement professionnel et l'identité des participantes est important dans la présente étude, ces derniers ont été inclus comme une sous-composante des

résultats internes attendus. Ce modèle de compétence interculturelle a servi de base pour coder les données selon les composantes décrites ci-dessus.

4. Méthode

4.1. Participants

Le programme a duré deux ans et chaque année nous avons eu des participants différents. Au total, six universités et 40 étudiants ont participé à l'échange, cependant 23 seulement ont répondu au questionnaire. De plus, 11 conseillers pédagogiques des écoles (les professeurs d'accueil) et 5 conseillers pédagogiques des universités ainsi que les 6 coordinateurs ont répondu à un questionnaire parallèle à celui donné aux participants.

4.1.1. Participantes cibles

Les 7 participantes cibles avaient un baccalauréat universitaire de 4 ans et un baccalauréat en éducation d'un an spécialisé dans l'enseignement des langues secondes. Quatre d'entre elles étaient des enseignantes dans le programme d'immersion française et avaient déjà passé un été en France. Trois enseignaient dans le programme secondaire en français et en espagnol. La plupart d'entre elles venaient de famille de descendance ethniques diverses et elles parlaient toutes au moins deux langues depuis leur jeune âge et avaient voyagé dans des pays étrangers. Le tableau ci-dessous donne quelques détails sur chacune des participantes cibles.

Tableau 1 : Esquisse de portrait des participantes cibles

Pseudonymes (Pays d'échange)	Description
Amy (Fr.)	Parents canadiens de descendance anglaise. A vécu en France pendant un an, à Toulouse, comme étudiante. A appris le français depuis l'âge de 5 ans en immersion (M à 12), bac en français à l'université et enseigne en immersion française
Anabelle (Fr.)	Mère chinoise, père italien a vécu au Canada la plupart de sa vie. Se considère comme un mélange européen, asiatique et canadien. A été en immersion française de M à 12, bac en français à l'université. A vécu en France pendant 8 mois et en Italie quand elle était jeune. Enseigne en immersion française
Krista (Esp.)	Espagnole-Canadienne. Parlait espagnol avec ses parents et plus tard en anglais avec sa mère. A visité l'Espagne chaque été, double citoyenneté, école héritage espagnol de la première à la septième année. Immersion française depuis la maternelle.
Heidy (Esp.)	Canadienne, a vécu 4 ans en Angleterre, a voyagé en France et en Espagne. Immersion française et a commencé à apprendre l'espagnol en 9 ^e année. Descendance du Pays de Galles
Katryna (Fr.)	Canadienne de descendance anglaise. Immersion française de M à 12 ^e et bac en français à l'université. A vécu à Montréal pendant un été. A participé à des échanges dans des régions francophones
Mary (Fr.)	Canadienne, anglaise, jamaïcaine. A voyagé en France, au Québec et au Japon (1 an). A appris le français en immersion (M à 12) et a un bac en français
Penny (Fr.)	Tchèque-Canadienne, a vécu au Japon deux ans pour enseigner l'anglais. Est allée en immersion tardive, parle couramment tchèque, jeune mariée. A une sœur qui enseigne en France

4.2. Recueil des données

Les données ont été recueillies à différents moments durant le projet: peu avant le départ des participantes, durant leur séjour et peu après leur retour. Le développement interculturel des participantes-cibles a été examiné à travers différentes tâches de réflexion incluant des discussions en ligne à partir de questions leur demandant de décrire les observations de pratiques culturelles dont elles étaient témoins et de les discuter. De plus, les participantes devaient compléter un journal structuré organisé selon des thèmes, incluant par exemple une section leur demandant de relater une observation de la gestion de la salle de classe où elles enseignaient ou une situation culturelle de leur vie de tous les jours pour lesquelles elles devaient faire une analyse critique. En outre, nous avons fait des entrevues semi-structurées avec les participantes avant leur départ pour l'Europe et au retour de l'Europe. Ces entrevues d'une heure environ comprenaient des questions sur l'identité socio-culturelle des participantes, sur l'interdisciplinarité et sur les attentes des participantes par rapport à leur développement professionnel. Finalement des questionnaires ont été créés pour l'évaluation générale du programme. Ces questionnaires sont décrits dans la section suivante.

4.2.1. Questionnaires

Trois questionnaires parallèles ont été développés pour les étudiants, les enseignants-hôtes et surveillants d'université, et les coordinateurs respectivement. Les questionnaires comprenaient des affirmations, chacune suivie d'une échelle de Likert (1932) comprenant des niveaux de 1 à 7 (1= absolument en désaccord; 2=en désaccord; 3=partiellement en désaccord; 4=neutre; 5=partiellement d'accord; 6=d'accord; 7=absolument d'accord). Les questionnaires exploraient les sept thèmes suivants : interdisciplinarité, culture, langue, formation à la recherche, appréciation du programme, sélection des étudiants et gestion du programme. Les six coordinateurs du programme ont tous répondu au questionnaire tandis que sur 40 étudiants participants, 23 y ont répondu. De plus, 11 conseillers pédagogiques des écoles et 5 conseillers pédagogiques des universités ont aussi rempli le questionnaire. Le fait d'avoir des questionnaires parallèles pour les participants et les conseillers pédagogiques a permis de comparer les perceptions des participants et des conseillers pédagogiques pour plusieurs questions, en particulier celles portant sur la langue et la culture. Seules les questions reliées à ce chapitre, c'est-à-dire celles ayant trait à la culture et à la langue, seront décrites ici.

4.3. Analyses

Les données ont été analysées de façon quantitative et qualitative. Tout d'abord, un manuel de codes a été créé sur la base du modèle théorique du développement de la compétence interculturelle retenu et décrit précédemment. Nous avons utilisé cinq types de codes, comprenant des sous-catégories, correspondant aux composantes des attitudes, de la connaissance et compréhension, des habiletés, des résultats internes attendus et des résultats externes attendus. Nous avons compté le nombre de codes dans chaque composante dans les entrevues avant le séjour et dans les entrevues après le séjour. L'hypothèse qu'un nombre plus important de codes après le séjour démontre un développement interculturel est à la base de cette analyse. Nous avons également analysé de façon qualitative les entrevues, les réflexions en ligne, et les journaux selon les thèmes correspondant aux composantes du modèle de développement interculturel. Les questionnaires ont été analysés de façon quantitative en utilisant des statistiques descriptives. Seules les questions reliées à la compétence langagière et la culture sont présentées dans ce chapitre.

5. Résultats et discussion

5.1. La compétence langagière

À leur arrivée dans le pays d'accueil, les étudiants avaient une compétence langagière suffisante pour assumer les rôles qu'ils avaient à jouer et pour communiquer dans leur vie de tous les jours. Selon les réponses au questionnaire les étudiants et les conseillers pédagogiques étaient partiellement d'accord ou d'accord avec les affirmations à ce sujet. D'après les conseillers pédagogiques, même si les étudiants n'étaient pas tout à fait à l'aise à leur arrivée (M=5,13), ils étaient très capables de comprendre les professeurs et le personnel de l'école (M=6,00) ainsi que leurs étudiants (M=5,88) mais avaient plus de difficultés à s'adapter au langage d'instruction (M=5,63). Ceci peut relever de la culture de la salle de classe qui est sans doute différente en Europe et au Canada et ceci se traduit dans les expressions utilisées.

Selon les réponses au questionnaire parallèle distribué aux participants et aux conseillers pédagogiques, un des résultats les plus positifs est la perception de l'amélioration de la compétence langagière pendant le stage dans le pays d'accueil. Le tableau 3 ci-dessous donne les résultats détaillés des réponses aux questions au sujet des différents aspects de cette amélioration. Même si les participants ont une perception plus positive de leurs progrès que les conseillers pédagogiques, cette perception est positive pour tous.

Tableau 2

Amélioration de la compétence langagière des participants selon les étudiants et les conseillers pédagogiques (les chiffres indiquent les moyennes - minimum 1- maximum7)

Questions sur la compétence langagière	Participants moyenne (n=23)	Conseillers pédagogiques moyenne (n=16)
La compétence langagière s'est améliorée	6,06	5,63
La capacité de distinguer entre les différents accents s'est améliorée	6,30	5,00
La connaissance des idiomes s'est améliorée	6,78	5,88
La connaissance langagière reliée à la profession s'est améliorée	5,96	5,88
Plus de confiance au sujet de la langue seconde après l'échange.	6,14	5,69

5.2. La compétence interculturelle

Les réponses aux questions sur l'amélioration des connaissances culturelles, politiques, et éducationnelles des étudiants ont été très positives, aussi bien du point de vue des conseillers pédagogiques que de celui des étudiants. Néanmoins, les deux groupes sont d'accord pour dire que les étudiants ont encore beaucoup à apprendre. Le tableau 4 ci-dessous donne les résultats des questions liées à la perception de l'amélioration des étudiants dans ces domaines.

Tableau 3

Amélioration de la compétence culturelle des étudiants selon les étudiants et les conseillers pédagogiques (les chiffres indiquent les moyennes – minimum 1- maximum 7)

Questions sur la culture	Participants moyenne (n=23)	Conseillers pédagogiques moyenne (n=16)
Développement de la compréhension du pays d'accueil	6,58	6,25
Plus grande appréciation des coutumes du pays d'accueil	5,87	6,31
Meilleure compréhension du système scolaire (après)	6,70	6,56
Meilleure compréhension du système politique (après)	5,48	5,81
Encore beaucoup à apprendre	5,96	5,81

De plus, le nombre de codes reliés à la culture a augmenté entre les entrevues avant le séjour (65 codes) et les entrevues après le séjour (259 codes), ce qui démontre un développement interculturel résultant du séjour de 4 mois en Europe. L'exemple le plus frappant de ce développement a trait à la gestion de classe en Europe.

Alors que le temps passait et que les participantes avaient l'occasion de visiter et d'observer des classes, d'analyser le système scolaire, d'interagir avec les enseignants, le personnel et les élèves, il s'est avéré que plusieurs de leurs attentes au sujet de la discipline se sont vues confirmées. En effet, les enseignants dans les écoles étaient très stricts. Mais ce qui a le plus surpris les participantes était l'utilisation de la force physique pour contrôler les élèves comme l'illustre cette citation:

En maternelle, j'étais choquée de voir combien elle hurlait et frappait les enfants sur les fesses. Dans toutes les classes où on est allées, il y avait toujours cet aspect de contrôle physique ou comme une main ferme sur l'épaule ou la tête ou quelque chose, elles attrapaient le visage,... vraiment sévère. Dans certains cas, on aurait pu appeler cela des punitions corporelles. (Penny – Post-entrevue 702-712)

Malgré cette perception de négativité au sujet de la discipline, le fait d'être dans la salle de classe a permis aux participantes d'observer et de faire des réflexions critiques pour essayer de comprendre non seulement ce qu'elles observaient mais aussi ce qui se passait. Elles ont commencé à relativiser et à montrer une ouverture d'esprit comme Mary le mentionne :

C'est juste une façon différente de faire les choses. ... On le voit comme une agression physique, mais en France, c'est normal. Alors, c'est pour ça qu'elles ne le remarquent même pas. (Post-interview, 113-124)

Après l'échange, la façon dont les participantes percevaient les différences entre le système éducatif canadien et le système du pays d'accueil avait changé, comme le montre ce commentaire général de Penny : « J'étais capable d'apprécier un nouveau système éducatif. Ce n'était pas le même qu'au Canada, mais ça marche pour la France » (Penny, Log, 45)

Puis la même participante a commenté sur sa compréhension de la différence en écrivant dans son journal : « Au début, les différences m'ont frustrée, mais plus tard je les ai appréciées car c'est ce qui fait que la France est différence. Ce serait vraiment ennuyeux si tout comme au Canada. » (Penny, Log, 46)

De nombreux exemples comme ceux-ci ont montré que les participantes ont développé les habiletés nécessaires pour comprendre et s'ouvrir à d'autres façons de faire, même au système de discipline qu'elles n'acceptaient pas vraiment. Par exemple, elles sont devenues conscientes des attitudes les plus saillantes dans la société d'accueil au sujet des minorités socio-culturelles/religieuses et elles ont montré de l'empathie pour les enseignantes européennes. Elles ont démontré beaucoup de comportements appropriés (Nous avons codé 29 cas de communication et comportement approprié dans leur post entrevues), cependant l'échange n'a pas produit beaucoup de changements internes chez les participantes, sans doute parce qu'elles avaient déjà toutes beaucoup voyagé. Pourtant, l'un des résultats internes a été un changement dans leur identité professionnelle et de leur sens de légitimité comme enseignante de langue dans leur deuxième langue.

5.3. Identité professionnelle et légitimité renouvelée

Professionnellement, les participantes ont indiqué qu'elles avaient été capables d'observer beaucoup de différences dans la salle de classe, particulièrement au sujet de la discipline. Et à un certain moment, à force d'être immergées dans cette culture, elles ont senti qu'elles commençaient à intérioriser certains des comportements et des valeurs observés dans les salles de classes en France. Et, ce qui au début leur semblait si anormal, commençait à devenir normal comme Amy le dit :

Je pense que mon identité professionnelle a changé... parce que leur système était si différent, ça commençait à avoir un effet négatif sur moi... Je sentais que je perdais mon sens canadien, parce que quand tu es témoin de cette discipline stricte, stricte, dure, sans compliments, et parfois des gestes physiques avec les enfants, c'est quand tu observes seulement que tu commences à t'y habituer » (Post-entrevue, 293-296)

Cependant, dans cette citation, on remarque que l'identité professionnelle d'Amy a changé et que la réflexion l'a amenée à renforcer ses valeurs canadiennes comme le démontre aussi cette citation de Penny : « Et franchement, beaucoup de choses que je ne veux pas faire dans ma salle de classe (975-976)».

En outre, les résultats des analyses des questionnaires au sujet de la compétence langagière confirment que les participantes pensent que leur compétence langagière s'est améliorée et montrent que leur confiance en elles a augmenté. Si elles étaient capables d'enseigner à des élèves français ou espagnols, elles étaient légitimes pour enseigner dans leur langue seconde au Canada :

À mon retour au Canada, j'ai eu beaucoup d'entrevues, à peu près quatre et je n'avais aucun problème avec les entrevues en français, j'étais très excitée de pouvoir utiliser mon français et ça me manque de parler en français et j'ai hâte d'être dans la salle de classe pour parler français toute la journée. (Mary, Post-entrevue, 137-141).

Une des participantes a expliqué que sa compétence s'était améliorée, qu'en France elle parlait avec les parents des élèves qui venaient chercher leurs enfants et n'avait pas de problème. En parlant de sa classe en rentrant au Canada, elle dit :

Quand j'ai commencé lundi, j'avais tellement de confiance, comme 'je peux faire ça!' Et je n'avais pas de problème. Je me sens très confiante pour parler français couramment, pas me poser de questions sur ce que j'écris au tableau, si c'est masculin ou féminin. Oui, je fais encore des fautes, mais j'apprends et c'est totalement cool aussi... Alors, je me sens vraiment mieux, sure de moi. (Penny, Post-entrevue, 252-256)

Grâce à son séjour en France, cette participante pouvait même comprendre différentes variétés de français et était très fière de comprendre un de ses élèves au Canada qui venait d'Afrique et que personne d'autre ne pouvait comprendre.

D'autre part, les participantes sentaient qu'elles avaient une expérience directe avec la culture qu'elles pourraient partager : « Et j'ai des livres que j'ai rapporté et des histoires que je pourrai leur raconter pour rendre mon enseignement un peu plus intéressant. Et plus d'accès à des ressources espagnoles au lieu de traductions et choses comme ça » (Heidy, Post interview, 106-107)

Leur séjour en Europe leur a permis de continuer leur développement professionnel dans leurs méthodes d'enseignement tout en renforçant certaines de leurs valeurs canadiennes. Mais surtout, leur compétence langagière s'était améliorée et le fait de pouvoir enseigner à des Français ou des Espagnols en se faisant comprendre valait tous les tests du monde pour leur donner confiance en leur compétence. Leur légitimité s'en est trouvée renouvelée.

6. Conclusion

Même si les participantes de cette étude avaient déjà beaucoup voyagé, et fait l'expérience d'apprendre à connaître d'autres cultures, l'étude révèle qu'elles ont continué à développer leur compétence interculturelle, surtout dans le domaine de l'enseignement. Leurs nouvelles connaissances interculturelles venant de leur contexte professionnel quotidien étaient aussi reliées à leur identité comme enseignante, donc ce développement démontre un investissement important de leur part dans cette vie professionnelle pendant leur séjour.

Toutes les participantes reconnaissent qu'elles se sont enrichies sur le plan de leur identité professionnelle et que leur séjour dans un autre système éducatif a réaffirmé leurs valeurs d'enseignantes canadiennes. C'est-à-dire qu'en observant et en participant à une culture avec une éducation différente, elles ont amélioré leur appréciation de certaines de leurs valeurs d'enseignantes et, en même temps, elles ont élargi leur compréhension de l'autre culture de l'éducation. Le fait d'entendre différentes variétés de langue, de pouvoir partager des expériences culturelles, et d'avoir accès à des ressources authentiques leur a donné plus de proximité au « vrai » enseignement du français/espagnol et à la façon dont les locuteurs natifs en France/Espagne enseignent à l'école. De plus, à travers leurs observations critiques et leurs réflexions durant leur séjour de 4 mois, les enseignantes ont appris à apprécier les différences, et aussi, dans certains cas, à voir les choses du point de vue de l'autre et à comprendre pourquoi certains comportements avaient lieu. Cependant, même si elles ont intégré beaucoup de pratiques du pays d'accueil dans leur enseignement, leurs observations et réflexions ont donné lieu à un renforcement de leurs valeurs canadiennes en ce qui concerne la gestion de la classe.

D'un autre côté, la possibilité d'améliorer leur compétence langagière, en particulier leur compétence sociolinguistique et socio-pragmatique, tout en enseignant à des natifs d'un autre pays, a eu pour conséquence qu'elles se sont senties légitimées comme enseignantes de langue seconde dans le contexte canadien, même si cette langue n'est pas leur langue maternelle.

Comme conclusion, cette dernière citation montre à elle seule, le changement qui s'est opéré chez ces participantes, du point de vue de l'amélioration de leur compétence langagière mais aussi et surtout du point de vue de leur ouverture à d'autres cultures ou façons de faire et à leur capacité de transférer cette capacité à leurs élèves à leur retour au Canada avec toute la légitimité qu'elles avaient gagnée :

La chose la plus évidente pour moi est le développement de la langue et mes élèves bénéficient du travail sur la grammaire, du vocabulaire et des expressions et bénéficient également de ma plus grande compétence. Espérons qu'ils vont aussi bénéficier d'une meilleure appréciation culturelle que j'ai déjà. Comme ce garçon d'Afrique, ils ne font pas un réel effort pour comprendre son français, et ils pensent que c'est bizarre et quand il faisait une présentation l'autre jour, ils étaient comme 'juste parle correctement, veux-tu? On ne te comprend pas 'Alors, je me suis arrêtée et j'ai dit : 'vous savez quoi, le français de l'immersion française en Colombie-Britannique n'est pas le seul français au monde. Vous devez faire plus d'efforts, le français est sa langue maternelle, alors vous devez faire plus d'efforts.' (Penny, Post-entrevue, 935-943).

Références

- Allen, L. Q. (2010). «The impact of study abroad on the professional lives of world language teachers», *Foreign Language Annals*, vol. 43, p. 93–104.
- Allen, L. Q. (2013). «Teachers' beliefs about developing language proficiency within the context of study abroad », *System*, vol. 41, n° 1, p. 134–148.
- Badía, A. (1994). « Teaching FLES* Methodology abroad », *Hispania*, vol. 77, p. 134–137.
- Bernat, E. (2008). « Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'Impostor Syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL English Language », *Teacher Education and Development Journal*, vol. 11, p. 1-8.
- Burbules, N., et C. A. Torres, (éd.), (2000). *Globalisation and education*. New York, Routledge.
- Canagarajah, A. S. (1999). « Interrogating the 'native speaker fallacy': Non-linguistic roots, non-pedagogical results », dans G. Braine (éd.), *Non-native educators in English language teaching*. Mahawah: NJ, Lawrence Erlbaum, p. 77-92.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, récupéré le 25 octobre 2014, de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf >
- Deardorff, D. K. (2006). « Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization », *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, n° 3, p. 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, (CA), Sage.
- Deardorff, D. K. (2011). « Assessing intercultural competence », *New Directions for Institutional Research*, vol. 2011, n° 149, p. 65-79.
- Ewart, G. (2009). « Retention of new teachers in minority French and French immersion programs in Manitoba », *Canadian Journal of Education*, vol. 32, n° 3, p. 473-507.
- Fantini, A.E. et A. Tirmizi (2006). *Exploring and assessing intercultural communicative competence*, récupéré le 25 octobre 2014 de http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications
- Fantini, A. E. (2009). « Assessing intercultural competence: Issues and tools », dans D.K. Deardorff (éd.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks (CA), Sage, p. 456-476.
- Fantini, A. E. (2012). « Language: An essential component of intercultural communicative competence », dans J. Jackson (éd.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. New York: NY, Routledge, p. 361-381
- Freed, B. F. (1978). *From the community to the classroom: gathering second-language speech samples (Vol. 6)*. Arlington, Va: Center for Applied Linguistics.
- Ilieva, R. (2010). « Non-native English-speaking teachers' negotiations of program discourses in their construction of professional identities within a TESOL program », *The Canadian Modern Language Review*, vol. 66, n° 3, p. 343-369.

- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY, Routledge.
- Kalivoda, T. (1977). « Study abroad for language major and teachers », *ADFL Bulletin*, vol. 9, p. 39-42.
- Kramsch, C. (2012). « Authenticity and legitimacy in multilingual SLA », *Critical Multilingualism Studies*, vol. 1, p. 107-128
- Grimmett, P. P. et F. H. Echols, (2000). « Teacher and administrator shortages in changing times », *The Canadian Journal of Education*, vol. 25, n° 4, p. 1-16.
- Lenoir, Y. (2000). « Formation à l'enseignement et interdisciplinarité un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité », *European Journal of Teacher Education*, vol. 23, n° 3, p. 289-298.
- Likert, R. (1932). « A technique for the measurement of attitudes », *Archives of Psychology*, vol. 140, p. 1-55.
- Macfarlane, A. et D. Hart, (2002). *Shortages of French as a second language teachers: Views of school districts, faculties of education and ministries of education*. Ottawa, Canada, Canadian Parents for French.
- Mantle-Bromley, C. (1992). « Preparing students for meaningful culture learning », *Foreign Language Annals*, vol. 25, n° 2, p. 117- 127.
- Paige, R. M., A. D. Cohen, B. Kappler, J. C. Chi, et J. P. Lassegard (2002). *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN, Minnesota University.
- Pavlenko, A. (2003). « 'I never knew I was bilingual': Reimagining teacher identities in TESOL », *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 2, p. 251-268.
- Veilleux, I. (2003). *Priorities in the recruitment of French immersion teachers in British Columbia*. (M.A. thesis), University of British Columbia, Vancouver, récupéré le 25 octobre 2014 de <<http://hdl.handle.net/2429/14512>>
- Veilleux, I. et M. Bournot-Trites (2005). « Standards for the language competence of French immersion teachers: Is there a danger of erosion? », *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n° 3, 489-510. <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-3/CJE28-3-bournot.pdf>
- Wernicke, M. (2010). « Study abroad as professional development for FSL teachers », *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol.13, n° 2, p. 4-18.
- Wernicke-Heinrichs, M. (2013). *Authenticating "non-native speaker teacher" professional identity in French as a second language (FSL) education*. (Ph.D. Unpublished thesis), University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Woo, A. (7 avril 2014). « B.C. seeks French teachers – and finds those who can, won't », *The Globe and Mail*, récupéré le 25 octobre 2014 de: <<http://www.theglobeandmail.com/news/british-columbia/bc-seeks-french-teachers-and-finds-those-who-can-wont/article17853640/>>
- Zhang, S., et N. Thompson, (2004). « DIALANG: A diagnostic language assessment system », *Canadian Modern Language Review*, vol. 61, n° 2, p. 290-294.

Zimmerman, R. (1 April 2014). « French immersion shortage sparks parent camp-out in Salmon Arm: 1,000 students are turned away every year in 23 communities around B.C. », *CBC News*, récupéré le 25 octobre 2014 de <<http://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/french-immersion-shortage-sparks-parent-camp-out-in-salmon-arm-1.2593521>>

Nouveau public, nouvelle stratégie : français pour locuteurs anglo-hispanophones

Cedric Joseph Oliva et Clorinda Donato

California State University, Long Beach

Mots-clefs : français pour hispanophones – intercompréhension – bilinguisme – multilinguisme - espagnol langue d'héritage

Résumé

Qui est le public étudiant dans l'enseignement du français aux États-Unis? Une large et grandissante communauté d'élèves et d'étudiants bilingues, soit par héritage, soit grâce à l'apprentissage. Ces jeunes Américains bilingues qui parlent espagnol, s'attendent à recevoir un enseignement approprié à leurs connaissances pré-acquises. Cet article décrit ce public, expose certaines des stratégies mises en œuvre et, finalement, démontre ce que nous avons accompli dans le développement d'un cursus approprié, pour ces étudiants qui ont l'avantage de connaître une langue romane et, du fait de leur bilinguisme, ont également l'avantage de savoir déchiffrer, dans leur langue anglaise, les clefs franco-romanes. Ces deux atouts sont un facteur facilitant leur apprentissage d'une tierce langue romane : le français dans notre cas. Le tout s'inscrit dans l'optique d'une didactique du FLE à réinventer.

Introduction

Quelle surprise ont de nombreux visiteurs francophones lorsqu'ils arrivent aux États-Unis, de découvrir un paysage linguistique souvent inattendu, comme le rapporte ce journaliste Québécois dans son article « Comment les Latinos transforment les États-Unis » :

Quelle ne fut pas notre surprise, lorsque nous avons appelé à l'école primaire qu'allaient fréquenter nos filles pendant les six mois que nous allions passer à Phoenix, d'entendre la réceptionniste nous répondre en anglais et en espagnol ! En Arizona, pourtant un des 30 états américains à s'être déclarés officiellement unilingues ! La salsa qui remplace de plus en plus volontiers le ketchup, une première Latino-Américaine nommée à la Cour suprême, en août 2009, le *fútbol* qui devient chaque année plus populaire... Les Latinos sont en train de transformer la société états-unienne!

(Nadeau, 2014)

Si les détails anecdotiques peuvent porter à sourire, les différents scénarios démographiques projettent un développement constant de la population hispanique aux États-Unis (Bernstein, 2012; Lopez, 2014; Passel, 2008) ce qui implique, en sus d'une transformation immuable de la société américaine, une évolution vers un nouveau paysage linguistique. Ce paysage linguistique que mondialisation et immigration auront aidé à forger, nous pouvons maintenant en deviner clairement les contours dans le domaine éducatif. De nos jours, un nombre croissant d'élèves et d'étudiants dans les écoles primaires, secondaires et les universités nord-américaines ont une connaissance de la langue espagnole, que ce soit au travers de leur héritage linguistique ou de leur cursus éducatif durant lequel un accès prioritaire est donné à l'apprentissage de l'espagnol devenu la première langue vivante enseignée.

Dans le cadre de la didactique du FLE à réinventer, parce qu'ils ont la connaissance de l'espagnol, ces apprenants ont deux spécificités leur permettant un meilleur apprentissage du français. Ils ont d'une part, l'avantage de déjà connaître une langue romane, donc une langue « génétiquement » *proche*, ou langues sœurs (Robert, 2004), car appartenant à la même famille linguistique, et, d'autre part, ils savent aussi déchiffrer dans la langue anglaise, que l'on peut dans ce contexte percevoir comme une *proche cousine*, les clefs franco-romanes. Ces deux éléments sont très utiles à leur apprentissage d'une tierce langue romane : le français. De plus, en tant que bilingues, ces apprenants ont l'avantage de savoir négocier transferts et autres interactions linguistiques auxquels leur bilinguisme les a précédemment exposés. À juste titre, ces locuteurs ne peuvent, à la différence de ceux monolingues uniquement anglophones, être considérés comme grands débutants lors de leur initiation à l'apprentissage du français. Ainsi, réunir des étudiants dont les expériences linguistiques et culturelles sont si drastiquement différentes dans les mêmes classes ne peut résulter en un apprentissage adéquat pour aucun d'entre eux (Oliva, 2011).

Cette observation nous a conduits à créer à la *California State University, Long Beach* (CSULB) un cursus séparé et approprié pour ces étudiants, en intégrant écoles, collèges, lycées et d'autres institutions du troisième cycle (c'est-à-dire les *community colleges*) des environs de Long Beach dans le processus de développement d'un curriculum parallèle. Nos stratégies pour les cours de « *French for Spanish Speakers* » incluent des approches pédagogiques telles que les classes hybrides, les classes renversées (*flipped classroom*¹⁰), l'apprentissage accéléré, et des stratégies d'enseignement inspirées de l'intercompréhension qui reposent sur des pré-acquis romans. Les profils de ces étudiants, préalablement dotés de compétences bilingues, leur permettent de profiter de ces approches pédagogiquement innovatrices avec l'assurance nécessaire pour être aptes à appréhender avec succès de nouveaux paysages linguistiques de manière autodidacte grâce à leurs « points de repère » romans.

L'initiative telle que celle de notre équipe de travail avec *Juntos : French for Speakers of English and Spanish* (Donato, Oliva, et coll., 2015) ouvre une voie nouvelle, souvent souhaitée par la communauté des chercheurs du bi-et-multilinguisme (Kramersch, 2011; May, 2013). Comme les auteurs le présenteront dans cet article (section 5) - avec des extraits du manuel ciblant le potentiel linguistique des apprenants - le bilinguisme peut facilement se transformer en multilinguisme en offrant une opportunité de développer très rapidement et le plus largement possible, leurs compétences linguistiques tout en construisant une base solide dans leur apprentissage du français. Le facteur motivation vient de stratégies plurilingues stimulant leurs outils linguistiques pré-acquis relatif à un bilinguisme inhérent.

Après des considérations théoriques, la philosophie de la pédagogie du français langue étrangère (ainsi que d'autres langues romanes comme l'italien ou le portugais) aux États-Unis amorce un changement didactique qui pourrait être fondamental dans l'enseignement des langues (Thomas, 1998; Simões, Carvalho et Wiedemann, 2004; Carvalho, Freire et da Silva, 2010).

¹⁰ L'environnement de *flipped classroom* (« classe renversée ») est une approche pédagogique dans laquelle les rôles et la nature des activités d'apprentissage en classe et à la maison sont « renversés ». À la maison, les apprenants se préparent et s'auto-instruisent en partant à la recherche des savoirs par le biais de recherches et d'exercices en amont du cours (en classe). Les apprenants deviennent acteurs de leur apprentissage alors qu'en classe l'enseignant favorise des activités de validation basées sur ce travail préparatoire.

La philosophie de l'acquisition des langues étrangères aux États-Unis est discrètement en train de subir une transformation qui s'avèrera potentiellement radicale, allant de la conviction des bienfaits de modèles monolingues et monodirectionnels d'acquisition de la langue vers des modèles d'apprentissage multilingues et multidirectionnels qui correspondent beaucoup plus étroitement aux réalités linguistiques des apprenants transnationaux dont les identités variées sont éprouvées et/ou exprimées au travers de plusieurs langues¹¹. (Donato et Oliva, 2014).

Nous avons donc voulu que nos stratégies d'enseignement soient le reflet de cette réalité changeante. Dans cet article, nous nous efforcerons de décrire ce public étudiant et les adaptations que nous avons mises en place pour l'accommoder.

1. Nouvelle communauté linguistique, un nouveau public étudiant

CNN intitule son article du 7 avril 2014, « *California's Hispanic milestone*¹² » : le printemps 2014 fut en fait une *étape importante* pour la population hispanique de Californie, car pour la première fois depuis la cession mexicaine du *Tratado de Guadalupe Hidalgo*¹³ de 1848-49, le groupe qui était devenu minoritaire, représente à nouveau la majorité ethnique dans cet état soit 39 % d'hispaniques pour 38.8% de *non-hispanic whites*¹⁴.

Déjà, en 2010, le recensement fédéral rapportait qu'au niveau des états, le Nouveau Mexique avait la plus forte proportion d'hispaniques avec 46.3 %, suivi de la Californie et du Texas tous deux à 37.6 %, puis de l'Arizona 29.6 %, et finalement trois autres états avaient un taux supérieur à 20 % et 10 états en possédant un supérieur à 10 %. Comme l'exemple californien le montre ci-dessus, ce groupe démographique continue d'augmenter de manière stable. Mis en perspective, le taux d'évolution de 1.4 % entre 2010 et 2014 représente un peu plus d'un nouveau demi-million de Californiens d'origine hispanique.

Le même recensement (2010) fournit, selon un des rapports, une intéressante perspective sur l'évolution et les changements de la diversité du pays (Ennis et coll., 2011), 16.3 % de la population du pays, soit plus de 50,5 millions d'individus, sont d'origine hispanique et un peu plus de 35 millions sont hispanophones, à savoir un groupe ethnique équivalent à la population du Canada reporté à 35,5 millions au 1^{er} juillet 2014.

Se poser la question d'une réalité bilingue aux États-Unis n'a finalement que peu d'importance. Cette réalité linguistique existe et a des impacts dans l'enseignement, car il y avait, en 2001, 17 % d'élèves hispanophones dans les écoles (K-12) du secteur public américain, 24 % en 2011 et les projections prévoient 30 % d'ici 2023 (NCES, 2014). Nous nous sommes donc posé la question de savoir

¹¹ The philosophy of second language acquisition in the United States is quietly undergoing a potentially radical transition from belief in monolingual, mono-directional acquisition patterns to multilingual, multidirectional learning models that correspond far more closely to the language realities of transnational subjects whose blended identities are lived and/or expressed in more than one language.

¹² Notre traduction de l'anglais : « Étape importante pour les Hispaniques hispaniques de Californie. »

¹³ Notre traduction de l'espagnol : « Traité de Guadeloupe Hidalgo. »

¹⁴ Notre traduction de l'anglais : « Blancs nonhispaniques. »

quelles étaient les implications de ces changements démographiques sur l'enseignement du français aux États-Unis, et de savoir ce que nous pouvions faire pour ces apprenants.

On pourrait alors imaginer que tous les Américains veulent apprendre l'espagnol... Il est donc important de regarder les tendances dans le domaine de l'enseignement des langues. Si l'espagnol est en effet le choix de prédilection, il est intéressant de noter que les cours les plus demandés au niveau national sont l'espagnol et le français, ce qui représente, ensemble, 83.7 % des enseignements (ACTFL, 2010). On y voit même se dessiner un trio de langues romanes « [...] l'espagnol, le français et l'italien continuent d'être les langues les plus recherchées par les étudiants, tandis qu'un peu moins de 10 % des étudiants veulent étudier le japonais, l'allemand et la langue des signes Américaine.¹⁵ » (Donato, 2013). Alors que les démographies de l'état et de la nation entière sont en train de subir une transformation, la démographie de la population estudiantine américaine a changé et est marquée plus nettement par le nombre croissant d'étudiants hispanophones bilingues, une réalité dont les auteurs veulent témoigner par leur description de la population estudiantine de CSULB (California State University, Long Beach).

Qui est donc ce public qui vient suivre des cours de français dans les institutions américaines? Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, la communauté d'élèves et d'étudiants bilingues, d'héritage ou d'apprentissage, ne cesse de croître; cette communauté est composée de jeunes Américains qui parlent (en sus de l'anglais) la langue espagnole et s'attendent donc, de plus en plus, à recevoir des enseignements appropriés à leurs connaissances pré-acquises. Dans notre contexte académique, nous utilisons le terme « Français pour *hispanophones* » pour nous référer à la population étudiante de ces cours, une population que nous pouvons aussi appeler « *French for Speakers of English and Spanish* », ou « Français pour *locuteurs des langues anglaise et espagnole* » ou « *anglo-hispanophone* » comme nous avons préféré l'évoquer dans le titre de cet article. Toujours bilingue, ce public inclut des locuteurs ayant différents niveaux de connaissance dans ces deux langues. Nous comptons dans ce groupe les locuteurs natifs de langue anglaise dont l'espagnol est soit la langue « d'héritage », soit une langue acquise au travers de « l'éducation » (García, 2008; Montrul, 2013; Potowski, 2015), ce à quoi vient s'ajouter également un nombre de locuteurs natifs de langue espagnole dont l'anglais est la seconde langue. Finalement, un nombre restreint d'apprenants sont locuteurs de langue anglaise et d'une tierce langue romane, autre que le français et l'espagnol. Dans notre contexte, la terminologie de « Français pour hispanophones » s'applique donc toujours à un public bilingue et linguistiquement très divers (Donato et Oliva, 2014).

2. Des cadres académique et institutionnel favorable à CSULB et dans le département de *Romance, German, Russian, Languages et Literatures* (RGRLL)

Aux États-Unis, un nouveau statut universitaire a été créé. Quand une institution universitaire américaine dépasse le taux de 30 % d'étudiants hispanophones, elle peut devenir une *Hispanic Serving Institution*¹⁶. Ces institutions se consacrent à offrir, développer et améliorer les opportunités d'éducation pour les étudiants hispaniques. Depuis 2007, CSULB est reconnue comme étant une *Hispanic Serving Institution*. Selon les résultats du recensement interne du semestre d'automne 2013, la population estudiantine d'origine hispanophone à CSULB représente 36.6 % soit plus de 11,000

¹⁵ Notre traduction de l'anglais : "Spanish, French, and Italian continue to be the languages most desired by students, while slightly less than 10 % of students want to study Japanese, German, and American Sign Language."

¹⁶ Notre traduction de l'anglais : « Institution au Service de la population hispanophone. »

étudiants et étudiantes de notre campus. De nombreux programmes spécifiquement conçus pour ces élèves offrent de nouvelles opportunités et favorisent l'atteinte de leurs buts académiques étant donné que ces étudiants hispanophones contribuent, de par leur héritage, au développement et au renforcement d'un patchwork linguistique et culturel qui nourrit la diversité de notre université. Il semblait donc normal que, dans cette optique, nous orientions nos enseignements de langue susnommés pour ces étudiants, et ce, afin de réinventer une didactique du FLE dédiée à ces bilingues anglo-hispanophones. L'objectif : répondre au besoin grandissant de cette nouvelle communauté dont les avantages et qualités d'apprentissage d'une tierce langue romane sont décrits dans cet article.

CSULB se veut être la garante d'une tradition d'enseignement des sciences humaines, particulièrement avec les enseignements offerts dans les divers programmes de langues et littératures étrangères. Le département de *Romance, German, Russian Languages and Literatures* (RGRLL) à CSULB a su préserver, voire accroître une offre constante de ces enseignements avec des maîtrises/*masters* (MA), des baccalauréats/*licences* (BA) et des spécialisations « mineurs », ainsi qu'une formation des maîtres de collèges et lycées en français, espagnol et italien. Finalement, le département de RGRLL est doté d'une cohorte d'une trentaine d'*attachés d'enseignement* (TA) et de *Lecturers* enseignant ces diverses langues dont une large majorité est elle-même anglo-hispanophone. Cet environnement fait du département un laboratoire adéquat pour développer un projet comme celui de *French for Speakers of English and Spanish*.

C'est pour cette raison qu'en 2006 les Services Culturels de l'Ambassade de France aux États-Unis nous ont soutenus financièrement, ce qui a permis d'investir nos ressources dans ce projet. C'est avec leur soutien et contribution que le projet a démarré et a progressé jusqu'en 2011, moment où nous avons reçu un financement du *National Endowment for the Humanities*¹⁷. Ce dernier a reconnu l'importance de l'initiative avec une subvention sur trois ans à des fins d'expansion du projet.

C'est donc en 2007 que le premier cours de français pour ces étudiants bilingues fut lancé avec 20 étudiants dans un cours expérimental. À l'automne 2014, il y avait 75 étudiants sur l'équivalent des quatre premiers semestres de français et le programme a été élargi à la filière d'italien et il y a, actuellement 95 étudiants inscrits dans le même cursus. Notre conclusion résume les résultats obtenus jusqu'à ce jour au travers du projet Service culturels/NEH.

3. L'offre pédagogique « pour hispanophones »

L'offre pédagogique pour ces apprenants a donc été repensée. Bien que nos cours continuent à offrir une formation axée sur le développement de la communication comme résultat final et que les objectifs restent les mêmes que ceux des cours traditionnels, nous avons commencé à offrir à ce public de nouvelles stratégies d'approche permettant d'accélérer leur apprentissage en se basant sur les principes de transparences de l'intercompréhension. Pour ce qui est des transparences lexicales, nous invitons les apprenants à développer des compétences de lecture avancées en langue cible dès le début de l'enseignement en apprenant à repérer les mots transparents, négocier les différents niveaux de transparence et en déduisant les faux-amis grâce au contexte, le tout en s'appuyant sur leurs connaissances de l'anglais et de l'espagnol.

¹⁷ Le *National Endowment for the Humanities* (NEH) est une agence fédérale américaine statuaire du *National Foundation on the Arts and the Humanities Act* établi en 1965. Cette agence s'emploie à soutenir la recherche dans le domaine des sciences humaines.

La figure 1, ci-dessous, représente un exemple où l'anglais est utile pour un travail sur la transparence lexicale. Le mot « *cousin* » en anglais est transparent alors que « *primo* » en espagnol est opaque dans l'apprentissage du mot français « *cousin* ». La connaissance de l'espagnol offre cependant un substantiel avantage grammatical où accords en genre et en nombre avec l'objet possédé (« *Tu, Tus, Vuestro, Vuestra, Vuestros, Vuestras* ») sont effectués alors que l'anglais s'accorde seulement en genre avec le possesseur (« *Your* »). Même si ses applications diffèrent quelque peu, le possessif est déjà acquis par les hispanophones.

SP	FR	IT	EN
Tu primo.	Ton cousin.	Tuo cugino.	Your cousin(s).
Tu prima	Ta cousine.	Tua cugina.	
Tus primos.	Tes cousins.	I tuoi cugini.	
Tus primas.	Tes cousines.	Le tue cugine.	
Vuestro primo.	Votre cousin.	Vostro cugino.	
Vuestra prima	Votre cousine.	Vostra cugina.	
Vuestros primos.	Vos cousins.	I vostri cugini.	
Vuestras primas.	Vos cousines.	Le vostre cugine.	

Fig. 1 Exemple d'appuis : quand l'espagnol et l'anglais aident les étudiants de différentes manières

Pour ce qui est des concepts grammaticaux qui de par leur transparence sont pour ces bilingues hispanophones déjà acquis, nous proposons des exercices basés sur les principes de l'intercompréhension plutôt que de leur « présenter » progressivement ces concepts par « modelage » (démonstration explicative en approche communicative), comme nous le ferions pour les cours traditionnels. Par exemple, là où pour un anglophone qui ne connaîtrait que quelques rares exemples - finalement quelque peu abstrait de la forme réflexive - comme « *I look at myself in the mirror* » (Je me regarde dans le miroir) un modelage de la forme réfléchie semble utile. Cependant, nous pouvons nous poser la question à savoir si un modelage de la forme réflexive pour un hispanophone est essentiel, car celui-ci l'a déjà intégralement acquise dans son apprentissage de l'espagnol : (*yo me despierto, yo me levanto, yo me lavo los dientes, etc.*) (Je me réveille, je me lève, je me lave les dents, etc.). Après avoir permis aux apprenants de découvrir ces concordances utiles, nous préférons les pousser à travailler sur une réduction du « transfert négatif » en renforçant plutôt leurs capacités d'évitement des faux-amis. Par exemple, dans ce cas, avec les verbes espagnols qui requièrent une forme réflexive alors le français n'en a pas besoin.

Nous tendons à concorder sur ce point avec Carvalho qui perçoit « l'approche communicative comme inutile pour les hispanophones¹⁸ » (Carvalho (Interview), 2013). Elle explique dans cette interview que l'ennui gagne malheureusement ces apprenants qui au travers de transparence lexicales et grammaticales ne reçoivent pas un contenu pédagogique approprié dans les classes traditionnelles en approche communicative. Dans son contexte de « Portugais pour Hispanophones » (qui doit être également contextualisé comme bilingues anglo-hispanophones), elle pointe également du doigt les déficiences du « [...] langage [des livres de classe] non-authentique et simplifié qui est utilisé pour des étudiants qui comprennent dès le premier jour le portugais écrit » (Carvalho (Interview), 2013). Ces étudiants sont prêts dès leur première approche de la langue à explorer des textes plus avancées que ceux du niveau débutant, cela s'applique à l'enseignement du portugais, de l'italien, mais également du français.

¹⁸ Notre traduction de l'anglais : "the communicative approach (...) is useless for Spanish Speakers."

Bien que l'intercompréhension ait de nombreuses fois été décrite comme n'étant pas un remplacement de l'enseignement des langues, car portée sur le développement d'une compétence partielle (Blanche-Benveniste, 2003 ; Bonvino, Caddéo, Serra, Pippa, 2011, p.66-67) et qu'il ait été important de se baser sur les compétences pré-acquises d'une langue qui soit maternelle et dite proche - comme nous avons pu l'expliquer dans les paragraphes précédents - ces langues d'appui ne sont pas tenues d'être nécessairement les langues maternelles (l'espagnol est souvent une langue d'héritage ou bien une langue acquise par l'enseignement pour nos apprenants) et leur but est bien d'apprendre le français. Mais les principes inter-compréhensifs sont applicables à des langues pré-acquises même si « non-maternelles », car outre le fait d'être un atout à l'apprentissage de la lecture, elle peut aussi être appliquée aux autres compétences d'apprentissage (Caddéo et Jamet, 2013). Comme le préconise Castagne : « [n]ous avons considéré qu'avant tout, nous devons exploiter les connaissances dont nous disposons déjà au moins dans notre langue [...]. La première des connaissances repose sur la reconnaissance de transparences entre les langues. » (Castagne, 2007, 157).

4. Intercompréhension appliquée à l'enseignement des langues ou *Juntos : French for Speakers of English and Spanish*

Le programme de français pour hispanophone intègre des principes d'intercompréhension appliqués à l'enseignement du français comme langue étrangère. Le travail en intercompréhension implique l'utilisation de plusieurs langues romanes. Dans l'environnement de notre stratégie, les langues sont catégorisées comme langue cible, de référence et auxiliaire. L'anglais et l'espagnol sont toutes deux utilisées comme « langues de référence ». Comme exposé ci-dessous, un large éventail de « langues auxiliaires » permet un travail d'exploration périodique et multilingue par le biais de courts exemples dans une sélection de ces langues romanes. On y voit ici ces langues comme langues *sœurs*: le portugais, le galicien, le catalan, le français, l'italien, le corse, le sarde, le sicilien, et finalement, le roumain. On y retrouve également le latin come langue *mère* et l'anglais comme langue *cousine* (figure 2).



Fig. 2 : Code de couleur et ensemble des langues utilisées dans *Juntos: French for Speakers of English and Spanish*

Dans le cadre de « français pour hispanophones », la « langue cible » est naturellement le français et les « [...] exercices y ont été créés pour y être effectués en [langue cible] avec comme but d'apprendre [cette dernière]. Comme les enseignants de lycées avec lesquels nous travaillons, nous aussi, nous devons respecter les standards des programmes d'enseignements et atteindre les mêmes buts préétablis.¹⁹ » (Donato et Oliva, 2014). Bien que le français reste la langue cible, un accent particulier est mis sur l'utilisation de l'italien et du portugais comme langues auxiliaires majeures dans le cadre du FLE pour hispanophones, et nous essayons d'encourager les liens entre ces langues. Ce

¹⁹ Notre traduction de l'anglais: "[...] exercises are designed to be experienced in [the target language], for the purpose of learning [it]. Like the teachers of high school language classes, we, too, have an obligation to comply with standard course outlines and meet benchmarks."

qui est innovateur ici, c'est la possibilité que les apprenants ont de pouvoir effectuer une réflexion métalinguistique en se servant des différents exemples proposés dans les diverses langues pour émettre des hypothèses, comprendre et apprendre la structure de la langue cible. C'est ainsi que les apprenants ont la possibilité d'effectuer des exercices dirigés essentiellement en langue cible, leur permettant d'explorer et de déduire les concordances et divergences entre la langue cible, les langues de référence et les langues auxiliaires, le tout au travers d'exemples multilingues comme ils sont présentés dans *Juntos : French for Speakers of English and Spanish*. Ces outils intercompréhensifs incluent de précieuses connections lexicales (Oliva, à paraître), grammaticales, ainsi que des proximités culturelles. Les apprenants sont amenés à devenir indépendants et à développer des capacités autonomes de lecture avancée en utilisant, comme on le retrouve dans la terminologie intercompréhensive d'usage (Castagne, 2007), des relais (figure 3) et des ponts (figure 4).



FR : habiter → **habitar** → vivre : SP
FR : habiter → **inhabit** → to live : EN

Fig. 3 : «Relaying » : trouver les mots relais

La figure 3 montre un exemple de relais lexical. Dans cet exemple (Donato et Oliva, 2014), nous voyons la façon dont les apprenants acquièrent la compréhension du verbe « habiter » en français. Il existe à la fois des verbes transparents en espagnol « abitar » et en anglais « to inhabit ». Leur sens, bien que différent, est étroitement lié à celui d'« habiter » en français, et suffisamment transparent pour fournir les « relais » nécessaires à la compréhension du terme français. Un exemple du monde du cinéma nous permet une utilisation authentique de la langue comme elle pourrait facilement être vue sur une marquise de cinéma, avec le film d'Almodóvar de 2011, intitulé *La piel que habito* (littéralement: *la peau que j'habite*), qui était par ailleurs, pour des raisons commerciales, traduit « the skin I live in » en anglais. Bien que le sens des mots relais en anglais « to inhabit » et en espagnol « abitar » aient un sens figuratif et plus prononcé que le sens du verbe français, les apprenants sont invités à comprendre que « J'habite à Paris » signifie « I live in Paris » ou « Vivo en París » en découvrant que « habitar » signifie « to live » (habiter en anglais) ou « vivir » (habiter en espagnol).

Les relais sont possibles en cherchant dans le corpus des mots transparents dans les langues de référence et en se servant des connections entre ces langues. Les apprenants sont poussés à identifier les instances de faux-amis, un travail qu'ils sont déjà habitués à effectuer dans leur bilinguisme (français-espagnol) préexistant. Un autre exemple d'outil intercompréhensif est représenté par des ponts (bridging²⁰) qui démontrent comment un apprenant peut spéculer sur les proximités entre français et anglais-espagnol.

²⁰ Les *ponts* intercompréhensifs peuvent être établis entre les différentes langues d'une même famille mettant ainsi en évidence ainsi un réseau de connexions basées sur la proximité linguistique de ces langues.

Espagnol	Français	Italien	Anglais
Educación	Éducation	Educazione	Education
Comunicación	Communication	Comunicazione	Communication

Fig. 3 : « Bridging » : *lier les mots entre les langues*

Les segments intercompréhensifs de *Juntos : French for Speakers of English and Spanish* consistent en plusieurs phrases en différentes langues romanes et de questions permettant aux apprenants de renforcer leur compétences métalinguistiques en jouant avec les langues (figure 4). Dans cet exercice, il est demandé aux étudiants d'identifier les langues représentées ainsi que les verbes utilisés pour exprimer l'âge. Les apprenants sont incités à traiter des transparences et opacités avec l'enseignant.

Lesson 6
Avoir: I am 20 years old!

Identify the following languages:

- (Eu) Tenho 25 anos
- (Yo) Tengo 23 años
- (Jo) Tinc 21 anys
- J'ai 22 ans
- (Io) Ho 28 anni
- (Eiu) Aghju 29 anni
- (Iu) Aiu 26 anni
- (Deu) Apo 27 anni
- (Eu) am 25 ani
- I am 20 (years old)

Identify the verbs used to express age.

Fig. 4 : Leçon 6 de *Juntos : Italian for Speakers of English and Spanish*. *Exprimer son âge : activité d'éveil intercompréhensive*

Les segments intergrammaticaux sont de courtes vignettes permettant de noter les correspondances et différences entre la langue cible (français), les langues de référence (anglais et espagnol) et une langue auxiliaire (italien), essentiellement aux niveaux grammatical et verbal. Les étudiants doivent réfléchir sur les schémas linguistiques (patterns) existants et présents dans les différents exemples multilingues.

Spagnolo	Francese	Italiano	Inglese
(Yo) tengo 24 años	J'ai 22 ans	(Io) ho 23 anni	I am 25 (years old)
(Ella) tiene __ años	Elle a __ ans	(Lei) ha __ anni	She is __ (years old)

Fig. 5 : *Avoir contre Être : activité de réflexion métalinguistique*

C'est ainsi qu'en utilisant un texte, les apprenants remplissent le tableau en figure 5. En effectuant cet exercice, ils tendent à découvrir que les formulations utilisées pour exprimer l'âge en anglais et dans les langues romanes sont différentes. Alors que l'anglais préfère la formulation « Je suis XX (années d'âge) », les langues romanes concordent en structure en suivant le schéma « J'ai XX ans », en concluant que l'âge est exprimé idiomatiquement, utilisant *avoir* dans les langues romanes. Suit un exercice d'application (figure 6) dans lequel les apprenants sont amenés à réfléchir sur l'existence d'autres expressions idiomatiques utilisant *avoir* dans les langues romanes.

The expression of age is idiomatic. In Spanish *tener 20 años* and in French *avoir 20 ans*, literally means "to have 20 years (of age)", which in English is phrased, "to be 20 years old".

Can you think of other idiomatic expressions that use "to have" in Spanish (and in French), but use "to be" or other verbs in English?

Answer key: *tener frío, tener calor, tener hambre, tener sed, tener sueño, tener dolor (de), tener vergüenza, tener razón, tener culpa, tener miedo de, tener derecho, tener ganas de, etc.*

Fig. 6 : Leçon 5 de *Juntos : French for Speakers of English and Spanish*. « Travail sur les verbes réfléchis : activité d'application. »

Cette réalisation est maintenant appliquée aux autres expressions que les apprenants connaissent déjà en espagnol et en anglais. Ils réalisent alors que là où l'anglais utilise « to be » (être), l'espagnol recourt constamment à « *tener* » (avoir) : « J'ai *xx ans* » (I am *xx years old* vs *Tengo XX años*), « *J'ai faim* » (I am hungry vs *Tengo hambre*), « *J'ai soif* » (I am thirsty vs *Tengo sed*), « *j'ai peur* » (I am scared vs *Tengo miedo*), « *j'ai raison* » (I am right vs *Tengo razón*) et ainsi de suite.

5. Conclusion : Applications concrètes

Notre conclusion résume les résultats obtenus jusqu'à ce jour grâce à l'élaboration du projet lancé par les services culturels français et poursuivi par le *National Endowment for the Humanities* (NEH). Le financement reçu par le NEH correspondait à une initiative destinée à améliorer l'enseignement de *French for Spanish Speakers* dans les établissements de la région de Long Beach. Notre projet de recherche a permis à neuf enseignants de lycées et de *community colleges* d'adopter nos stratégies pédagogiques multilingues, lesquelles revêtent, dans certaines de ces institutions, une importance primordiale : elles ont un taux d'apprenants hispanophones bien plus élevé que celui ci-dessus décrit à CSULB.



Fig. 7 : Visite d'une classe de français pour hispanophones au lycée de San Pedro (de gauche à droite) : Jean-Claude Duthion (Attaché de l'Éducation, Ambassade France, Washington), Antonia Rigaud (Attachée Culturelle, Consulat de France, Los Angeles), Diane Hartunian (Français pour hispanophones au lycée de San Pedro), Clorinda Donato (Littératures française et italienne à CSULB), Cedric Joseph Oliva (Linguistique, français et italien à CSULB), William Chang (Coordinateur des langues et cultures du monde du Los Angeles Unified School District).

Par exemple, le lycée de San Pedro (Figure 7), un des piliers de cette application, affichait en 2010-2011 une population d'élèves d'origine hispanique de 71.7 % (LAUSD, 2013). En outre, trois autres lycées, trois autres *community colleges* ainsi que trois universités de Californie ont lancé des programmes de français pour hispanophones et utiliseront dès la rentrée de l'automne 2015 *Juntos : French for Speakers of English and Spanish*. À la suite de la réception positive de la version italienne déjà parue, nous anticipons un bel avenir pour le développement de ces nouveaux cursus en français et l'application de ces nouvelles stratégies destinées à ce nouveau public.

Références

Bernstein, R. (2012). «U.S. Census Bureau Projections Show a Slower Growing, Older, More Diverse Nation a Half Century from Now », *United States Census Bureau*, consulté le 10 septembre 2014, <https://www.census.gov/newsroom/releases/archives/population/cb12-243.html>

Blanche-Benveniste, C. et coll. (1997). *Eurom4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Scandicci, Firenze, LaNuova Italia Editrice.

Bonvino, E., S. Caddeo, et coll. (2011). *Ler e compreender 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*, Milano, Hoepli (consulté le 29 mai 2014, www.eurom5.com).

Caddéo, S. et M. C. Jamet, (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Collection F, Hachette, Paris, 191 pages.

Carvalho, A. M. « The Field of Portuguese for Spanish Speakers in the U.S. » Une entrevue dirigée par L. Wiedemann, F. Consoni, et M. Ferreira http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Carvalho_Interview_10-1-13-FINAL.pdf consulté le 10 Juin 2014.

Carvalho, A. M., J. L. Freire, et da Silva A. J. B. (2010). « Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism », *In Hispania*, Vol. 93, n° 1, p. 70-75.

Castagne, E. (2007). «Transparence Lexicales Entre Langues Voisines», dans *The Stakes of Intercomprehension*, Saint Paul Imprimeurs, Bar le Duc, p. 157.

Donato, C. (2013). « Italians and the Hispanic World in the United States: Latinos in Trans-historical Perspective », *Why Study Italian? Diverse Perspectives on a Theme*, Roberto Dolci and Anthony Julian Tamburri, eds., Calandra Institute Transactions, N° 2, 9-17.

Donato, C., N. Bordage, and P. Rustin, (2012). « French for Spanish Speakers through Intercomprehension: A Method of Multiple-Language Acquisition for the Romance Languages with Implications for the Future », *ADFL Bulletin*, Vol. 42, N° 1, pp. 49-60.

Donato, C., et C. J. Oliva, et coll. (2014). *Juntos : Italian for Speakers of English and Spanish*, George L. Graziadio Center for Italian Studies, 1er Ed. RedShelf.

Donato, C. et C. J. Oliva (2014). « The ties that bind: Italian for Spanish Speakers in Intercomprehension ».

Escobar, M. et coll. (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.

García, O., J. A. Kleifgen and L. Falchi (2008). « From English language learners to emergent bilinguals », *Equity Matters: Research Review N° 1*. New York: A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity.

Gregoriades, C. (2010). « Du français pour les étudiants hispaniques de Long Beach », *Le Journal Français des États-Unis : France-Amérique*, p. 30.

LAUSD, (2013).
<http://search.lausd.k12.ca.us/cgi-bin/fccgi.exe?w3exec=schoolprofile&which=8850>

Lopez, M. H. (2014). « In 2014, Latinos will surpass whites as largest racial/ethnic group in California », *PewResearchCenter*, <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/01/24/in-2014-latinos-will-surpass-whites-as-largest-raciaethnic-group-in-california/>

Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013.

Nadeau, J. B. (2010). « Comment les Latinos transforment les États-Unis », *L'actualité*, consulté le 10 Septembre 2014, le <http://www.lactualite.com/actualites/monde/comment-les-latinos-transforment-les-etats-unis/>

National Center for Education Statistics (NCES), (2014). « Racial/Ethnic Enrollment in Public Schools », http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cge.asp

Navarette, R. (2014). «California's Hispanic milestone», consulté le 09 mai 2014, <http://www.cnn.com/2014/04/07/opinion/navarrette-california-hispanics/>

Oliva, C. J. (2011). *Minority languages and there evolutions with and within people: the case of the Corsican language in the romance-speaking world*, doctoral dissertation, Corte, UDC.

Oliva, C. J. (à paraître) « Lexical Transparency: From Legitimacy to Predictability » (to appear in a forthcoming publication).

Oliva, C.J., C. Donato, et coll. (2015). *Juntos : French for Speakers of English and Spanish*, George L. Graziadio Center for Italian Studies, 1^{er} Ed. RedShelf.

Passel, J. et C. D'Vera (2008). « U.S. Population Projections: 2005-2050 », *PewResearchCenter*, <http://www.pewhispanic.org/2008/02/11/us-population-projections-2005-2050/>

Robert, J. M. (2000). « Redução e superposição: duas estratégias de aquisição de uma língua estrangeira ou segunda », Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Brésil, 2000, Boletim N° 38, p. 65-74.

Robert, J. M. (2004). « Langues voisines et langues étrangères : Approches didactiques et sociolinguistiques », *Communication présentée au Colloque du LESCLaP Alliance française de Paris*, juin 2004.

Simões, A, R. M. (2009). « *Pois Não: A Brazilian Portuguese Course for Spanish Speakers with Basic Reference Grammar* », Austin: University of Texas Press.

Simões, A. R. M., A. M. Carvalho, et Wiedemann, L. (2004). « *Português para falantes de espanhol. Portuguese for Spanish Speakers* » Campinas: Pontes Editores.

Thomas, J. (1992). « Metalinguistic Awareness in Second- and Third-language Learning », *In Cognitive Processing in Bilinguals*. Ed. Richard Harris.

Thomas, J. (1998). « Promoting and Teaching French to Spanish Speakers », <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5zSeSC91qV0J:https://frenchadvocacy.w>

ikispaces.com/file/view/Essay_PromotingAndTeachingFrenchToSpanishSpeakers_Thomas.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=us

Thomas, J. (1988). «The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 9(3), p. 235-246.

Pour une approche socio-affective des apprenants de FLE

Claire Del Olmo

Université de Toulouse-Le Mirail

Résumé

Depuis plus de quarante ans, les chercheurs spécialisés en didactique des langues étrangères s'intéressent à la question de la motivation. Or cela fait trente ans que le champ de la psychologie a précisé les rapports existant entre la motivation et les émotions. Dans cet article, nous présentons une étude que nous avons menée sur les impacts que peuvent avoir les émotions sur la motivation des apprenants de français langue étrangère. Nos résultats mettent en lumière un phénomène intéressant : lorsque des apprenants sont considérés sur le plan affectif, ils se sentent socialement plus proches de leur enseignant, condition propice à l'accroissement de leur motivation. Les implications didactiques de notre recherche retiendront l'attention des enseignants souhaitant développer la motivation de leurs apprenants.

1. Introduction

La notion de motivation a été introduite dans le champ de la Didactique des Langues Etrangères (DLE) avec les travaux de Gardner et Lambert dès le début des années 1970 (Byram, 2011). En fonction de la nature de leur motivation, les apprenants de Langue Etrangère (LE) s'approprient avec plus ou moins de succès des savoirs linguistiques mais aussi des savoir-faire d'ordre langagier et/ou socioculturel liés à la langue et à la culture cibles. Aujourd'hui, de nombreux didacticiens s'intéressent à la motivation des apprenants de LE (Ishikawa, 2009). Ils étudient les raisons qui conduisent les individus à apprendre une langue ou à réaliser les activités que leur proposent leurs enseignants avec plus ou moins d'implication. Notre réflexion rejoint leurs recherches.

Dans cet article, nous rappellerons dans un premier temps quelles sont les motivations que peuvent avoir les apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) pour apprendre la langue cible ou prendre part à des activités pédagogiques au sein de l'espace classe. Nous préciserons quelles sont leurs motivations les plus propices à leurs apprentissages langagiers ou socioculturels. Puis, nous mettrons en avant pourquoi, selon nous, créer une activité considérant les apprenants de FLE dans leurs dimensions socio-affectives peut développer leur motivation. Nous présenterons, enfin, l'expérience que nous avons mise en place pour appréhender cette hypothèse. Les implications didactiques de nos résultats seront soulignées.

2. La motivation des apprenants de FLE

Avant de préciser quelles sont les motivations que peuvent avoir les apprenants de FLE, notons que le terme de « motivation » vient du latin « moveo », signifiant « mouvoir » et que les idées de mouvement, de dynamique, se retrouvent dans la plupart des définitions de la motivation. La motivation correspond aux « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un [...] à agir »²¹. En psychologie, on considère qu'elle est constituée des « actions de forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement » (Petit Robert, 2013, p. 1641). Elle engendre les actions du sujet à partir de l'une de ses représentations et elle a un effet sur ses attitudes, en les

²¹ Cette définition de la motivation est disponible à l'adresse suivante : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation>.

dotant d'une intensité ainsi que d'une durée spécifiques (Vallerand et Thill, 1993).

Selon Gardner et Lambert (1972; cités par Byram, 2011 : 254), l'apprentissage d'une LE peut résulter de deux types de motivations. Un individu peut commencer à apprendre une LE en ayant une motivation « intégrative », soit en apprenant cette langue pour pouvoir bénéficier de contacts avec des locuteurs natifs et être accepté par leur communauté linguistico-culturelle. Il peut, par ailleurs, apprendre une LE en ayant une motivation « instrumentale », c'est-à-dire en souhaitant développer ses compétences dans la langue cible afin d'être capable de réaliser un projet, comme celui par exemple de voyager dans des lieux où cette langue est parlée.

La motivation des apprenants de LE est, en outre, souvent qualifiée d'« intrinsèque » ou d'« extrinsèque » (Robert, 2008, p. 136). Un apprenant a une motivation extrinsèque lorsqu'il apprend la LE pour une raison extérieure à la langue comme lorsqu'il procède à son apprentissage pour obtenir un poste dans un pays donné (ce qui se rapproche de la motivation instrumentale, notons-le). Au contraire, sa motivation est intrinsèque s'il apprend la LE pour le plaisir ou sous l'influence de sa curiosité, ses goûts (Aumont et Mesnier, 2006).

Les spécificités des motivations intrinsèque et extrinsèque sont mises en avant par la *Self Determination Theory* (SDT), proposée par Deci et Ryan (1985). Selon la SDT, l'individu est motivé lorsqu'il désire obtenir certains résultats et que pour atteindre ses buts il autorégule plus ou moins sa conduite. Lorsqu'un sujet autorégule son comportement de façon importante et que son intérêt pour quelque chose est l'origine de son action, il a une motivation intrinsèque. Par contre, quand il autorégule moins son comportement et que son action ne résulte pas de choix personnels mais de raisons qui lui sont extérieures, il a une motivation extrinsèque.

Bien sûr, la motivation extrinsèque peut s'internaliser et tendre à devenir plus intrinsèque (Deci, Ryan et Williams, 1996). En général, un individu qui est extrinsèquement motivé par une activité et développe une motivation plus intrinsèque est une personne qui en vient, au moins, à reconnaître l'intérêt de cette activité pour son propre bien et qui développe une motivation dite « extrinsèque à régulation identifiée ». Cette personne n'agit pas encore en fonction de son intérêt ou de ses propres choix comme peut le faire un individu avec une motivation intrinsèque mais elle agit de façon volontaire, pour son bien. Elle ne participe plus uniquement à une activité pour ses retombées externes, comme le fait d'obtenir une récompense par exemple, mais parce qu'elle prend conscience de l'impact que peut avoir cette activité sur elle-même.

Les motivations extrinsèques à régulation identifiée et intrinsèques constituent les motivations les plus propices aux apprentissages. Les apprenants de LE acquièrent mieux la langue cible lorsqu'ils reconnaissent qu'il est nécessaire de participer aux activités que leur propose leur enseignant pour leur propre bien ou qu'ils ont des comportements qui proviennent de choix personnels et qu'ils s'engagent dans des activités car elle les intéressent, leur procurent du plaisir. En général, les apprenants ayant ces motivations s'engagent personnellement dans leur apprentissage (Niemiec et Ryan, 2009) et il est rare qu'ils cessent de fournir des efforts ou soient en situation de décrochage (Vallerand et Bissonnette, 1992). Ils mémorisent, en outre, souvent mieux les supports qu'on exploite auprès d'eux (Ryan, Connell et Plant, 1990).

Il n'est donc pas étonnant que les enseignants de FLE et les didacticiens s'interrogent sur les modalités du développement de la motivation intrinsèque et extrinsèque à régulation identifiée des apprenants. Nous saisissons pourquoi ils cherchent souvent à savoir comment créer des conditions favorables à leur accroissement ou de quelle manière intéresser les apprenants pour avoir un impact sur leur motivation intrinsèque. Nos questionnements rejoignent les leurs.

3. Hypothèses autour de l'émotion pour développer la motivation

3.1. A propos de l'exposition aux émotions

Comme de nombreux enseignants de FLE et didacticiens, nous nous demandons de quelle manière il est possible d'intéresser les apprenants pour développer leur motivation intrinsèque. Or le champ de la psychologie met en avant un phénomène qui nous semble apporter quelques éléments de réponses : tout le monde partage un intérêt envers un même type de matériel, en l'occurrence les récits chargés en émotions (Rimé, 2005).

Christophe et Rimé (1997, cités par Rimé, 2005 : 114) précisent que le récit d'une expérience émotionnelle passionne celui qui le reçoit. Les auteurs montrent que lorsque des individus se remémorent des conversations au sein desquelles des interlocuteurs leur ont fait part de leurs émotions, ils notent souvent avoir été fortement intéressés par les propos de ces personnes. Selon Rimé (2005), l'être humain, quelle que soit sa culture, est captivé par les histoires affectivement chargées et cela dès son plus jeune âge. Les récits merveilleux ou horribles fascinent les enfants et leur attirance pour ce type d'histoire est d'une durée infinie. Une fois adultes, les individus continuent à être captivés par la charge émotionnelle des récits produits par les personnes de leur environnement.

Cette fascination à l'égard des récits émotionnels nous permet tout d'abord de comprendre pourquoi nous considérons fréquemment qu'une histoire de qualité se doit d'avoir une dimension affective (McCabe et Peterson, 1984). Puis, elle nous amène à mieux saisir dans quelle mesure les supports où les auteurs expriment leurs ressentis retiennent plus notre attention que ceux qui sont exempts d'affect (Gauducheau, 2008). Mais comment expliquer cet attrait pour les matériels émotionnels ?

Selon Rimé (2005), l'intérêt que nous éprouvons tous à l'égard des événements émotionnels résulte de la tendance que nous avons, dans notre vie de tous les jours, à éloigner de nos pensées les thèmes de vie, de mort ou encore d'échec, de dégradation. Notre fascination envers ce type de situation résulte du fait que ce qui tend à être volontairement écarté de notre conscience est, en réalité, rendu plus accessible. C'est parce que nous évitons de penser à la mort que les images atroces des faits divers des journaux télévisuels nous fascinent (Lits, 2008).

Considérant cet intérêt de l'être humain pour les récits affectivement chargés, nous émettons une première hypothèse générale : d'après nous, les contenus émotionnels intéressent l'individu et, par conséquent, développent sa motivation intrinsèque. Nous pensons ainsi que les apprenants seraient plus intrinsèquement motivés pour réaliser une activité avec un contenu affectif, c'est-à-dire au sein de laquelle ils reçoivent le(s) récit(s) d'une/d'expérience(s) émotionnelle(s), qu'une activité non affectivement chargée. Nous émettons l'hypothèse de travail suivante : *des apprenants de FLE, ayant acquis le niveau B2 en français du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001)²², sont plus intrinsèquement motivés pour discuter des émotions que leur procure un extrait de film que pour échanger sur la forme ou le contenu d'un extrait.*

²² Les apprenants de ce niveau en français sont censés pouvoir comprendre tout document audiovisuel en français standard.

3.2. Pour un partage des émotions

Comme nous venons de le préciser, il est possible selon nous de trouver dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE un lien entre l'intérêt, constitutif de la motivation intrinsèque, et la charge émotionnelle d'une activité. Or ce lien entre motivation et émotion peut s'appréhender sous un autre angle.

Il convient de noter qu'il existe un autre moyen d'accroître les motivations propices à l'apprentissage (correspondant aux motivations intrinsèque et à régulation identifiée, voir section 1.) chez les apprenants de FLE. La littérature montre que l'enseignant qui souhaite augmenter ces motivations chez ses apprenants peut les conduire à développer leur sentiment de proximité sociale envers lui. Ce ressenti est constitué d'une perception d'intimité avec une personne (Richer et Vallerand, 1998) et comprend le fait d'avoir l'impression d'être uni, lié, attaché à cette dernière.

De nombreux chercheurs indiquent que lorsque des apprenants se sentent socialement proches de leur enseignant, leurs motivations intrinsèques et extrinsèques à régulation identifiée se développent. McLaughlin et Clarke (2010) montrent, par exemple, que si des adolescents ont une relation sociale positive avec leur enseignant, ils s'engagent d'avantage dans leur scolarité. Coulon et Paivendi (2008) signalent, eux, que généralement les étudiants des Instituts Universitaires Technologiques souffrent moins d'anonymat que les étudiants des Universités et ont, par conséquent, un sentiment de proximité sociale plus important avec leurs enseignants. Ce qui les conduit, selon les auteurs, à être plus motivés et à connaître, ainsi, moins d'échecs scolaires.

Les études que nous venons de rapporter expliquent pourquoi les enseignants de FLE qui souhaitent développer la motivation de leurs apprenants peuvent se demander de quelles manières les conduire à se sentir plus proches d'eux sur le plan social. Or il est particulièrement intéressant de noter à ce propos que la proximité sociale entre les individus se développe d'une façon identique de par le monde : via le partage social des émotions.

Les échanges portant sur les émotions des uns et des autres renforcent les rapports interpersonnels (Gauducheau, 2008). Comme Rimé (2005) le souligne, lorsque l'être humain vit des expériences émotionnelles, il ressent le besoin de les rapporter aux autres et ce type d'interactions renforce les liens socio-affectifs. C'est pour assouvir le désir qu'il a de faire part de ses sentiments à autrui qu'il raconte un épisode de sa vie. Et lorsqu'il choisit une personne pour lui expliquer son vécu, il lui témoigne la confiance qu'il lui porte et en général celle-ci, flattée en quelque sorte, en vient à l'apprécier d'avantage. Cette personne est, de plus, souvent intéressée par son récit (voir section 1) et lui accorde beaucoup d'attention. Ce qui le conduit à se sentir soutenu et à plus estimer celui ou celle qui l'écoute. Nous comprenons ainsi pourquoi plus des individus partagent les émotions qu'ils éprouvent en visionnant des séquences de films, plus la cohésion sociale qui existe entre eux augmente (Espitalier, Tcherkassof et Delmas, 2003).

Nous formulons, de fait, une autre hypothèse générale : le partage des émotions développe la cohésion sociale. D'après nous, l'enseignant souhaitant développer le sentiment de proximité sociale qu'ont ses apprenants envers lui, pour créer les conditions propices à l'accroissement de leur motivation, peut les inviter à lui faire part de leurs émotions. Nous formulons une deuxième hypothèse de travail : *des apprenants de FLE, ayant acquis un niveau B2 (CECR, 2001) en français, échangeant à l'oral avec leur enseignant sur les émotions qu'ils ont ressenties en visionnant un extrait de film ont un sentiment de proximité sociale envers celui-ci qui croît plus que celui d'apprenants qui échangent avec lui sur le contenu ou la forme d'un extrait.*

4. Expérience

4.1. Méthodologie de travail

Pour appréhender nos hypothèses sur les rapports entre la motivation et les émotions dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous mettons en place une expérience. Nous la présentons aux sujets qui y participent comme un cours de FLE expérimental. Les sujets y prennent part en groupes comprenant de 5 à 9 participants. Ils la réalisent dans la condition du groupe expérimental ou du groupe contrôle.

Notre expérimentation comprend les étapes suivantes :

a) *Présentation*

Dans un premier temps, les sujets des groupes expérimental et contrôle sont invités à se présenter aux membres du groupe au sein duquel ils réalisent notre expérience ainsi qu'à l'expérimentatrice. Celle-ci leur est présentée comme l'enseignante du cours de FLE expérimental auquel ils participent²³.

b) *Première mesure du sentiment de proximité sociale envers l'enseignante*

Les sujets expriment alors (à un Temps 1 de notre expérience) leur sentiment global d'appartenance sociale à l'enseignante et ses deux sous-dimensions : sentiment de proximité sociale avec l'enseignante ; sentiment d'acceptation de sa part²⁴. Pour cela, ils utilisent l'échelle du Sentiment d'Appartenance Sociale (ESAS), créée par Richer et Vallerand (1998). L'ESAS comprend 10 items avec lesquels les sujets doivent exprimer leur degré d'accord grâce à une échelle de type Likert en 8 points (1 = pas du tout d'accord ; 8 = tout à fait d'accord). Ces items sont présents dans le tableau 1.

Dans ma relation avec l'enseignante de ce groupe-classe, je me sens ...	
1. ... appuyé(e)	1 2 3 4 5 6 7 8
2. ... près d'elle	1 2 3 4 5 6 7 8
3. ... compris(e)	1 2 3 4 5 6 7 8
4. ... attaché(e) à elle	1 2 3 4 5 6 7 8
5. ... écouté(e)	1 2 3 4 5 6 7 8
6. ... lié(e) à elle	1 2 3 4 5 6 7 8
7. ... estimé(e)	1 2 3 4 5 6 7 8
8. ... uni(e) à elle	1 2 3 4 5 6 7 8
9. ... en confiance avec elle	1 2 3 4 5 6 7 8
10. ... un(e) ami(e) pour elle	1 2 3 4 5 6 7 8

Tableau 1 : ESAS/Enseignant

²³ Dans cette expérience, conscients des limites que cela peut comporter, nous assumons nous-même le rôle d'expérimentatrice, présentée comme l'enseignante du cours de FLE expérimental. Cela nous permet de maîtriser au maximum la présentation et l'explication du fonctionnement des échelles que nous utilisons.

²⁴ Le sentiment d'être accepté par une individu correspond au sentiment de se sentir soutenu, écouté, valorisé par celui-ci (Richer et Vallerand, 1998).

Les items 1, 3, 5, 7 et 9 mesurent le sentiment qu'ont les sujets d'être acceptés par l'enseignante et les items 2, 4, 6, 8 et 10 celui qu'ils ont d'être intimes avec elle, soit socialement proche d'elle.

c) Visionnage

Après avoir réalisé une première mesure avec l'ESAS, nous invitons les participants du groupe expérimental à visionner un extrait d'une durée d'environ une minute du film d'Eric Rohmer *Les nuits de la pleine lune* (00:29:46-00:31:08). Cet extrait présente la scène d'une dispute de couple. Par convention, nous nommerons cette séquence dans la suite de notre article *Extrait-1-« Dispute Conjugale »*. Nous projetons aux sujets du groupe contrôle un autre extrait de film du même auteur : *Le beau mariage* (00:09:04-00:10:09). L'extrait montre une employée arrivant sur son lieu de travail. Nous l'appellerons *Extrait-2-« Début d'une journée de travail »*.

d) Discussion

Puis, nous proposons aux sujets de participer à une discussion. Les conversations sont d'abord menées en sous-groupes puis mises en commun avec l'enseignante pendant 10 minutes. Chaque sujet participe à ce partage. Nous discutons avec les sujets du groupe expérimental des émotions qu'ils ont éprouvées en visionnant l'Extrait-1-« Dispute conjugale » et nous échangeons avec les sujets du groupe contrôle de la forme ainsi que du contenu de l'Extrait-2-« Début d'une journée de travail ».

e) Deuxième mesure du sentiment de proximité sociale avec l'enseignante

Lorsque la discussion est finie, les participants expriment une nouvelle fois (à un Temps 2 de notre expérience) leur sentiment d'appartenance sociale à l'enseignante grâce à l'ESAS. Nous réalisons ainsi une seconde mesure de leur sentiment de proximité sociale avec elle.

f) Mesure de la motivation

Nous demandons ensuite aux sujets du groupe expérimental de préciser la motivation qu'ils ont eue pour discuter des émotions que leur a procuré l'Extrait-1-« Dispute conjugale » et aux participants du groupe contrôle celle qu'ils ont eue pour échanger sur la forme et le contenu de l'Extrait-2-« Début d'une journée de travail ». Cela nous permet de tester notre première hypothèse de travail, selon laquelle des apprenants sont plus intrinsèquement motivés pour discuter des émotions que leur procure un extrait que de la forme et du contenu d'un extrait. Pour ce faire, nous invitons les sujets à se servir de la version française de la Situational Motivation Scale (SIMS, Blanchard et Frasson, 2007). La SIMS permet de mesurer la motivation *in situ*, pour une activité donnée. Cette échelle comprend plusieurs items. Elle permet d'évaluer : la motivation intrinsèque (liée au plaisir ou à l'intérêt que suscite une activité chez un sujet) avec les items 1, 5, 9 et 13 ; la motivation à régulation identifiée (soit la motivation d'un sujet réalisant une activité pour son propre bien) via les affirmations 2, 6, 10 et 14 ; la motivation à régulation externe (c'est-à-dire celle du sujet réalisant une activité pour obtenir une récompense qui n'est pas directement liée à cette activité) avec les propositions 3, 7, 11 et 15 ; l'amotivation (soit l'absence de motivation) via les énoncés 4, 8, 12 et 16. Les sujets doivent préciser leur degré d'accord avec chaque item, présenté dans le tableau 2, via une échelle de type Likert en 8 points (1 = pas du tout d'accord ; 8 = tout à fait d'accord).

1. Je trouve que cette activité est intéressante	1 2 3 4 5 6 7 8
2. Je fais cette activité pour mon bien	1 2 3 4 5 6 7 8
3. Je fais cette activité parce que je suis supposé(e) la faire	1 2 3 4 5 6 7 8
4. Il doit y avoir une bonne raison pour que je fasse cette activité mais je ne la vois pas	1 2 3 4 5 6 7 8
5. Je trouve cette activité plaisante	1 2 3 4 5 6 7 8
6. Je pense que cette activité est une bonne chose pour moi	1 2 3 4 5 6 7 8
7. Je fais cette activité parce que c'est quelque chose que je dois faire	1 2 3 4 5 6 7 8
8. Je fais cette activité mais je ne suis pas sûr(e) que ça en vaille la peine	1 2 3 4 5 6 7 8
9. Je trouve que cette activité est fun/cool	1 2 3 4 5 6 7 8
10. C'est ma décision personnelle de faire cette activité	1 2 3 4 5 6 7 8
11. Je fais cette activité parce que je n'ai pas le choix	1 2 3 4 5 6 7 8
12. Je ne sais pas. Je ne vois ce que cette activité m'apporte	1 2 3 4 5 6 7 8
13. Je me sens bien quand je fais cette activité	1 2 3 4 5 6 7 8
14. Je fais cette activité parce que je pense que cette activité est importante pour moi	1 2 3 4 5 6 7 8
15. Je fais cette activité parce que j'ai le sentiment que je dois la faire	1 2 3 4 5 6 7 8
16. Je fais cette activité mais je ne suis pas sûr que ce soit une bonne chose de la continuer	1 2 3 4 5 6 7 8

Tableau 2 : SIMS/Discussion émotionnelle ou non

4.2. Sujets

51 sujets chinois, ayant acquis un niveau B2 en français, participent à notre expérience. 28 sujets la réalisent dans la condition du groupe expérimental et 23 dans celle du groupe contrôle. L'expérience est menée en France, à l'université Toulouse 2-Jean Jaurès. Les sujets ont, en moyenne, 24 ans.

4.3. Analyses

Après avoir réalisé notre expérience, nous effectuons des statistiques descriptives ainsi qu'inférentielles (Anova ou son équivalent non paramétrique le test de Man-Wythney pour comparer les moyennes de deux groupes d'observations ; test t de Student ou son équivalent non paramétrique le test de Wilcoxon pour comparer des observations réalisées sur groupes appariés soit recueillies auprès de mêmes sujets). Cela nous permet de constater si nous obtenons des différences significatives au niveau des observations recueillies auprès de nos groupes expérimental et contrôle.

5. Résultats

5.1. Motivations

La figure 1 montre les motivations intrinsèques qu'ont les sujets du groupe expérimental pour discuter des émotions que leur a procuré l'Extrait-1-« Dispute conjugale » et les sujets du groupe contrôle pour échanger sur la forme ainsi que le contenu de l'Extrait-2-« Début d'une journée de travail ».

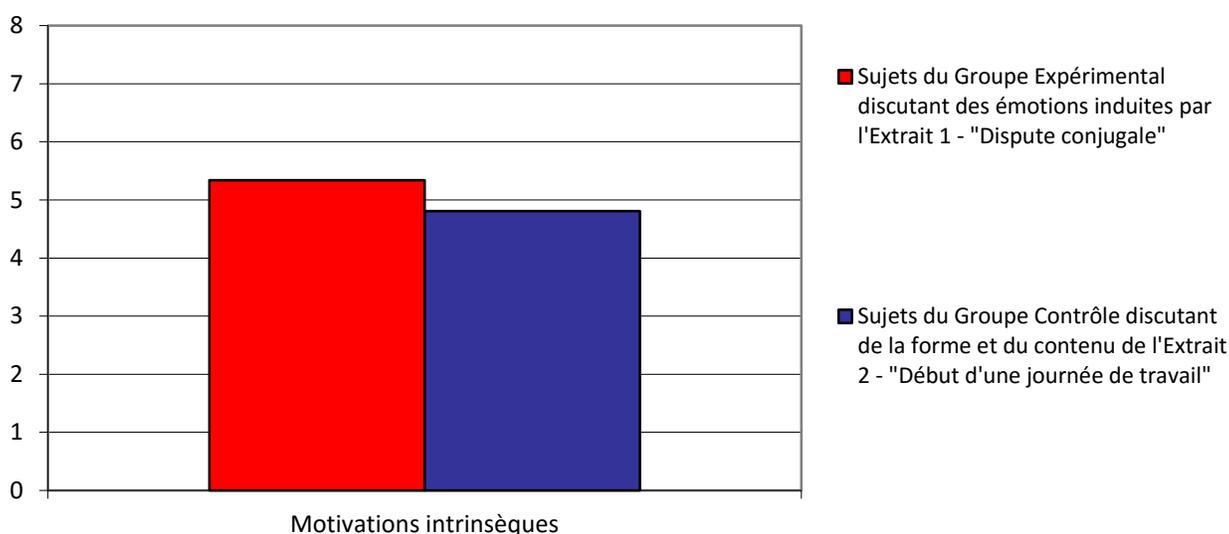


Figure 1 : Motivations intrinsèques pour une discussion émotionnelle ou non

Comme on peut le constater avec la figure 1, les sujets du groupe expérimental semblent plus intrinsèquement motivés pour discuter des émotions que l'Extrait-1-« Dispute conjugale » a induit chez eux que les sujets du groupe contrôle pour échanger sur la forme et le contenu de l'Extrait-2-« Début d'une journée de travail ». Notre hypothèse sur le développement de la motivation intrinsèque en lien avec une activité portant sur un contenu ayant une coloration émotionnelle, et correspondant dans notre cas à une discussion sur les émotions induites par un extrait, semble ainsi confirmée. Cependant, nous n'observons pas de différence significative entre la motivation intrinsèque des sujets du groupe expérimental et celle des sujets du groupe contrôle ($F(1,49) = 1,722, p = 0,196$).

Nous infirmons, de fait, notre première hypothèse de travail. Contrairement à nos attentes, nos résultats montrent que quelle que soit la coloration émotionnelle ou non d'un échange à l'oral, l'interaction entre pairs et enseignant est intrinsèquement motivante pour les apprenants de FLE.

5.3. Proximité sociale avec l'enseignante

La figure 2 illustre l'évolution du sentiment d'appartenance sociale à l'enseignante (et de ses deux sous-dimensions) des sujets du groupe expérimental après la discussion sur les émotions que leur a procuré l'Extrait-1-« Dispute conjugale » et des sujets du groupe contrôle suite à l'échange sur la forme et le contenu de l'Extrait-2-« Début d'une journée de travail ».

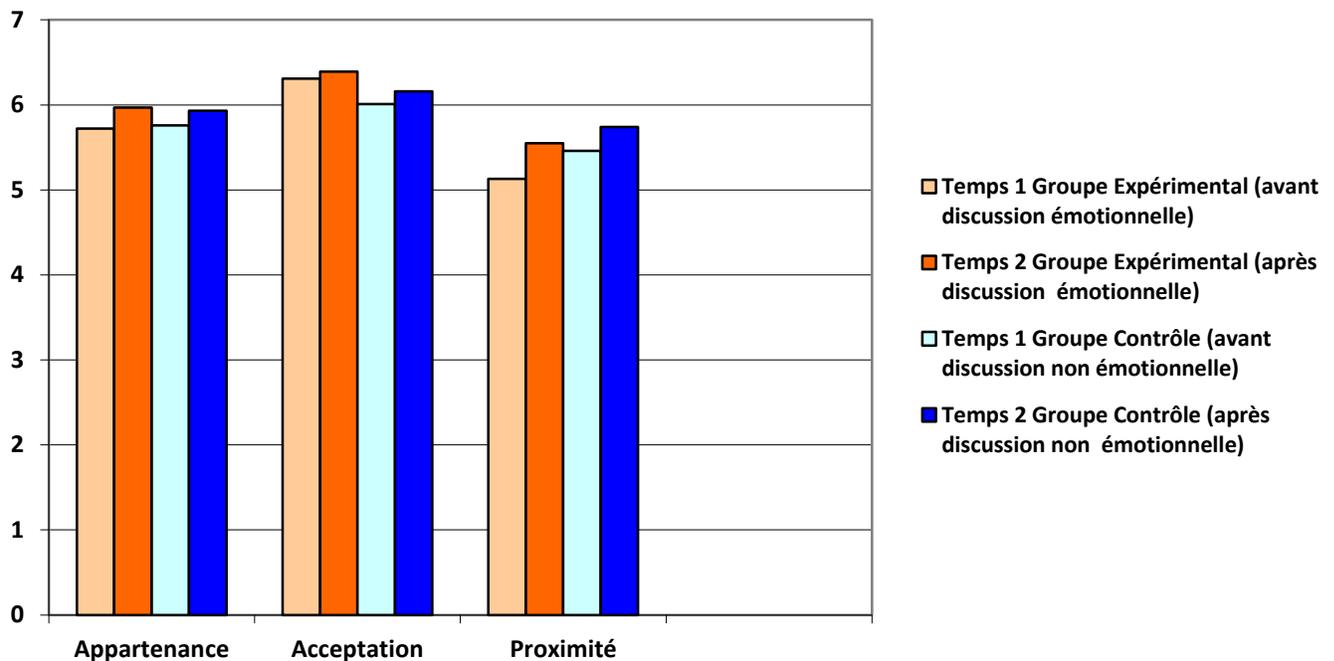


Figure 2: Evolution du sentiment d'appartenance sociale à l'enseignante après un échange émotionnel ou non

Ainsi que l'indique la figure 2, la discussion sur les émotions induites par l'Extrait-1 et l'échange sur le contenu et la forme de l'Extrait-2 semblent tous deux accroître le sentiment global d'appartenance sociale des sujets des groupes expérimental et contrôle à l'enseignante ainsi que ses deux sous-dimensions. Par contre, nos traitements statistiques montrent en ce qui concerne le sentiment de proximité sociale envers l'enseignante que seule l'activité de discussion sur les émotions suscitées par l'Extrait-1-« Dispute conjugale » amène les sujets du groupe expérimental à développer ce sentiment de façon significative ($T(27) = -2,32, p = 0,028$). L'échange portant sur la forme et le contenu de l'Extrait-2- « Début d'une journée de travail » n'engendre pas de croissance manifeste de ce sentiment chez les sujets du groupe contrôle.

Par conséquent, nous validons notre deuxième hypothèse de travail. Lorsque des apprenants de FLE sont considérés en tant qu'êtres affectifs, éprouvant des émotions, et sociaux, ayant besoin de partager leurs ressentis, l'impression qu'ils ont d'être socialement proches de leur enseignant s'intensifie.

6. Implications et perspectives

Notre recherche met en avant des phénomènes pouvant intéresser les enseignants de FLE. Tout d'abord, rappelons que contrairement à nos attentes, une discussion ayant une teinte émotionnelle et portant sur les émotions provoquées par un extrait de film chez les membres du groupe-classe n'est pas plus intrinsèquement motivante pour les apprenants qu'un échange portant sur un contenu non émotionnel et traitant de la forme et du contenu d'un extrait. Quelle que soit la coloration émotionnelle ou non d'un échange à l'oral, ce type d'activité conduit les apprenants de FLE à avoir des motivations intrinsèques.

Toutefois, même si les interactions ayant une coloration émotionnelle n'ont pas d'effet direct sur la motivation intrinsèque des apprenants, notre expérience montre qu'elles permettent de créer des conditions propices à l'accroissement de leur motivation. Nous constatons que le partage social des émotions induites par un extrait de film, et non l'échange sur la forme et le contenu d'une séquence, amène les apprenants à se sentir significativement plus proches de leur enseignant sur le plan social. Or, comme nous l'avons vu, ce sentiment est corrélé aux motivations servant la réussite des apprentissages (motivation intrinsèque et extrinsèque à régulation identifiée).

Lorsqu'un enseignant de FLE souhaite développer ce sentiment chez ses apprenants pour avoir un impact sur leur motivation, il a donc tout intérêt à les considérer en tant qu'êtres sociaux-affectifs. Il est extrêmement pertinent qu'il leur demande de lui faire part de leurs affects. Selon nous, il est essentiel qu'il les considère dans leur dimension émotionnelle quand il cherche à accroître leur motivation. Pour continuer à montrer la pertinence de notre propos, nous observerons prochainement dans quelle mesure les apprenants se sentent socialement proches de leur enseignant lorsque celui-ci considère leurs affects sur la durée, au sein de chaque cours. Nous comparerons l'évolution de ce sentiment avec le développement de leur motivation.

Références

- Aumont, B. et P.-M., Mesnier (2006). *L'acte d'apprendre*, Paris, L'Harmattan.
- Blanchard, E. G., et C. Frasson (2007). « Un système tutoriel intelligent inspiré des jeux vidéo pour améliorer la motivation de l'apprenant ». *Sticef*, n° 14.
<http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/09-blanchard/sticef_2007_blanchard_09p.pdf. >
- Byram, M. (2011). « La compétence interculturelle », dans P. Blanchet et P. Chardenet (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisée*. Paris, Editions des archives contemporaines.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Coulon, A., et Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les LATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Observatoire de la vie étudiante
<http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf.>
- Deci, E. L. et R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press.
- Deci, E. L. et R. M. Ryan, G. C. Williams (1996). « Need satisfaction and the self-regulation of learning », *Learning and Individual Differences*, n° 8, vol. 3, pp. 165–183.
- Espitalier, M. et A. Tcherkassof, F. Delmas (2003). « Partage social des émotions et cohésion de groupe », dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (éd.), *Les émotions : cognition, langage et développement* Wavre, Mardaga.
- Gauducheau, N. (2008). « La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives », *Bulletin de Psychologie*, n° 61, vol. 4, 389–404.
- Ishikawa, F. (2009). « Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère », *Lidil*, n°40, 49-69.
- Lits, M. (2008). *Du récit au récit médiatique*, Bruxelles, De Boeck.
- Mccabe, A. et C Peterson (1984). « What Makes a Good Story? », *Journal of Psycholinguistic Research*, n° 13, vol. 6, 457–480.
- Mclaughlin, C. et B. Clarke (2010). « Relational matters : a review of the impact of school experience on mental health in early adolescence », n° 27, vol. 1, 91–103.

- Niemiec, C. P. et R.M. Ryan (1996). « Autonomy, competence, and relatedness in the classroom : applying self-determination theory to educational practice », *Theory and Research in Education*, n° 7, vol. 2, pp. 133–144.
- Richer, S. F. et R. J. Vallerand (1998). « Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS) », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, n°48, vol. 2, 129–137.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Editions Ophrys.
- Ryan, R. M. et J. P. Connell, R. W. Plant (1990). « Emotions in nondirected text learning », *Learning and Individual Differences*, n° 2, vol. 1, pp. 1–17.
- Vallerand, R. J., et R. Bissonnette (1992). « Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior : a prospective study », *Journal of Personality*, n° 60, vol. 3, 509–620.
- Vallerand, R. et E. E. Thill (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études vivantes.

Réinventer les parcours grammaticaux pour une optimisation des apprentissages

Gladys Jean, Ph.D.

Université du Québec à Montréal

Résumé

La présente contribution vise à participer à la réflexion déjà engagée par divers auteurs sur les pratiques courantes d'enseignement grammatical dans les classes de FLE et FL2 et sur les moyens d'optimiser l'apprentissage qui en découle. Nous porterons une attention particulière aux parcours traditionnels des premiers apprentissages et aux limites potentielles que les progressions actuelles posent pour une construction optimale de la grammaire intériorisée (interne) de l'apprenant. Cette observation de la situation actuelle nous mènera à une proposition de modèle « structuro-énonciatif » de parcours grammatical, inspiré de la grammaire scolaire rénovée déjà présente en FL1 et même en FL2 dans diverses régions francophones.

Mots clés : enseignement de la grammaire, grammaire rénovée (nouvelle), progression des apprentissages, grammaire intériorisée

Nombreux sont les chercheurs et didacticiens qui s'activent de nos jours à faire le point sur les pratiques de classe en lien avec l'enseignement des structures langagières en FLE et en FL2 (voir, par exemple, Beacco, 2010 ; Véronique, 2009 ; Galatanu et al., 2010). S'agit-il ici d'un nouvel engouement ? Certainement pas. On parle de grammaire depuis fort longtemps, car celle-ci a presque toujours été omniprésente dans la classe de FLE ou FL2 ; même l'approche communicative n'a pas réussi à l'exclure des pratiques (Cuq, 1996). Aujourd'hui, toutefois, les didacticiens des langues s'accordent à peu près tous sur le fait que cet enseignement, sous certaines conditions, optimise les apprentissages ; il a donc retrouvé ses lettres de noblesse et s'en trouve légitimé dans l'esprit de beaucoup. Y a-t-il pour autant un renouvellement des pratiques ? Nous nous permettons d'en douter, et nous en expliquerons nos raisons dans la présente contribution à ce collectif qui propose de réinventer certains aspects de la didactique du FLE dans un esprit de copartage.

Nous aimerions commencer par exposer le fruit de nos réflexions concernant les parcours grammaticaux suivis par les apprenants de FLE ou FL2 et les discours auxquels ils sont communément exposés. En effet, avec la légitimation de l'enseignement grammatical, est aussi arrivé, semble-t-il, la légitimation des pratiques traditionnelles. Nous procéderons ensuite à une proposition d'ingénierie didactique qui permettrait peut-être de mieux aider l'apprenant à se construire sa grammaire. Nous esquisserons ainsi un modèle que nous nommerons « structuro-énonciatif », qui essayera de mettre certains principes de la grammaire scolaire dite « rénovée », « moderne » ou « nouvelle » au service d'un apprentissage mieux construit.

1. La progression typique des premiers apprentissages

Nous nous sommes intéressée dans une étude à petite échelle (Jean, 2013) aux difficultés linguistiques d'apprenants de FL2 du niveau secondaire (programme immersif et régulier), et ce qui en est principalement ressorti est le nombre impressionnant d'erreurs de syntaxe qui rendent les textes d'élèves pratiquement incompréhensibles à toute personne qui n'a pas passé sa vie à lire des textes d'apprenants de FL2 ou FLE. En effet, que faire quand on est confronté comme correcteur à des phrases telles que : *J'aime beaucoup les personnes et nourriture mais de lave Je deteste ce genre de chose.* ou *Je suis vit pour fait les orders.* ? Le traditionnel code de correction pour diriger l'attention des apprenants sur leurs erreurs est pratiquement inopérant étant donné l'impossibilité d'identifier précisément la nature de celles-ci. Cela nous amène à nous demander pourquoi, même à un niveau assez avancé, les apprenants ont de la difficulté à construire une phrase *sujet + prédicat (+complément de phrase)*. Ces constats nous ont incitée à nous intéresser aux apprentissages prévus en amont, et nous avons découvert à la consultation de programmes d'études et de manuels en usage que beaucoup de temps et d'énergie sont typiquement passés, en début d'apprentissage, à un contenu ressemblant à peu près au suivant : 1) enseignement de mots de vocabulaire, normalement des noms à l'aide d'illustrations ; 2) enseignement de quelques expressions de base: *Bonjour; Comment ça va? Ça va... Comment t'appelles-tu? Je m'appelle...* ; 3) manipulation du vocabulaire de base dans des phrases dites simples : *Voici...; C'est/Ce sont...; Il y a ...*; 4) enseignement en lien avec des moments ou des activités de la journée: la date, l'heure, la météo (*C'est le 7 mai. Il est 10 heures. Il fait beau.*); 5) enseignement de verbes pour décrire des actions dans des phrases impératives : *Lève-toi; Touche ton nez! Va à la porte!*

Pour ce qui est des types de discours qui sont typiques des premiers apprentissages, nous retrouvons à peu près ceci : 1) discours descriptif (désigner ou décrire un objet, une personne, un lieu) ; 2) discours explicatif et dialogal (répondre à des questions, donner des explications – faire des dialogues) ; 3) discours injonctif (donner des ordres, des instructions – tout particulièrement avec l'impératif). Nous remarquons que ces discours sont construits le plus souvent à l'aide de phrases dont les constructions ne sont pas des plus analysables pour un apprenant de FL2 ou FLE, et donc des plus reproductibles sous diverses formes et dans divers contextes. Les textes oraux et écrits des premiers apprentissages contiennent en effet un nombre démesuré, par rapport au discours courant, de phrases qui ne respectent pas le modèle simple de la phrase de base (sujet + prédicat + [complément de phrase]). Il s'agit souvent de phrases à construction particulière : phrases à présentatif (*C'est un livre. Voici un chien! Il y a un livre dans le sac.*) ; phrases non verbales (*Bonjour! Très bien! Peut-être.*) ; phrases infinitives (dans les recettes: *Mettre du sucre. Brasser.*). On peut aussi retrouver des phrases transformées de forme impersonnelle (*Il pleut! Il est huit heures.*) ou de type impératif (*Mange! Sautel!*).

Il est évident que les premiers apprentissages ne se font pas tous autour de ces discours et de ces types de phrases, mais il reste que l'accent particulier mis sur l'acquisition du vocabulaire et d'expressions lexicalisées (indéniablement de grande importance par ailleurs) engendre une surenchère, une disproportion de ces types de phrases dans le discours des apprenants de niveau débutant. Or, ces apprenants, qui se retrouvent indéniablement dans la phase la plus critique de la construction de leur grammaire interne reçoivent par cet enseignement peu d'input qui faciliterait l'apprentissage de base du fonctionnement de la phrase régulière, celle-ci pourtant privilégiée dans le discours narratif, qui, à l'écrit comme à l'oral, constitue l'essence de nos échanges langagiers, une fois passées les civilités d'usage. C'est sur ces postulats que s'est amorcée notre réflexion sur une

réingénierie didactique des premiers apprentissages qui mènerait à mieux guider l'apprenant débutant du français dans la construction de sa grammaire intériorisée, ou en d'autres mots d'intérioriser une grammaire qui lui permettra de percevoir une structure du langage qui est générative et transformationnelle, sur la base de la grammaire qui porte ce nom et dont s'inspire la grammaire scolaire dite « rénovée », « nouvelle » ou « moderne ».

2. Les principes de la grammaire « rénovée » au service de l'étayage de l'apprentissage

Notre réflexion a pris naissance à partir de la prise de position au Québec comme quoi ce serait dorénavant la grammaire, que l'on qualifie encore ici souvent de « nouvelle » (au sens de rénovée ou réinventée), qui serait la grammaire scolaire enseignée dans les écoles, tant en FL1 qu'en FL2. Pour bien situer les tenants et aboutissants de cette grammaire qui est issue d'une volonté de créer une grammaire scolaire de L1 sur des bases scientifiques empruntées au courant structuraliste, nous résumerons dans les lignes qui suivent ses principaux attributs en nous basant sur Desnoyers, 2002 et Nadeau et Fisher, 2006.

La grammaire rénovée explique la langue selon un système partant du texte, passant par la phrase puis par les groupes de mots, et finissant par les mots et leurs plus petites parties, les flexions. Elle s'intéresse aux caractéristiques syntaxiques de la langue, plutôt que sémantiques, comme c'était souvent le cas dans la grammaire traditionnelle. (Le verbe n'est plus un mot qui décrit une action ou un état – peut-on vraiment dire que *la danse* n'est pas une action ? - mais le noyau d'un des constituants la phrase, soit le prédicat.) Elle met l'accent sur les grandes régularités de la langue plutôt que sur ses exceptions, et elle vise un esprit d'analyse et de synthèse des phénomènes de la langue, et non l'apprentissage par cœur de toute une série de dogmes grammaticaux. Son métalangage en partie rénové vise à nommer de façon plus transparente un certain nombre de classes et groupes de mots ainsi que de fonctions (exemples : l'utilisation du terme « déterminant » pour les articles définis et indéfinis et les adjectifs possessifs, démonstratifs, et autres de la grammaire traditionnelle; le remplacement du complément circonstanciel par le complément indirect ou de phrase; etc.). Finalement, ce qui est de première importance dans cette grammaire rénovée est que la phrase de base sert de modèle, d'étalon, pour construire toutes les formes et tous les types de phrases.

Cette description sommaire nous a semblé a priori intéressante pour l'apprentissage de la FL2 et FLE. Nous ne nierons pas toutefois notre scepticisme face à certains procédés empruntés directement de l'enseignement de la grammaire nouvelle en L1 et catapultés sans plus de réflexion dans l'enseignement de la FL2. Un exemple évident est l'utilisation des manipulations syntaxiques (effacement, déplacement, encadrement, remplacement, ajout) pour juger de la grammaticalité ou de l'agrammaticalité d'une phrase. Ces manipulations tiennent pour acquis que l'apprenant a déjà une bonne connaissance de la langue et une intuition sur que ce qui se dit et ne se dit pas, intuition qui est souvent présente (à des degrés divers, bien sûr) chez le locuteur natif, mais qui est à construire assurément chez le locuteur non natif. Ces manipulations semblent s'être transformées en une légitimation nouvelle des exercices structuraux auxquels on attribue parfois maintenant le statut de manipulations syntaxiques. Toutefois, ce qui nous paraît des plus prometteurs dans cette grammaire nouvelle pour l'enseignement du FL2 ou du FLE, est la centration sur le modèle de base de la phrase qui, à la source, est un outil utilisé pour analyser des phrases réelles, mais qui pourrait aussi servir,

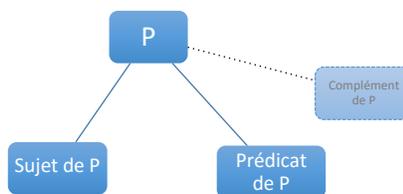
selon nous, d'étalon pour structurer la progression des apprentissages en vue de la construction de la grammaire intériorisée des apprenants.

2.1. Étayage de l'enseignement à partir de la phrase de base, ou enseignement « structuro-énonciatif »

Nous avons exposé précédemment que les premiers apprentissages sont influencés par l'enseignement de phrases qui servent davantage à développer le lexique qu'à fixer la syntaxe du français chez l'apprenant. Nos questionnements sur le sujet nous ont mise sur la voie d'une progression autre qui aurait l'avantage de développer plus efficacement et structurellement la grammaire de l'apprenant tout en l'aidant à énoncer ses idées propres plutôt que des généralités en lien avec la météo, sa famille, les objets qui l'entourent, etc. Cette approche didactique de la grammaire, que nous nommerons « structuro-énonciative », prend son inspiration dans la grammaire nouvelle, décrite plus haut, par le fait qu'elle prévoit une progression des apprentissages basée sur des expansions successives dans les différents groupes qui constituent la phrase réelle, expansions que l'on peut envisager en prenant la phrase de base comme archétype.

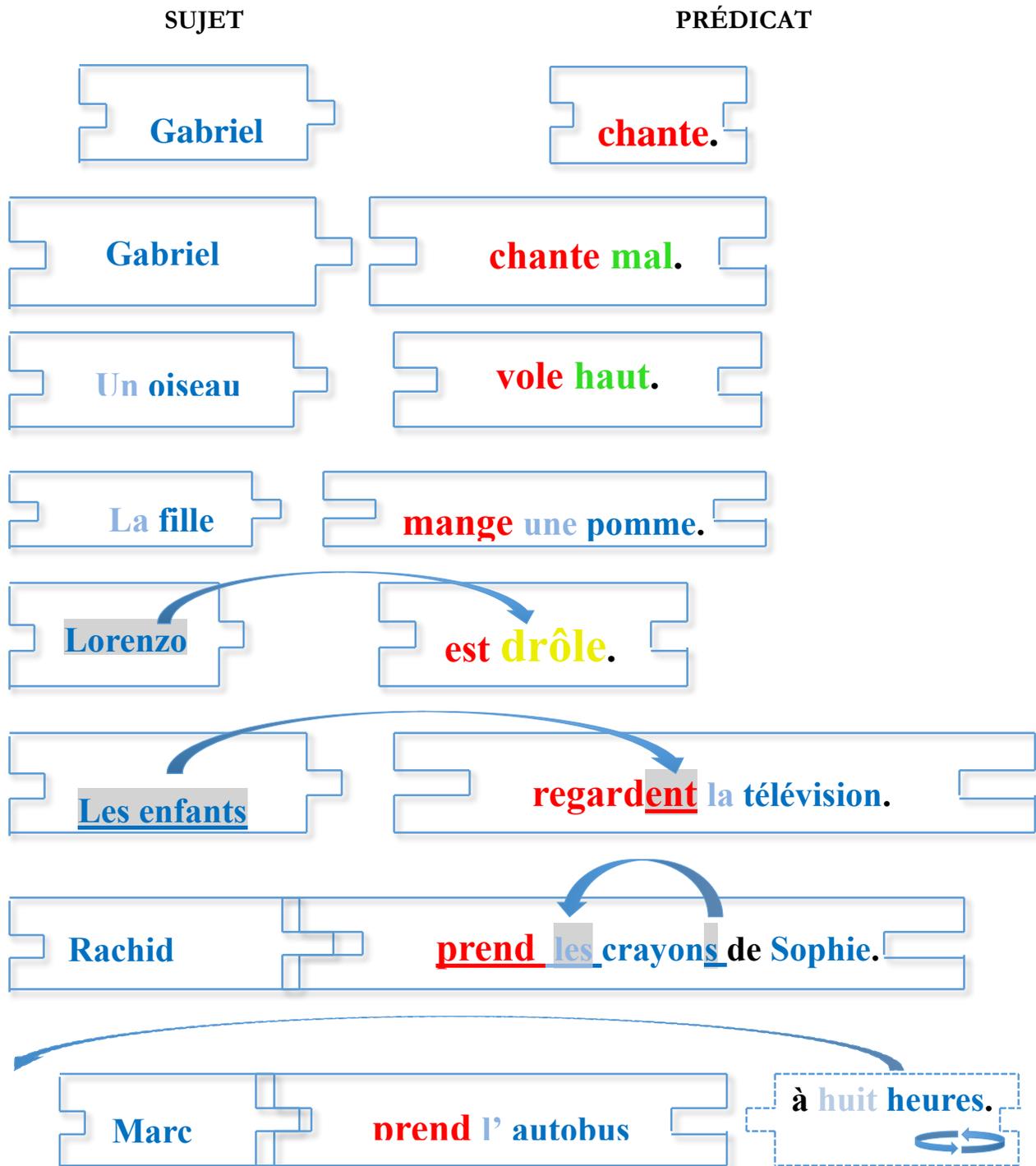
Rappelons ici que la phrase de base (que la Figure 1 illustre) est de type déclaratif (assertif) et de forme active, positive, neutre et personnelle. Les phrases de forme négative, passive, emphatique ou impersonnelle sont considérées comme des phrases transformées à partir du modèle de base. Les autres phrases (phrases à présentatif, phrases non verbales, phrases infinitives) sont considérées comme des phrases à construction particulière, et ne sont ainsi pas analysables selon le modèle de la phrase de base.

Figure 1 – Le modèle de la phrase de base (sujet + prédicat + complément de phrase facultatif et déplaçable)



Si nous considérons cette phrase de base comme le point de départ de l'organisation d'une progression des apprentissages à un niveau débutant, il est possible d'envisager cette progression comme une complexification progressive de la phrase de base (comme partiellement illustrée à la Figure 2) réalisée grâce à l'ajout graduée d'expansions. Une présentation faite à partir d'un jeu de couleurs permettrait par surcroît de mettre en évidence les différents types de groupes : bleu pour le noyau du groupe nominal, rouge pour le noyau du groupe verbal, vert pour le noyau du groupe adverbial, jaune pour le noyau du groupe adjectival, par exemple. Les donneurs et les receveurs d'accord sont illustrés à l'aide de flèches et les accords sont mis en évidence. Le complément de phrase du dernier exemple est en pointillée, car il est effaçable et la flèche indique qu'il est aussi déplaçable (et il peut s'emboîter dans le « bloc » sujet, avant ou après celui-ci, car c'est le seul groupe pour qui une rotation est permise).

Figure 2 – Apprentissages basés sur une progression d’expansions dans les groupes syntaxiques avec le modèle de la phrase de base comme étalon



Cette progression (partiellement, et à titre d’essai, illustrée ici) permet de guider l’apprenant pour qu’il exprime ses idées de façon de plus en plus précise tout en respectant un développement syntaxique allant du plus simple au plus complexe : nous enseignerions, par exemple, l’expansion à l’aide d’un groupe adverbial avant l’expansion avec un groupe adjectival, étant donné les marques

d'accord dont il faut tenir compte dans le groupe adjectival ; nous suggérons aussi d'insérer l'expansion d'un groupe adjectival en position attribut avant de le faire en position complément du nom afin de démontrer l'accord avec le nom et de garder pour plus tard les enseignements en lien avec la place variable de l'adjectif dans le groupe du nom.

3. Implications pédagogiques en lien avec l'enseignement « structuro-énonciatif » proposé

Tout d'abord, nous considérons qu'un enseignement « structuro-énonciatif » n'est possible que si le discours narratif est introduit dès le début des apprentissages, et en voici les raisons principales : le discours narratif a l'avantage d'être assez similaire à l'oral et à l'écrit (et on évite ainsi de présenter le traditionnel dialogue sous une forme écrite qui le dénature) ; il fait moins appel à des phrases à construction particulière; il prépare bien à la lecture et à l'écriture, ces deux compétences étant de plus en plus développées conjointement avec l'oral dès les premiers apprentissages (but visé: la littératie); il permet l'accès à un contenu plus enrichissant et stimulant que le traditionnel contenu basé sur les animaux, les vêtements, les occupations, la météo ; il donne accès à des textes qui divertissent et développent l'imaginaire, ainsi qu'à des compétences en littératie; il offre un contexte riche pour développer les types et formes de phrases, ainsi que pour développer le lexique et présenter les propriétés grammaticales des mots.

Précisons toutefois ici qu'il ne s'agit pas de cesser de dire *Bonjour !* à nos apprenants sous prétexte qu'il s'agit là d'une phrase à construction particulière, ou d'arrêter de leur poser des questions sur leurs intérêts sous prétexte qu'il s'agit d'un discours dialogal. Il s'agit plutôt d'insérer, à intervalles plus ou moins rapprochées, des textes à dominante narrative (albums de littérature illustrée, contes, nouvelles, etc.) d'un niveau de difficulté adéquat et traitant d'un sujet pertinent pour l'âge (ceci pourrait se faire avec les jeunes qui ont commencé leur apprentissage de la lecture, soit vers la 2^e année du primaire, ou avec des adultes débutants lettrés), et d'en faire observer, dans un premier temps, les phrases syntaxiques sans expansions pour progressivement avancer vers des phrases avec l'ajout de plus en plus nombreux et complexes d'expansions dans les divers groupes de la phrase (comme illustré à la Figure 2). À chaque étape, les apprenants pourraient être appelés non seulement à observer, mais à manipuler les groupes dans les constituants de la phrase et à produire des phrases semblables de leur cru. Le tableau blanc interactif pourrait d'ailleurs être d'un grand secours pour ce genre de manipulations. Précisons ici qu'il ne s'agit pas de « faire » de la grammaire, mais de laisser la grammaire se faire.

Conclusion

Nous ne prétendons pas ici vouloir révolutionner l'apprentissage de la langue seconde. Nous offrons simplement des pistes de réflexion pour contribuer à faire avancer le débat, car nous croyons sincèrement que cette centration actuelle sur la grammaire en classe de L2 ou LE sans une réinvention ou un renouvellement des pratiques ne peut que nous ramener en arrière. Cette proposition structurante ne prétend pas non plus solutionner tous les problèmes d'enseignement de la langue en général, ni de l'enseignement de la grammaire. Il s'agit tout simplement d'une piste pour enfin pouvoir mettre la forme au service du sens, la structure au service de l'énonciation.

Rappelons aussi en conclusion que l'on doit apprendre de nos erreurs du passé et que l'on ne doit pas, comme on l'a fait avec la grammaire traditionnelle scolaire, transférer la grammaire nouvelle de la classe de FL1 à la classe de FL2 ou FLE sans l'adapter aux besoins et aux connaissances de ces

apprenants. Cette grammaire comporte des avantages certains, mais aussi des limites dont il faut être conscient.

Références

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue seconde*. Paris, Hatier.

Desnoyers, A. (2002) *Les grammaires* .(4 fascicules) Sherbrooke, CCDMD.

Galatanu, O., M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-È. Damar, N. Kemps, et E. Schoonheere (dir.) (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles, Peter Lang.

Jean, G. (2013). « Solution aux erreurs linguistiques à l'écrit des élèves du secondaire en FL2 : rétroaction corrective ou nouveau discours grammatical ? ». Communication. *Congrès de l'ACLA*, Université de Victoria, Colombie-Britannique.

Nadeau, M. et C. Fisher (2006). *La nouvelle grammaire – La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Gaëtan Morin.

Véronique, D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris, Didier.

La rétroaction corrective à l'écrit : une pratique à repenser

Danielle Guénette et Gladys Jean
(Université du Québec à Montréal)

Résumé

La rétroaction corrective portant sur les erreurs linguistiques des apprenants est un des volets de l'enseignement grammatical en classe de langue seconde ou étrangère auxquels ont recours les enseignants pour aider les apprenants à développer leur maîtrise de l'écriture dans la langue cible. Dans cet article, nous présentons les résultats d'études empiriques déterminantes sur le sujet et discutons des nombreux paramètres à considérer lorsque vient le temps de choisir comment fournir de la rétroaction corrective à l'écrit aux apprenants, et sur quelles erreurs linguistiques devrait porter cette rétroaction. Nous concluons avec des suggestions pratiques pouvant aider les enseignants à repenser leurs pratiques de rétroaction corrective afin qu'elles soient plus efficaces et permettent de mieux guider les apprenants dans leur apprentissage et leur éventuelle maîtrise de la langue cible.

MOTS CLÉS : rétroaction corrective; erreurs grammaticales; apprentissage L2/LE; écriture; révision de textes

Introduction

On assiste de nos jours dans l'enseignement de la langue seconde (L2) ou étrangère (LE) à un véritable retour de la grammaire sous toutes ses formes. Goes (2010) nous rappelle que Cuq, déjà en 1996, trouvait que la grammaire « rôdait autour de la classe de langue ». Elle ne fait plus que rôder, selon nous, elle s'y est installée : le grand nombre d'écrits sur le sujet émanant des chercheurs en didactique des langues en fait foi (Beacco, 2010; Ellis, 2002; Gallatani et coll., 2010; Véronique, 2009). C'est pour cette raison que nous aimerions, pour notre participation à ce collectif dont le thème « rôde autour » de la réinvention, discuter d'un aspect de l'enseignement grammatical, la rétroaction corrective sur les erreurs linguistiques, qui nous semble avoir besoin d'être réinventé, sinon repensé. Nous ne voulons pas ici toutefois faire le procès des pratiques de rétroaction corrective qui existent depuis toujours et militer pour leur abolition ; nous nous pencherons plutôt sur les résultats d'études scientifiques dans le domaine qui nous mènent à envisager un usage mieux réfléchi des diverses formes que peut prendre la rétroaction corrective sur les erreurs linguistiques dans les productions écrites des apprenants de L2 ou de LE.

Disons-le d'emblée : les chercheurs ne s'intéressent plus vraiment à savoir si on doit ou non corriger les erreurs linguistiques des apprenants, mais bien quoi corriger et comment le faire de sorte que les soins apportés par les enseignants dans la correction des copies de leurs apprenants ne soient pas faits en pure perte. Les recherches menées jusqu'à maintenant sur le choix des erreurs à corriger et sur la façon de les indiquer à l'apprenant ont permis de mettre en lumière de nombreux paramètres qui pourraient avoir un impact sur l'efficacité de la rétroaction corrective. La présente contribution au collectif propose de discuter de certains de ces paramètres.

1. La rétroaction corrective sur la forme : une brève introduction

Par souci de bien circonscrire notre sujet et de définir les concepts dont nous parlerons, rappelons que la rétroaction corrective sur la forme (dorénavant RC), qu'on appelle également correction grammaticale, correction de l'erreur ou négociation de la forme (Lyster et Ranta, 1997; Nassaji, 2012), porte uniquement sur les erreurs linguistiques et se distingue ainsi de la rétroaction sur le

contenu, qui consiste en des commentaires, suggestions, ou questions, portant sur les idées, l'organisation, le style et la structure du texte (Hyland et Hyland, 2006). Pour différencier les différentes formes que peut prendre la rétroaction corrective à l'écrit, nous utiliserons les termes *rectification*, lorsque la rétroaction fournit la forme correcte à l'apprenant, et *incitation* quand l'enseignant indique l'erreur par le biais de différentes techniques afin d'amener l'apprenant à s'autocorriger. Ces deux formes de rétroaction peuvent être accompagnées ou non d'indices métalinguistiques : on pourrait, par exemple, avoir une rectification dont on explique les raisons à l'apprenant, ou une incitation où l'erreur est indiquée en utilisant un code connu de l'apprenant. Enfin, l'enseignant pourrait choisir de reformuler en tout ou en partie le texte de l'apprenant dans le but de lui fournir un modèle avec lequel comparer sa production ; on utilise alors le terme *reformulation*.

Au-delà des formes que peut prendre la RC, les enseignants ont également le choix du mode de correction à privilégier. En effet, ils peuvent opter pour une correction exhaustive, ou non ciblée, en indiquant toutes les erreurs ou la majorité de celles-ci, ou sélectionner à l'avance les types d'erreurs qui seront portées à l'attention du scripteur et d'ainsi faire ce que nous appelons une correction sélective, ou ciblée.

Devant toutes ces options, il n'est pas surprenant que les chercheurs aient eu matière à expérimentation, et c'est d'ailleurs les résultats d'études empiriques déterminantes sur le sujet que nous présenterons dans la section suivante.

2. La recherche sur la rétroaction corrective

Depuis les 30 dernières années, particulièrement depuis la publication d'un article explosif de Truscott (1996), selon lequel la RC à l'écrit serait non seulement inutile, mais dommageable, de nombreux chercheurs se sont penchés sur l'efficacité de la RC. Ces études, qui peuvent être classées selon les aspects particuliers de la RC sur lesquels elles portaient, ont permis de jeter un éclairage plus complet sur la problématique de la correction des erreurs linguistiques. Une première série a comparé l'efficacité de deux formes de RC – la rectification et l'incitation. Une deuxième série a plutôt tenté de vérifier l'impact de la RC sur divers types d'erreurs, car des auteurs (Ferris, 2006; Truscott, 2001) avancent que certaines erreurs seraient rectifiables (c'est-à-dire que l'apprenant arriverait à intérioriser la forme correcte), tandis que d'autres ne le seraient pas ou le seraient moins. Des études encore plus récentes dans cette veine ont comparé les deux modes de rétroaction dits sélectif ou exhaustif en combinaison avec différentes formes de RC. Comme nous le verrons dans la section suivante, ces études ont souvent abouti à des résultats contradictoires, mais elles nous amènent néanmoins à suggérer des pistes de réflexion pour repenser et rénover nos pratiques de RC.

3. Repenser les pratiques

Comme nous le mentionnons dans notre introduction, loin de nous l'idée de recommander l'abolition des pratiques de rétroaction corrective. Nous proposons plutôt de jeter un regard critique sur les différentes formes et modes que peut prendre la RC, et sur les paramètres à prendre en compte afin de mieux guider les apprenants dans leur apprentissage et leur éventuelle maîtrise de l'écriture dans la langue cible.

3.1 Rectifier ou inciter : rejoindre l'apprenant où il est

Dans le groupe d'études ayant examiné l'efficacité de la RC par rapport au choix entre la rectification et l'incitation, Lalande (1982) a démontré la supériorité de l'incitation alors que Chandler (2003) a conclu aux effets plus positifs de la rectification, et que Robb et coll. (1986) ainsi que Ferris et Roberts (2001) ont observé que tous les apprenants avaient amélioré leur niveau d'écriture quelle que soit la forme de RC utilisée. Dans chaque étude, cependant, des facteurs contextuels ne permettant pas d'isoler les effets de la RC des effets d'autres variables peuvent expliquer ces résultats contradictoires : activités de révision différentes pour les deux groupes (Lalande, 1982), alternance entre la rectification et l'incitation au cours de la période d'expérimentation (Chandler, 2003), enseignement grammatical systématique et explicite accompagnant la RC (Robb et coll., 1986) et différences dans le niveau des compétences linguistiques des participants (Ferris et Roberts, 2001).

Les résultats des études mentionnées ci-dessus indiquent donc qu'autant l'incitation que la rectification peuvent être efficaces. Les rectifications fournissent un modèle (c.-à-d., un input compréhensible) qui peut mener l'apprenant à remarquer l'écart entre sa production et ce qui est acceptable et correct dans la langue cible et provoquer une éventuelle modification de son interlangue. Par ailleurs, les incitations obligent les apprenants à réfléchir sur la langue et à faire appel à leurs connaissances explicites, ce qui suppose qu'ils ont déjà été exposés aux éléments linguistiques ciblés par la correction. À la lumière des résultats des études (dont les résultats sont souvent contradictoires dû à de possibles faiblesses ou à des variables dont elles n'ont pas tenu compte) et de ce que les théories de l'acquisition nous apprennent sur le rôle des connaissances implicites et explicites, nous suggérons donc que rien ne permet d'affirmer qu'une forme de rétroaction soit supérieure à l'autre, car leur efficacité relative dépend bien entendu de nombreux paramètres, dont le contexte pédagogique, les activités de révision ou de réécriture qui accompagnent la RC, ainsi que les caractéristiques individuelles des apprenants (p.ex., leur niveau d'aisance dans la langue).

3.2 Mieux guider l'apprenant

Dans son étude de 2006, Ferris a observé que ses participants (92 apprenants adultes d'anglais langue seconde ayant reçu de la rétroaction directe et indirecte sur divers types d'erreurs) avaient amélioré de façon significative leur précision linguistique à court et à moyen terme avec les temps de verbes, mais avaient été moins performants avec les erreurs de syntaxe et le choix des déterminants, et ce peu importe le type de rétroaction donnée. Cette observation a mené la chercheuse à formuler son hypothèse de la rectifiabilité (*treatability hypothesis*) selon laquelle certaines catégories d'erreurs, notamment celles qui dépendent d'une règle simple, comme l'accord sujet-verbe, seraient de meilleures cibles pour la correction que des erreurs se rapportant à des règles complexes, par exemple l'accord du participe passé avec le CD. Plusieurs chercheurs ont entrepris de tester cette hypothèse en investiguant le lien entre différentes catégories d'erreurs et une forme ou l'autre de RC. Dans deux études explorant, entre autres, l'impact de corrections exhaustives par le biais de rectifications et d'incitations codées, van Beuningen et coll. (2008; 2012) ont observé des effets positifs à court terme (production par l'apprenant d'une copie révisée de son texte original) pour les deux formes de RC sur différentes catégories d'erreurs. Toutefois, plutôt que de s'appuyer sur la distinction proposée par Ferris entre erreurs rectifiables et erreurs non rectifiables, les auteurs ont catégorisé les erreurs selon qu'elles étaient grammaticales (temps de verbe, accord, ordre des mots) ou non grammaticales (vocabulaire, orthographe, et ponctuation). En se fondant sur ce classement,

les auteurs ont observé que les rectifications ont produit des effets positifs sur les erreurs grammaticales, tandis que les incitations ont été plus efficaces sur les erreurs non grammaticales. Dans une étude récente, celle de Guénette et Foster (2013), c'est également la classification en erreurs grammaticales et non grammaticales proposée par van Beuningen et coll. qui s'est avérée pertinente pour distinguer les erreurs les plus susceptibles de répondre efficacement à la RC. Dans cette étude, les deux types de RC ont été efficaces avec les erreurs de vocabulaire, c'est-à-dire une catégorie d'erreur non grammaticale, mais moins avec les erreurs de syntaxe (ordre des mots), de prépositions et d'accord du pluriel.

Dans une autre étude récente portant sur les perceptions des élèves à propos de la RC (Guénette et Simard, 2013), un des élèves mentionnait à propos de l'erreur de pluriel soulignée dans son texte (*If both family*) : « je savais que c'était deux [donc, pluriel], mais j'ai passé très vite par dessus, donc je ne m'en suis pas rendu compte. ». Il semble donc qu'au-delà des classifications d'erreurs proposées par Ferris (2006) et van Beuningen et coll. (2012), c'est également l'importance que les erreurs revêtent aux yeux des apprenants qui soit à considérer. Pour que l'apprenant porte attention à la RC apportée à son texte, il faut non seulement que les actions qu'il entreprendra pour corriger ses erreurs représentent un défi surmontable, comme nous en discuterons dans la prochaine section, mais il faut également prendre en compte que les apprenants ne sont pas tous également motivés à écrire avec précision dans la L2, degré de motivation qui peut provenir de leur âge, de leur niveau académique, du contexte d'apprentissage (cours obligatoire ou facultatif), etc.

3.3 Mettre l'apprenant face à un défi surmontable

Malgré les différentes hypothèses qui ont été avancées, à notre connaissance, seules deux études ont comparé les corrections sélectives (ciblées) et exhaustives (non ciblées). Ellis et coll. (2008) n'ont trouvé aucune différence significative entre les groupes recevant des corrections ciblées et ceux recevant des corrections non ciblées. En revanche, Sheen et coll. (2009) ont observé certaines améliorations de la précision linguistique dans les groupes de leur étude (RC ciblée sur les déterminants; RC sur les déterminants et quatre autres catégories d'erreurs; pas de RC), mais c'est le groupe qui a reçu la RC ciblée sur une seule notion, les déterminants, qui s'est amélioré de façon significativement supérieure non seulement sur les déterminants, mais aussi sur les autres catégories d'erreurs qui n'avaient pas fait l'objet de corrections dans leurs textes. Les auteurs ont interprété ces résultats étonnants en suggérant que de sélectionner une seule catégorie d'erreurs amène l'apprenant à porter une plus grande attention à la précision, de façon générale, tandis que de corriger trop de catégories d'erreurs à la fois sème la confusion. Dans Guénette et Foster (2013), le même phénomène a été observé : le groupe recevant des rectifications exhaustives ne s'est pas du tout amélioré, tandis que les groupes recevant des corrections sélectives (sous forme de rectifications ou d'incitations) ont mieux répondu à la RC.

Selon nous, le mode de correction (ciblée ou non ciblée) est tout aussi important, sinon plus, que la forme utilisée (rectification ou incitation) ou les catégories d'erreurs ciblées. Une correction exhaustive qui noterait toutes les déficiences grammaticales et lexicales de l'apprenant risque beaucoup plus de le décourager que de le motiver. Par contre, ce mode de correction pourrait être utilisé avec des apprenants avancés qui font moins d'erreurs de surface et qui peuvent donc accorder leur attention à des éléments linguistiques précis qu'ils n'ont pas encore maîtrisés. Quant aux apprenants débutants ou même intermédiaires, il faut éviter de les surcharger et opter pour des corrections ciblées fournies de façon différenciée, c'est-à-dire à l'aide de rectifications ou d'incitations, selon les caractéristiques de la tâche d'écriture et les besoins spécifiques de l'apprenant. Il ne s'agit pas ici de ne jamais corriger certaines formes linguistiques plus complexes, mais bien

d'attendre qu'elles répondent aux exigences de la tâche et aux besoins des apprenants, et qu'elles soient à leur portée.

La rétroaction corrective : une pratique à repenser

Comme nous le mentionnons ci-dessus, autant les rectifications que les incitations peuvent être efficaces si elles sont fournies de façon différenciée sans que l'apprenant se trouve dans une situation de surcharge cognitive. Cependant, dans le cas des rectifications, il est important que les apprenants aient l'occasion de pratiquer ce qu'ils ont remarqué, ou devraient avoir remarqué. L'étape de correction par l'enseignant devrait donc être suivie d'activités de révision active ou de réécriture comportant l'obligation de prendre en compte les éléments linguistiques ayant fait l'objet de la RC (et possiblement de consigner les régularités (règles) des notions traitées dans un cahier personnel comme le suggèrent Germain et Netten, 2013). Par ailleurs, pour rendre le processus de révision plus efficace lorsque les apprenants sont invités à s'autocorriger après avoir reçu une RC sous forme d'incitations, il est d'après nous fort utile d'encourager l'échange d'expertise et les réflexions métalinguistiques par le biais de la révision par les pairs : cette pratique sera d'autant plus efficace si un nombre restreint d'erreurs précises est ciblé. Selon Williams (2012), c'est l'interaction entre scripteurs qui favoriserait le développement du langage par le biais de l'écriture, car la collaboration permet non seulement de discuter de ses connaissances explicites, mais de se questionner sur celles-ci.

Ajoutons à ce qui précède que lorsque vient le temps de cibler les éléments de la langue qui présentent un défi surmontable selon le niveau des apprenants, les travaux d'Ellis (2002) apportent un éclairage additionnel. En effet, en tenant pour acquis que la RC est une forme d'enseignement explicite de la grammaire, nous croyons qu'il est possible de guider notre choix progressif d'erreurs à corriger à partir des critères établis par Ellis pour analyser le degré de difficulté à s'approprier une notion linguistique : complexité de la forme de l'élément linguistique (degré de dépendance à d'autres structures), fiabilité de la règle (nombre d'exceptions), fréquence dans l'input langagier, importance pour la transmission du sens et similarité de la forme avec celle de la langue maternelle. À ces critères, nous ajouterions l'urgence d'aider l'apprenant à éviter une erreur récurrente qui se fossilise et qui retarde sa progression. Si l'enseignant pouvait, à chaque rétroaction sur un texte, cibler ses interventions correctives en fonction de ces critères, c'est-à-dire choisir en premier les erreurs qui répondent au plus grand nombre de ces critères pour viser progressivement les erreurs jugées moins « urgentes », il nous semble que la RC pourrait mieux servir l'apprentissage. Par conséquent, le lecteur en déduira que nous sommes contre les codes de correction unique que l'on utilise sans discrimination d'un niveau à un autre, d'un contexte à un autre.

Conclusion

Aucune des formes de RC ne sera efficace si elle n'est adaptée au contexte d'enseignement, ainsi qu'au niveau de compétence, à l'aptitude et à la volonté des apprenants de profiter de cette rétroaction. De plus, si l'on considère, à l'instar de Williams (2012), l'écriture comme un moyen de développer ses connaissances implicites et explicites de la L2 plutôt que comme un produit et une fin en soi, l'activité de rétroaction prend également un autre sens. Elle peut alors être vue non comme une injonction ou une évaluation de la compétence à écrire, mais bien comme un

accompagnement de l'apprenant dans son développement langagier. Comme les sous-titres de cet article l'indiquent, résumons en insistant sur le fait qu'il est de première importance de 1) rejoindre l'apprenant là où il est dans son apprentissage; 2) le guider dans sa démarche; 3) le mettre face à des défis surmontables. Il ne sert donc à rien de tout corriger et de le faire de la même façon pour tous; il vaut mieux ajuster ses pratiques à l'erreur, à l'apprenant et à la situation tout en n'attachant pas une importance démesurée à la rétroaction corrective sur les erreurs linguistiques, car celle-ci, pas plus que l'enseignement grammatical, ne devrait constituer le pivot central de l'enseignement de la langue. Faire écrire fréquemment, mais corriger avec réserve.

Le dilemme n'est donc pas de savoir si l'on doit corriger ou non les erreurs, mais plutôt de trouver la façon la plus réaliste, utile et productive possible de le faire, afin que le fardeau de la correction se transforme en une expérience enrichissante et positive autant pour les apprenants que pour les enseignants.

Références

- Beacco, J.C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.
- Chandler, J. (2003). « The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing », *Journal of Second Language Writing*, n° 2, p. 267-296.
- Cuq, J.-P. (1996). « Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue seconde », Paris, Hatier.
- Ellis R. (2002). « The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum », dans E. Hinkell et S. Fotos (éd.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 17-34.
- Ellis, R., Y. Sheen, M. Murakami, et H. Takashima (2008). « The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context », *System*, n° 36, p. 353-371.
- Ferris, D. (2006). « Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction », dans K. Hyland et F. Hyland (éd.), *Feedback in second language writing*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 81-102.
- Ferris, D., et B. Roberts (2001). « Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? », *Journal of Second Language Writing*, n° 10, p. 161-184.
- Galatanu, O., M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-È. Damar, N. Kemps, et E. Schoonheere (éd.). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles, Peter Lang.
- Germain, C. et J. Netten (2013). « Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langue : grammaire et approche neurolinguistique », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 8, n° 1, 2013, p. 172-187
- Guénette, D. & J. Foster (2013). « The Correction Crusade : Effects of direct and indirect written corrective feedback », Communication. *Colloque de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, Victoria, C.-B.
- Goes, J. (2010). « Quelle grammaire en classe de FLE? », dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-È. Damar N. Kemps et E. Schoonheere (éd.). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles, Peter Lang, p. 173-182.
- Hyland, K. et F. Hyland (2006). « Contexts and Issues in Feedback on L2 Writing : An Introduction », dans K. Hyland et F. Hyland (éd.), *Feedback in Second language Writing : Contexts and Issues*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-19.
- Lalande, J. (1982). « Reducing composition errors: An experiment », *The Modern Language Journal*, n° 66, p. 140-149.
- Lightbown, P. et N. Spada (2006). *How languages are learned*. 3^e éd.: Oxford, Oxford University Press.

- Lyster, R., et L. Ranta (1997). « Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms », *Studies in Second Language Acquisition*, n° 20, p. 37-66.
- Nassaji, H. (2012). « Correcting students' written grammatical errors: The effects of negotiated versus nonnegotiated feedback », *Studies in Second Language Learning and Teaching*, n° 1, p. 315-334.
- Robb, T., S. Ross et I. Shortreed (1986). « Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality », *TESOL Quarterly*, n° 20, p. 83-93
- Sheen, Y., D. Wright et A. Moldawa (2009). « Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners », *System*, n° 37, p. 556-569.
- Truscott, J. (2001). « Selecting errors for selective error correction », *Concentrics: Studies in English Literature and Linguistics*, n° 27, p. 93-108.
- Truscott, J. (1996). « The Case against grammar correction in L2 writing classes », *Language Learning*, n° 46, p. 327-369.
- van Beuningen, C.G., N.H. De Jong et F. Kuiken (2012). « Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction in Second Language Writing », *Language Learning*, n° 62, p. 1-41.
- van Beuningen, C.G., N.H. De Jong et F. Kuiken (2008). « The effects of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy », *ITL International Journal of Applied Linguistics*, n° 156, p. 279-296.
- Véronique, D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris, Didier.
- Williams, J. (2012). « The potential role(s) of Writing in Second Language Development », *Journal of second Language Writing*, n° 21, p. 321-331.

Apprenant allophone et système scolaire belge : un doute permanent

Eléonore Quinaux
Haute École Paul-Henri Spaak
avec la collaboration d'Irène Rinaldo et Anabel Simon

A l'image des migrations actuelles touchant tout pays, la Belgique n'échappe pas à une modification de son paysage linguistique et culturel. Le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, responsable de la mise en place de programmes et des structures mêmes du cadre scolaire francophone, ne parvient cependant pas à s'adapter à ce nouvel afflux et éprouve tant de lenteur que de difficultés à élaborer de nouvelles structures capables d'accueillir des apprenants allophones. Ces manquements se répercutent sur les enseignants et ces derniers, rencontrés lors de divers échanges et par notre qualité de formateurs de futurs professeurs de français et de français langue étrangère, nous font part de leurs multiples craintes et doutes. Quel que soit leur âge ou leur degré d'expérience, tous se sentent démunis face au manque de ressources proposées. De plus, nombreux sont ceux qui se disent divisés entre un programme linguistique imposé par la Fédération Wallonie-Bruxelles qu'il faut nécessairement atteindre degré après degré, et l'investissement matériel et temporel requis à la bonne intégration d'un élève non francophone. Tout humain que l'enseignant soit, l'arrivée d'un apprenant allophone engendre un sentiment de peur, de mise en péril du bon avancement de l'apprentissage imposé par le Ministère de l'enseignement obligatoire. De plus, peu de membres du corps professoral se prétendent aptes à pratiquer un enseignement aussi différencié dans leur propre classe. C'est la formation même que ceux-ci remettent en cause.

Dès lors, nous interrogeant depuis deux ans sur les doléances que nous recensons régulièrement, nous nous sommes penchées sur le cadre institutionnel belge de l'enseignement en territoire francophone. Nous avons ensuite répertorié les dispositifs mis en place, du groupe de besoins au DASPA, même si ceux-ci récemment apparus dans le paysage pédagogique belge sont encore à un stade embryonnaire. Emplies de ces informations, nous nous proposons de fournir quelques indications destinées à tout enseignant dépourvu de ressources en une telle situation afin qu'il parvienne à s'en dépêtrer, en tout ou en partie. Nous réunissons, par conséquent, les fruits de notre recherche mise en place depuis 2012, conscientes que ces derniers doivent encore mûrir. Mais avant de présenter ces quelques pistes, nous allons d'abord évoquer la situation de l'enseignement en Belgique et la place de l'élève allophone au sein de ce dernier.

1. La Belgique : un cadre institutionnel et pédagogique particulier

Si la didactique du FLE constitue un type d'enseignement aux spécificités multiples, la Belgique en connaît tout autant. Il est important de rappeler les particularités d'un pays dont la complexité demeure inversement proportionnelle à sa superficie. En effet, d'un point de vue purement linguistique, notre pays se subdivise en quatre zones : la Wallonie, d'expression française, la Flandre, terre néerlandophone, les Cantons de l'Est, germanophones, et enfin la Région bruxelloise, zone bilingue et multiculturelle comprenant la capitale, Bruxelles.

Selon des données statistiques issues de l'Etat belge même et datant de l'année 2007, notre population linguistique se répartit comme suit : 56 pourcents de la population se situent en région néerlandophone, 32,4 pourcents dans la partie francophone du pays et 0,69 pourcents dans la région germanophone. Quant à Bruxelles, elle recouvre 9,3 pourcents de cette même population (Ginsburgh V et Weber S, pp. 35-36, 2007).

Notre recherche, liée à une Haute Ecole pédagogique sise en zone francophone (IESP de Nivelles), se centre sur l'intégration de l'élève allophone au cœur de notre propre communauté linguistique. Par conséquent, nous n'abordons pas cette problématique d'un autre point de vue langagier. Nous tenons à préciser qu'une Haute Ecole est une institution regroupant plusieurs établissements d'enseignement supérieur non universitaire, de type court ou long, respectant les prescriptions de Bologne et dont l'organisation – comme la création – est stipulée par un décret datant 5 août 1995 (Moniteur belge, p.25137, 1995). Une Haute Ecole belge équivaut à un *college* anglais.

Pour ce qui relève du Ministère de l'Enseignement obligatoire, il nous faut spécifier que, similairement aux autres nations, il n'existe pas de programme propre à l'enseignement du FLE (Palpella S, 2012). Nous ne pouvons alors nous référer qu'au CECR et aux niveaux d'apprentissage qu'il établit. La Belgique possède toutefois une dénomination particulière liée à une répartition en deux types de groupes-classes : la classe-registre et la classe-passerelle (TRACeS, n°184, février 2008 et n°185, mars-avril 2008). La *classe-registre* désigne toute classe traditionnelle de l'enseignement, soumise au programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le terme de « registre » provient du *registre des présences* tenu par chaque enseignant et rendu obligatoire par le fait qu'au-delà de 20 demi-jours d'absences injustifiées, le statut de l'élève s'avère modifié : il n'appartient plus à la classe-registre mais devient « élève libre ».

La *classe-passerelle* est apparue dans le paysage scolaire belge grâce à un décret gouvernemental de juin 2001 (Nollet J-M, 2001). Cette dénomination ne recouvre pas la même signification en Belgique qu'en France. Chez nos voisins français, il s'agit d'un dispositif mis en place grâce à un partenariat entre l'Education nationale et la mairie. Il vise à favoriser un passage en douceur entre la maison et l'école. En Belgique, la classe-passerelle accueille des élèves âgés de deux ans et demi à dix-huit ans et résidant sur le sol belge depuis moins d'un an. Ces élèves doivent en plus jouir d'un statut particulier regroupant trois cas de figures possible. Peut être admis en classe-passerelle tout futur élève ayant introduit une demande de reconnaissance en qualité de réfugié ou d'apatride. S'y intègre également tout mineur accompagnant une personne ayant introduit une telle demande. Enfin, l'OCDE octroie l'accès à ce dispositif spécifique à tout ressortissant d'un pays en voie de développement répertorié dans une liste dressée par cet organisme. Notons encore qu'un élève intégrant une classe-passerelle ne peut y rester que pour une période de six mois, renouvelable une seule et unique fois. Pour ce qui est de sa localisation, ces classes-passerelles sont le plus souvent situées à proximité d'un centre de réfugiés, mais pour éviter un effet dit de « ghetto », elles se voient intégrées à des structures scolaires traditionnelles.

Dans l'enseignement primaire, les élèves primo-arrivants peuvent être inscrits et disposer de ce type de classe à la demande ou avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard. Si personne n'exerce en droit ou en fait l'autorité parentale sur un enfant, ce dernier pourra alors en introduire lui-même la demande.

Ainsi, cette acceptation d'un élève en classe-passerelle selon trois règles strictes nous permet d'affirmer que le sort, à titre illustratif, d'un hispanophone ne dépendra pas de son niveau linguistique dans la langue-cible mais de sa nationalité. Un jeune Espagnol, par son statut d'Européen, ne pourra pas intégrer la classe-passerelle. Cependant, comme l'enseignement est obligatoire de 6 à 18 ans, ses parents disposeront d'un maximum de 60 jours pour l'inscrire dans une école où il intégrera une classe-registre traditionnelle. Il suivra alors une scolarité où rien n'a été automatiquement mis en place et construit pour son intégration linguistique. Généralement, selon son âge et éventuellement ses bulletins scolaires, il sera orienté vers une première différenciée –

classe regroupant des élèves n'ayant pas obtenu le Certificat d'Études de Base - ou en troisième professionnelle où il côtoiera des élèves francophones. Ce phénomène de relégation n'est malheureusement pas une voie isolée. Un élève hispanophone issu, quant à lui, d'un pays extra-européen, tel un jeune portoricain, pourra intégrer une classe-passerelle où il bénéficiera d'un programme adapté à ses besoins et comportant un minimum de 15 heures de formation humaine, domaine auquel appartient le français, et d'environ 8 heures de formation scientifique et mathématique par semaine. Pourtant, ces deux apprenants devraient être reconnus, l'un comme l'autre, en tant que « primo-arrivants ».

Lors d'un séjour en classe-passerelle, l'enseignant est le seul décideur du passage, à court ou à moyen terme, d'un apprenant allophone d'une classe-passerelle vers une classe-registre. En effet, il faut savoir que la Belgique ne possède pas d'évaluation spécifique du niveau de langue acquis durant cette période. Le territoire belge n'a pas créé d'évaluation comparable à celle du DELF ou du DALF. Toutefois, il lui est toujours possible de présenter ce type d'évaluation dans l'un des 900 centres d'examen répartis dans le monde tels que ceux liés à l'Alliance française présente en Belgique dans les communes de Bruxelles, de Gand et de Liège mais également à la *Shape International School*.

Depuis 2013, les classes-passerelles sont remplacées, par la création de DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants). En effet, en région francophone, 38 écoles de l'enseignement fondamental ainsi que 36 écoles de l'enseignement secondaire bénéficient du DASPA. Ce dispositif a été mis en place suite au décret gouvernemental du 18 mai 2012 (Demotte R, circulaire 4532, 2013). Il est issu de nombreuses recherches et réflexions lancées à partir de 2006 autour de la question des besoins spécifiques des primo-arrivants (Storme A, 2012). Le terme de « dispositif » choisi pour cet acronyme n'est pas anodin : il indique qu'on ne limite plus l'accueil des élèves primo-arrivants dans une seule et unique classe. En 2014, 25 DASPA ont été reconduits automatiquement sur les 74 créés en 2012 (Circulaire, n°4532, 2013). En Région wallonne, un DASPA peut être renouveler si le centre d'accueil auquel il est lié compte au moins 8 enfants primo-arrivants (âgés de 5 à 12 ans). Ce dispositif, relativement neuf dans le paysage belge, est amené à se développer davantage et à couvrir également le premier degré de l'enseignement secondaire. La reconduction d'un DASPA se produit de manière automatique s'il est établi qu'il respecte les conventions établies (Désir C, 2012).

2. De la formation de l'enseignant en classe-registre

En Belgique, la formation en FLE n'est associée, jusqu'à présent, qu'à celle des professeurs de français. Cette formation n'existe que depuis 2001 dans le cadre de l'organisation des Hautes Ecoles (Moniteur belge, 2000). Grâce au nouveau décret « Paysage » mené par le Ministre Marcourt (Marcourt J-C, 2013), à partir de septembre 2015, les futurs étudiants des départements pédagogiques des Hautes Ecoles bénéficieront tous, sans exception, d'une sensibilisation au FLE. Quant aux enseignants sortis avant 2001, rien n'avait été prévu afin de les aider à faire face à cette problématique. Les plus courageux et les plus intéressés peuvent toujours participer à des stages d'été en FLE(s) organisés par les différentes universités belges : ULB, UCL et ULG. Si ces formations sont de qualité, elles ne pallient pas, en trois semaines, ce qui peut leur être transmis en trois ans et ne comportent pas de partie purement pratique telle que les stages, toutefois, faute de mieux, ces stages d'été constituent une base sur laquelle tout enseignant peut s'appuyer en cas de déroute, moyennant des droits d'inscription.

La formation en français/FLE s'étend sur une période de trois ans et se subdivise en une partie théorique, une partie didactique et des stages. En première année, tout étudiant inscrit dans cette option doit suivre un total de 135 heures de FLE. En deuxième année, ces mêmes étudiants

disposent de 105 heures et, en troisième année, de 75 heures de cours et de didactique du FLE (Haute Ecole Paul Henri Spaak, 2014-2015). Si les stages constituent une part importante de leur formation, il faut rester objectif et signaler que leur déroulement s'avère assez « artificiel », car ces stages représentent une vision idéale de ce que pourrait être l'enseignement du FLE : ces classes ne se composent effectivement que d'allophones. Leur pratique professionnelle quotidienne risquera d'être moins idyllique puisque, souvent, ils enseigneront en classe-registre où se côtoieront francophones et allophones. La grande question est alors de savoir comment gérer une double différenciation : celle liée aux francophones en eux-mêmes dont les compétences ne forment pas un ensemble homogène et celle relative aux différents niveaux linguistiques des allophones.

De plus, le professeur de français doit percevoir qu'il existe trois usages distincts de la langue française au sein de sa classe qui peuvent cependant se rencontrer (Thürmann E et coll. 2010). Nous nous référons à ce que Thürmann désigne comme la *langue des interactions*, la *langue des apprentissages* et la *langue administrative*.

Le français des apprentissages désigne un usage plus technique de la langue et s'avère moins spontané. Son vocabulaire se rapporte aux matières ; il serait toutefois trop restrictif de penser que cette forme langagière désignerait, pour la maîtrise de la langue, un aspect purement syntaxique (Janssens D et Stouffs C, 2010).

Ainsi l'écart est énorme entre ce que l'élève parvient à produire à la sortie du DASPA (langue des interactions) et ce que le programme de la classe-registre attend de lui (langue des apprentissages). Comment l'élève allophone pourrait-il se sentir à l'aise avec des documents, tels des manuels scolaires qui ne sont pas adaptés à un non-francophone et l'assaillent de questions nuancées. Force est de constater que ces élèves allophones ne maîtrisent pas le français de base. Les enseignants rencontrent une série de problèmes dans cet apprentissage plus complexe de la langue, utilisant un vocabulaire spécifique. Chaque professeur doit alors mettre tout en œuvre pour que le français des interactions – essentiellement oral et proche d'un code contextualisé entre allophones sans réelle correction – puisse servir de base à l'acquisition de ce français des apprentissages, qui lui, a contrario, s'avère fortement décontextualisé, car placé dans un cadre discursif spécifique : le cadre scolaire. Pour évoluer pleinement dans ce cadre, l'apprenant doit encore assimiler un français administratif régissant le contexte scolaire. Le rôle premier de tout enseignant est de parvenir à la constitution d'un français de scolarisation qui se déploie en trois registres distincts, interconnectés par ce milieu particulier. Il lui faut mettre en place progressivement une langue française des apprentissages qui intégrera une langue des interactions et une langue dite « administrative ».

Face à un tel écart entre le français des apprentissages et le français des interactions, les interrogations des enseignants sont multiples et témoignent de leur peur et de leur sentiment d'être sans ressources devant une telle situation. Aussi, lors de rencontres avec ces derniers dans des établissements de la zone de Charleroi (Wallonie), nous avons pu recueillir des questions telles que : *comment pratiquer ce type de différenciation ? Que devons-nous finalement cibler ? Comment pouvons-nous arriver à avoir autant de compétences et de spécificités pour répondre aux besoins et nécessités de ce type d'apprenant ?* Nous ne prétendons pas répondre à ces questions aussi vastes que complexes. Cependant, grâce à des échanges récurrents entre enseignants et formateurs en Haute Ecole, nous proposons quelques pistes répondant à cet état de détresse.

3. Quelques propositions de pistes destinées à l'enseignant

La proposition la plus fréquente au sein des classes-registres est la création d'heures de remédiation ou de soutien. Celles-ci offrent à l'enseignant la possibilité de se retrouver avec un groupe restreint d'apprenants. Il peut, de cette manière, leur proposer des exercices davantage adaptés à leurs problèmes langagiers propres. Si chaque enseignant pratique régulièrement la différenciation en classe, les heures supplémentaires qu'il est susceptible d'obtenir pour venir en aide aux élèves allophones lui donnent l'occasion de créer une relation de proximité et de confiance entre ces élèves en position d'insécurité et la figure scolaire qu'il représente.

Mais vers quels outils l'enseignant peut-il se tourner pour faciliter cette remédiation et cette adaptation aux difficultés des élèves allophones ?

Nous ne prétendons pas répondre à cette question par l'exhaustivité, mais voici quelques recommandations que nous pouvons proposer à chacun et que nos propres étudiants en français langue étrangère ont eux-mêmes testées lors de groupes de micro-enseignement mis en place dans un établissement scolaire pilote, l'Athénée royal Orsini Dewerpe, située à Jumet (région de Charleroi) et cela depuis septembre 2013.

Nos premiers conseils seraient de l'ordre de l'organisation pédagogique. D'une part, tout professeur peut mettre en place une pratique de coopération dans le groupe classe. Le travail en groupes et le mélange d'élèves francophones et non francophones contribuent à développer un esprit de dépassement positif de ses propres compétences et une atmosphère collaborative. Or, nous avons pu constater que les enseignants avaient une fâcheuse tendance à isoler l'apprenant allophone pris dans un milieu francophone en lui fournissant des dossiers d'exercices supplémentaires. Nous ne remettons pas en doute le bienfait de certaines pratiques dites de « drill » qui permettent de fixer quelques points particuliers de notre langue, mais le travail seul ne donne pas à cet élève l'occasion de s'intégrer dans le groupe et de développer des compétences communicationnelles. Par ailleurs, les partages entre francophones et allophones font accéder les premiers, si jeunes soient-ils, à une réflexion sur leur propre pratique langagière (Caron J, 2003). L'échange n'est dès lors pas univoque mais élève chacun dans sa maîtrise de la langue.

D'autre part, nous signalons également que tout enseignant a la possibilité d'effectuer une demande auprès de sa direction en vue d'obtenir des outils spécifiques d'aide à l'enseignement tels que le matériel informatique (ordinateurs, tablettes, casque, micro, TBI), ainsi que des programmes adéquats. Cette démarche est rarement entreprise parce que beaucoup de jeunes enseignants ne sont pas informés de la possibilité d'une telle requête ou parce que beaucoup anticipent un éventuel manque de subsides. Pourtant, cette aide au développement du bien-être du cadre scolaire est une obligation. Le Ministre Marcourt a d'ailleurs permis à 28 écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles de participer à un projet pédagogique ayant recours aux tablettes (Voogt F, 2012). Toutefois, il est nécessaire de relever que l'expérience de quelques membres du monde enseignant révèle que les résultats inhérents au TBI sont plutôt mitigés (Karsenti Th, *AQEP*, 2012, pp.30-32). Effectivement, le passage du TBI à un autre format, tel un cahier d'écriture, ne se fait pas sans heurt. Le support diffère, la graphie également. Notre établissement, l'IESP de Nivelles dépendant de la Haute Ecole Paul Henri Spaak, faisant partie des instituts-pilotes quant au projet *tablettes*, nous serons aptes à pouvoir poser une analyse plus pointue des conséquences de cette aide numérique au cœur des classes d'ici quelques années.

Les sites internet demeurent une valeur sûre et facile d'accès. Nous avons pu tester les plus connus et les plus aisés à utiliser. Notre piste principale d'aide à l'enseignant repose donc sur

l'analyse de quelques liens et des éléments spécifiques que ces sites nous fournissent. Évidemment, tout site présente ses défauts et l'un ne peut être mis en avant au profit d'un autre. Nous recommandons donc à tout enseignant de ne pas hésiter à se plonger sur son écran pour effectuer quelques recherches mais avec prudence, car tout document ne peut être pleinement validé. Ce sont d'abord les imagiers qui ont retenu notre attention. En effet, si différents types d'imagiers circulent sur la toile, bien peu s'avèrent conformes à un enseignement linguistiquement correct du français. Le principal handicap présenté par de tels sites est lié à l'écart existant entre sonorité et graphie. De ce fait, comment un apprenant allophone pourra-t-il distinguer le cas du *C* avec ou sans cédille ou encore le *E* et ses différentes accentuations (<https://www.youtube.com/watch?v=IWNWobUPAtM>)?

Les Editions Didier, elles, proposent un site intéressant réparti en 80 fiches relatives à l'enseignement du FLE (<http://www.editionsdidier.com/article/80-fiches-pour-la-production-orale-en-classe-de-fle/>). L'oral étant le premier élément auquel l'allophone est confronté, il semble pertinent de nous tourner vers ce genre d'outil pédagogique. Ces fiches sont correctement construites, intéressantes et touchent tant à la langue qu'à la culture. Elles sont en parfait accord avec le français de scolarisation puisqu'elles touchent aux différents ensembles énoncés par Thürmann. On y travaille, entre autres, les différents types de compléments ou l'axe communicationnel. Cependant, comme aucun site n'est la perfection même, il est à signaler que les fiches nécessitent une sélection soigneuse, car, toutes ne sont pas adaptées à un niveau élémentaire d'apprentissage. Ces fiches sont dès lors majoritairement destinées aux grands adolescents et aux adultes pour les mener à un entraînement à un niveau intermédiaire, voire avancé (B2-C1). Nous ne pouvons pas les conseiller à des enseignants qui n'auraient que des allophones débutants.

Pour une approche plus « diagnostique » et l'aboutissement à une évaluation formative de l'apprenant allophone, nous souhaitons mettre en avant le site « campus-électronique » (<http://www.campus-electronique.tm.fr/TestFle/>). Celui-ci livre une évaluation et une orientation en fonction d'un test (14 fiches d'une durée totale de 45 minutes). L'élève y effectue un bilan de compétences et obtient son niveau de connaissance de la langue selon le CECR, du DILF au DALF en passant par le DELF. Ces compétences sont tout aussi représentatives du niveau d'oralité attendu que du niveau d'écriture. Ensuite, les concepteurs du site orientent l'apprenant vers le niveau de cours qui lui permettra d'accéder à un statut d'utilisateur expérimenté de la langue. Enfin, il est également possible de profiter d'une formation en fonction des objectifs et du temps dont dispose chacun. Ce type d'approche pourrait être envisagé en guise de soutien envers l'élève allophone. L'enseignant peut, au fur et à mesure de son implication dans le groupe classe, vérifier les compétences langagières acquises via ce type de site.

Enfin, nous terminons sur l'aide en ligne en mentionnant encore un site belge : <http://www.referentiel-fle.be/>. Certes, ce dernier demeure en état d'attente par manque de participants, toutefois, ce concept mérite d'être mentionné. Le but premier des créateurs du site est de contextualiser l'apprentissage dans le réel. Les thèmes sont variés et couvrent l'essentiel des besoins des apprenants en FLE. Les niveaux sont clairement identifiés et les points de grammaire relatifs à chaque niveau d'apprentissage sont également ciblés. La partie consacrée à la grammaire présente un ensemble de notions abordées au fil des dialogues, des textes et des exercices. Ces notions suivent un schéma traditionnel : de la nature des mots à leurs fonctions. Sont également mentionnés une série de conseils syntaxiques. Chaque professeur peut donc s'y référer sans problème et, par son expérience propre, poursuivre la construction de ce site qui pourrait être riche en ressources ancrées dans un apprentissage quotidien.

Outre les sites proposant des exercices supplémentaires dits de « drill », des explications grammaticales ou des points de culture allant de la pratique de l'oral aux productions écrites, nous signalons encore qu'il existe plusieurs groupements de professeurs de FLE sur divers réseaux sociaux. Pointons, à titre illustratif, le groupe relatif au FLE sur *Linked'in* où chaque enseignant est autorisé à lancer un débat, à discuter de l'une ou l'autre question relative à cet apprentissage et à trouver également des propositions de séquences intéressantes, novatrices et ludiques. Nous remarquons que bien souvent l'étudiant belge, comme l'enseignant, n'ose pas se tourner vers autrui et évolue de manière autonome. Nous ne pouvons dès lors que lui recommander de se positionner dans une situation d'échange et de partage qui veillera à pallier, ne fut-ce que partiellement, ses doutes et ses manquements didactiques.

À côté des heures de remédiations et de soutien apportées dans un cadre traditionnel de la classe-registre, nous devons mentionner qu'il serait intéressant que chaque enseignant en difficulté consulte la brochure éditée par la Segec (Secrétariat général de l'enseignement catholique) reprenant les résultats d'une étude menée dans quelques établissements de la région bruxelloise et du Brabant wallon. Ces établissements se sont ouverts, de 2006 à 2008, à un nouveau mode organisationnel : une aide particulière à l'élève allophone, celle du groupe de besoins. Il s'agit d'un stade embryonnaire de la création du DASPA. Aborder le groupe de besoins comme renforcement des connaissances langagières de la classe met en avant une série de particularités auxquelles tout enseignant doit se familiariser s'il veut accueillir convenablement les apprenants allophones et en respecter les spécificités. Les différents éléments recueillis par cette brochure émanent d'une recherche menée en collaboration avec la FédEFoC (Fédération de l'enseignement fondamental catholique) et synthétisée par Nadine Wauters, inspectrice de l'enseignement primaire (Wauters N, 2009).

Cette étude rappelle à tout enseignant démuné l'importance, avant toute chose, de se mettre à la place de l'allophone et de ne pas être tenté de jeter l'éponge : il doit garder en mémoire que la priorité absolue de son enseignement est l'apprentissage du français pour TOUS les élèves avec deux objectifs : d'une part, les outiller pour leurs études, et d'autre part, parvenir à les faire communiquer avec un langage bien français et non un mélange de gestes et de codes spécifiques et personnels. Évidemment, un seul enseignant ne peut tout révolutionner aussi, ne pouvons-nous leur conseiller qu'une évidence : former une équipe soudée pour que chacun, quelle que soit sa discipline, mette la langue au centre de son cours (*Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement*, pp.15-17, 2014). Ce discours reste cependant bien théorique lorsque nous le soumettons aux enseignants en demande, aussi devons-nous répondre à la question du « par quoi commencer ? » L'étude démontre que, du groupe de besoins au DASPA, les trois axes à remplir sont identiques : l'axe humain, l'axe cognitif et l'axe organisationnel (Maravelaki, A, 2006). C'est donc sur ces trois mêmes axes que nous attirons l'attention des enseignants rencontrés.

Le professeur doit s'accorder, sur le plan humain, un temps d'observation au cours duquel il doit prendre conscience de la solitude de l'allophone (Locher Ph, p.68, 2012), de son parcours chaotique et traumatisant et du sentiment d'insécurité que lui renvoie l'école. Le travail coopératif entre francophones et non-francophones, la création de liens entre les élèves et l'enseignant et l'octroi de davantage de temps accordé à l'élève en tant que tel permettra déjà de positionner la classe sur de meilleures bases relationnelles.

Ensuite, l'enseignant doit revoir ses modalités, non à la baisse, mais en pratiquant une différenciation liée à l'allophone, nous parlons ici du plan cognitif. En effet, il doit réaliser qu'une immersion totale est épuisante, nécessite la mobilisation lourde de ses capacités et de son attention et que la baisse de régime n'est pas synonyme de stupidité (Robert, J.P, 2013). Les allophones peuvent

faire preuve de prouesses. De même, pour ne pas davantage favoriser des élèves plutôt que d'autres, nous conseillons à l'enseignant de sonder le groupe en matière de goût afin de cibler des pistes pédagogiques qui seront plus porteuses de sens pour l'allophone et l'apprenant en général. Il oscillera donc, dans ses préparations, entre concentration et détente et réalisera que si l'apprentissage de la langue orale est primordial, l'écrit nécessite davantage de temps.

Enfin, le plan organisationnel concerne davantage l'établissement scolaire en lui-même que l'enseignant en tant que tel qui n'a pas toutes les cartes en main pour réaliser une sorte de révolution scolaire. L'équipe est importante. Un unique enseignant ne peut gérer une telle hétérogénéité. Les structures de l'école doivent changer. Nous sommes conscients qu'un enseignement individualisé n'est guère possible mais pourquoi ne pas se tourner davantage vers ce que J. Caron propose dans son ouvrage *Apprivoiser les différences* (Caron J, 2003), c'est-à-dire la pratique d'une pédagogie différenciée en dyades d'entraide (groupes de deux à quatre élèves ayant des compétences variées et complémentaires), pratiquer des contrats individuels, mettre en place des temps de dépassement.

Cette triple action, telle que résumée par Nadine Wauters, s'est engagée vers la mise en place de groupes de besoins pour lesquels l'équipe enseignante se doit de consacrer un maximum de temps à l'apprentissage du français. Il a fallu envisager une répartition horaire de 10 heures par semaine de français, soit deux périodes de 50 minutes chaque jour de 8h30 à 10h10. Cette répartition a permis de consacrer environ 300 heures à l'apprentissage intensif du français par année. Le contenu des apprentissages en groupes de besoins intègre l'apprentissage de la langue à proprement parler (lecture, grammaire, écriture, orthographe...), mais aussi son utilisation plus fonctionnelle dans d'autres disciplines du programme comme l'éveil et les mathématiques. L'horaire des groupes-classes hétérogènes mêlant donc francophones et allophones se basent sur l'apprentissage des concepts mathématiques proprement dits et la sensibilisation à une autre langue moderne. Un point d'honneur est aussi apporté sur des matières telles que la musique, le chant, la poésie et des activités de détente : arts plastiques, développement corporel, projets. Tout enseignant doit alors retenir que le cours de français commun doit également aborder des dimensions culturelles de la francophonie comme la littérature, le théâtre, les jeux de langues ... ainsi que des dyades d'entraide, des exercices de compréhension des consignes, comme nous l'avons déjà évoqué. A cela, devrait s'ajouter un dispositif de soutien aux élèves qui n'auraient jamais été scolarisés.

Tout enseignant qui désirera s'inscrire dans cette perspective de « groupe de besoins » devra prendre en compte une série de compétences transversales mais aussi langagières. Car, bien entendu, les groupes de besoins en soi ne répondent pas encore aux problématiques de l'allophone. L'enseignant se doit de définir ce dont l'allophone a absolument besoin d'apprendre dans l'état de la maîtrise langagière qui est le sien au moment de son entrée dans ce type de projet.

En ce qui concerne les compétences transversales, l'enseignant doit prendre en compte le type de vie bousculé qu'a connu l'allophone (Cortier C, *Cahiers pédagogiques*, 2005) et qui ne lui a pas permis d'avoir des repères stables. L'enseignant devra donc insister sur le besoin d'organisation de tous et l'inciter à oser poser des questions sur le monde et sur l'apprentissage en lui-même afin qu'il parvienne à s'y engager pleinement, sans aucune crainte. Le travail coopératif est également primordial quelle que soit la matière enseignée : l'allophone développera de cette manière des repères relationnels. Ces quelques points constituent une sorte de squelette sur lequel pourront venir se développer des savoirs disciplinaires.

Pour ce qui est des compétences linguistiques, et elles sont non négligeables vu l'urgence du programme scolaire auquel tout allophone est soumis, l'enseignant doit avant toute chose réfléchir à la manière dont il va aborder le programme avec ces élèves qui, contrairement aux autres, ne sont

pas familiers avec ces procédés. Il devra établir une liste de contenus prioritaires à enseigner et se créer une planification dans le temps répondant à une double interrogation : quoi ? quand ?

La recherche sur les groupes de besoins en région bruxelloise et dans le Brabant wallon nous a permis de dresser pour l'enseignant des objectifs à atteindre avec les allophones en termes de niveaux de maîtrise. Des chercheurs, tels que Silvia Lucchini (UCL), arrivent à en dégager quatre. C'est à ces quatre niveaux qu'il faut sensibiliser tout enseignant aux prises avec des élèves allophones.

Ne voulant pas reprendre l'étude menée au mot à mot, nous dresserons ici un rapide profil de ces 4 niveaux de maîtrise (Lucchini S, 2009 et Lucchini S, pp.87-110, 2012).

Le premier niveau regroupe des allophones sachant lire dans leur langue d'origine, ayant quelques connaissances du français (parfois très peu) et pour lesquels l'enseignant doit cibler des rudiments permettant uniquement d'aboutir à une communication. L'aboutissement en est la production de textes écrits délivrant un message court.

Le deuxième niveau reprend des allophones devant accéder à un niveau supérieur à l'écrit et cette fois en lien avec les apprentissages scolaires. Si le travail en langue orale est poursuivi, la priorité est donnée à la lecture. L'allophone aura acquis alors une connaissance correcte du français, tant à l'oral qu'à l'écrit, relative à des situations familières. Son niveau de lecture doit être proche de celui d'un élève francophone du cycle 2.

Le troisième niveau donne la part belle à la lecture mais cette fois-ci en termes de stratégie comme, par exemple, le recours à l'inférence. Cette fois, l'allophone est confronté à la syntaxe, la grammaire, la conjugaison. L'élève devra, en fin de 3^e niveau, se débrouiller seul avec un manuel destiné à un cycle 3.

Le quatrième niveau exige que l'élève allophone, quel que soit son âge, puisse présenter sans problème l'équivalent d'un CEB, c'est-à-dire, le certificat qu'un élève francophone obtient à la fin de ses études primaires. Il possède donc toutes les bases pour lui permettre de réintégrer une scolarité dite « classique », hors de tout groupe de besoins.

C'est ce genre de répartition que nous conseillons de suivre à tout enseignant confronté aux allophones en classe registre afin d'établir sa propre planification.

Si le système pédagogique belge présente de nombreuses errances quant à l'intégration de l'apprenant allophone, il apparaît cependant que ce n'est pas en ses failles que réside l'origine même de son aspect problématique. Relégué en des groupes-classes traditionnels qui ne correspondent pas à ses demandes et attentes, l'allophone ne suscite pas tant l'attention que la crainte. Par manque de formation, de curiosité et parfois, il faut l'admettre, d'intérêt, les enseignants n'ayant pas suivi un cursus spécifique au FLE se sentent en position de faiblesse et seul les plus courageux osent clamer leur manque de compétences face à cet apprenant hors norme nécessitant une expérience que la plupart ne possède pas. Considéré comme un ennemi empêchant le fonctionnement correct d'un programme destiné à un enseignement dépourvu d'imprévu, il est relégué, abandonné, car le modèle pédagogique belge est plus proche de la rentabilité que de celui d'une différenciation gratifiante et profitable à tous, francophones ou non.

Références

Monographies

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles, Montréal, Namur, La Chenelière, Erasme.

Collectif, (2014), *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, Service général du Pilotage du système éducatif.

Janssens D., Stouffs Ch. (2010), *Histoires d'école*, Tihange : Centre d'auto-formation et de formation continuée (CAF) (Français de scolarisation et histoire).

Robert, J.P. (2013). *Faire la classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette.

Vignier, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

Wauters, N. (2009), *Enseigner à des élèves de 8 à 12 ans qui ne maîtrisent pas le français : mission... possible ! Résultats d'une recherche menée dans le diocèse de Bruxelles-Brabant wallon de 2006 à 2008*. Service de productions pédagogiques, Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FédEFoC).

Articles

Cortier, C. (2005), « Les élèves allophones nouvellement arrivés », *Cahiers pédagogiques*, n°437, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-eleves-allophones-nouvellement-arrivees>

9 Karsenti, Th. (2012), « L'envers du tableau : ce que disent les recherches de l'impact du TBI sur la réussite scolaire », *Vivre le primaire*, Québec, vol.25, n°2, pp.30-32.

10 Lucchini, S. (2009), « Plurilinguisme et langue de référence », *Langage et pratiques*, Plurilinguisme n°44.

11 Lucchini, S. (2012), « De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? », *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain*. Neuchâtel : Délégation à la langue française, pp. 87-110.

Thürmann E. et coll. (2010), « L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration », *Etudes et ressources*, Genève, n°2 ; dossier consultable sur www.coe.int/lang/fr

Voogt, F. (2012), « La tablette s'invite jusqu'au cours de latin », *Le Soir*, Bruxelles, p.7.

12 Actes de colloques

Maravelaki, A. (2006). « L'accueil des élèves primo-arrivants à l'école secondaire. Quelles implications pédagogiques et politiques pour un soutien efficace ? », *Actes du 4^e congrès des chercheurs en éducation*. Namur, pp.97-99.

13 Décrets légaux – liens internet

Demotte, R. (2013). *Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*, <http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf>

Désir, C. (2011-2012), *Projet de décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné de la Communauté française (1)*, <<http://carolinedesir.be/wordpress/wp-content/uploads/2012/05/d%C3%A9cret-aspa.pdf>>

Hanse, L.A. (2013), *Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*, <http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/38772_000.pdf>

Marcourt, J.C. (2013), *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études* <http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681_001.pdf>

Moniteur belge (1995), *Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur en Hautes Ecoles*, <http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/19109_021.pdf>

Moniteur belge, (2000), *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*, <http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_003.pdf>

Nollet, J.M (2001) *Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*, <www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25914_001.pdf>

Simonet, M.D (2013). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant application du décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*, <http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/38467_002.pdf>

Références sur internet

Collectif, (2008). « Les classes-passerelles. Lexique », in *TRACeS de ChanGements*, Bruxelles, n°184, février 2008, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1137#.VQWTbuEl_80>

Lambert, S. (2008). « Lectures d'école », in *TRACeS de ChanGements*, Bruxelles, n°185, mars-avril 2008, <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1256#.VQWVE-El_81>

Storme, A et coll. (2012), *Les primo arrivants : qui sont-ils et quelle place ont-ils dans les politiques d'alphabétisation ? Lire et écrire en Wallonie*, <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2012/polit_primo.pdf>

Travaux non publiés

Locher, Ph. (2012), *Intégration sociale d'enfants migrants dans une classe primaire du Valais romand : quand les élèves allophones racontent leur vécu ...*, Mémoire de fin d'études de la HEP du Valais, Saint-Maurice.

- 14 Palpella, S. (2012). *Le manque d'un programme en FLES en Belgique nuit-il à l'apprentissage du français ?*, Nivelles, Haute École Paul-Henri Spaak. Catégorie pédagogique.

Sitographie

- 15 Apprendre l'alphabet <<https://www.youtube.com/watch?v=IWNWobUPAtM>> consulté le **30 septembre 2014**.
- 16 Belgian Federal Government (2013). *Perspectives de la population et des ménages*. <<http://statbel.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/population/perspectives/>> consulté le **30 septembre 2014**.
- 17 Editions Didier : <<http://www.editionsdidier.com/article/80-fiches-pour-la-production-orale-en-classe-de-fle/>> consulté le **30 septembre 2014**
<<http://www.campus-electronique.tm.fr/TestFle/>> consulté le 30 septembre 2014

- 18 <<http://www.referentiel-fle.be/>> consulté le 30 septembre 2014
- 19 Haute Ecole Paul Henri Spaak, <[www.iesp.be/images/stories/nr2015/UE et Grilles/UE - Littéraire.pdf](http://www.iesp.be/images/stories/nr2015/UE%20et%20Grilles/UE%20Litteraire.pdf)>

L'enseignement du français en Haïti : L1, L2, ou langue étrangère?

Patrick-André Mather

Universidad de Puerto Rico

Résumé

L'enseignement du français en Haïti présente de nombreux défis, étant donné le contexte sociolinguistique complexe de cette nation caribéenne. En effet, bien que le français soit à la fois langue officielle et langue d'enseignement, tous les Haïtiens ont le créole comme langue maternelle. Dès lors, se pose la question de la place qu'il faut accorder au créole, et au français, dans l'enseignement, car il semble logique que les enfants soient alphabétisés, du moins dans un premier temps, dans leur langue maternelle. Nous nous proposons ici d'examiner la situation linguistique et éducative en Haïti, en nous appuyant sur des études effectuées dans différents pays et territoires créolophones des Antilles. Ces études semblent préconiser une solution de bilinguisme et de bilitéracie, où le créole est utilisé dans un premier temps comme véhicule d'alphabétisation, pour ensuite introduire le français comme matière, puis comme langue d'enseignement dans les cycles supérieurs.

Mots-clés : Haïti, créole, français, diglossie, langue seconde, didactique.

1 Introduction

Dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère, les enseignants doivent s'adapter à la réalité démographique, politique, économique et sociale du pays où ils travaillent. Dans de nombreux pays et territoires créolophones des Antilles et de l'Océan indien, la réalité linguistique est compliquée par la coexistence de deux ou plusieurs langues, avec des fonctions et des statuts très différents. Ce bilinguisme inégalitaire, que Ferguson (1959) nomme « diglossie », présente un défi important pour les autorités et les enseignants. En effet, si les langues créoles, comme le créole haïtien, partagent une partie importante de leur vocabulaire avec le français, leur structure morphosyntaxique est très différente, de sorte qu'on est en présence de langues à part entière, et non de variétés régionales du français, contrairement à certaines idées reçues. À titre d'exemple, alors que les temps et les modes s'expriment en français à l'aide d'auxiliaires et de suffixes flexionnels, en créole le verbe est invariable, mais précédé de particules exprimant le temps, le mode et l'aspect. Il s'agit donc d'une langue essentiellement analytique, tandis que le français est beaucoup plus synthétique dans sa morphologie verbale. Il existe aussi des différences importantes dans l'inventaire des phonèmes, et au niveau de la sémantique lexicale, qui font que les deux langues ne sont ni typologiquement semblables, ni mutuellement intelligibles.

Dans le cas d'Haïti, le français a longtemps été enseigné comme s'il s'agissait de la langue maternelle des élèves, et utilisé comme langue d'enseignement de toutes les matières, alors que les habitants de ce pays antillais parlent le créole, et souvent uniquement le créole, lorsqu'ils arrivent l'école. Ce chapitre propose une réflexion sur le statut et l'usage du français dans le système éducatif haïtien, en s'appuyant sur des études effectuées en Haïti et dans d'autres îles créolophones des Antilles.

2 Contexte et cadre conceptuel

Haïti est une république indépendante depuis 1804, lorsque les esclaves d'origine africaine se sont soulevés et ont vaincu les colons français. Bien que le français ne soit devenu la langue officielle d'Haïti qu'en 1918, dès 1804 il était utilisé dans les écoles et les sphères officielles. Le créole n'est reconnu comme langue officielle qu'en 1987, aux côtés du français. Bien que le créole soit la langue maternelle de l'ensemble de la population, et que seule une minorité maîtrise aussi le français, celui-ci est resté l'unique langue d'enseignement en Haïti pendant près de deux siècles. Grâce en partie aux efforts de nombreux linguistes et anthropologues depuis les années 1960, les langues créoles ont acquis une certaine légitimité dans plusieurs pays et territoires, et ont été graduellement introduites dans le système éducatif. Avant de parler spécifiquement du cas haïtien, nous résumerons ici plusieurs études-bilans sur des initiatives récentes d'introduction du créole dans les écoles de différents pays et territoires créolophones dans les Antilles et l'Océan indien, pour ensuite revenir sur le cas d'Haïti.

D'après Siegel (1999: 515), il existe trois types de programmes qui préconisent l'emploi des langues créoles dans le système éducatif, à savoir les programmes instrumentaux, d'accommodement, et de sensibilisation. Dans les programmes instrumentaux, le créole est utilisé comme langue d'enseignement dans toutes les matières ou certaines d'entre elles, du moins à l'école primaire. Parmi les pays et territoires où des programmes instrumentaux ont été mis en œuvre, Siegel (1999) mentionne la Papouasie-Nouvelle Guinée (où l'on parle le tok pisin, créole à base lexicale anglaise), Curaçao et Bonaire (pour le Papiamentu, créole à base portugaise et espagnole), les Seychelles (où l'on parle un créole à base française, le Seselwa), et Haïti. Migge et al. (2010 : 18) expliquent que les programmes de sensibilisation visent à rehausser l'image de la langue maternelle de l'enfant, sans pour autant l'adopter comme langue d'enseignement en milieu scolaire. De tels programmes ont été mis en œuvre dans les quatre départements français d'outre-mer (la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane française et la Réunion) ainsi qu'à Hawaï (où certains enfants parlent le créole hawaïen à la maison) et en Australie (chez les locuteurs du Krio). Enfin, toujours selon Siegel (1999 : 515), les programmes d'accommodement tolèrent l'usage du créole en classe, mais dans la perspective de faciliter l'apprentissage de la langue européenne, et non pour utiliser le créole comme langue d'enseignement. De tels programmes existent au Surinam et dans certaines nations antillaises (Migge et al. 2010 : 20).

3 Statuts respectifs du français et du créole dans différents pays et territoire caribéens

Bolus (2010) et Migge & Léglise (2010) commentent les efforts récents par la France d'introduire le créole comme langue d'enseignement dans deux départements d'outre-mer (la Guadeloupe et la Guyane française). Ces efforts ont été rendus possibles par l'adoption de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, et par une politique visant à reconnaître certaines langues régionales en France. Toutefois, dans les deux cas, l'impact reste limité, car seule une minorité des étudiants est inscrite dans des établissements où le créole est enseigné. Par ailleurs, certains parents, réticents, craignent que l'étude du créole nuise à l'acquisition du français (Bolus 2009: 83). Pourtant, des études récentes sur les programmes bilingues dans des sociétés créolophones démontrent que ces craintes sont sans fondement. À titre d'exemple, Carpenter & Devonish (2010: 181) concluent que l'usage du créole jamaïcain comme langue d'enseignement dans le cadre d'un projet d'éducation bilingue ne nuit aucunement à la compétence des élèves en anglais, en comparant les résultats scolaires des élèves inscrits dans des classes bilingues et ceux des élèves des classes monolingues anglophones.

Par ailleurs, au cours de 50 dernières années, plusieurs études empiriques sur l'enseignement de la langue maternelle ont démontré que les enfants apprennent mieux dans leur première langue, en particulier durant les premières années de scolarité (Thomas et Collier 1997). Comme le rappellent Migge et al. (2010:14), « *literacy is more easily learned in a familiar variety of language (...) and these skills can then be transferred to another language* ». Collier (1992) et Cummins (2009) arrivent à la même conclusion. En effet, quand ils sont obligés d'étudier dans une langue seconde dès la première année, les locuteurs des langues minoritaires sont souvent aliénés et affichent des taux d'échec scolaire plus élevés que les enfants dont la première langue est utilisée à l'école (voir Dijkhoff et Pereira 2010). Il s'agit d'un argument de taille en faveur de l'utilisation des langues créoles comme principal médium d'instruction primaire dans des pays comme Haïti, Surinam et l'Île Maurice par exemple, où la quasi-totalité des enfants parlent créole, et parfois seulement le créole, lorsqu'ils arrivent à l'école.

Bien que les sociétés créoles de la Caraïbe aient souvent été décrites comme des cas de diglossie (Ferguson 1959), plusieurs chercheurs estiment que la réalité est plus nuancée. Par exemple, Bolus (2010) souligne qu'en Guadeloupe, même si le français reste la seule langue officielle, le créole est de plus en plus utilisé dans des fonctions « hautes » comme le discours politique ou les médias. Les Guadeloupéens peuvent être considérés comme des bilingues équilibrés, étant donné que les deux langues sont utilisées quotidiennement, côte à côte. Cette étroite cohabitation des deux langues crée certes un potentiel de décréolisation, puisque le créole local est fortement influencé par le français.

Dans sa politique éducative, la Guadeloupe semble plus intéressée à enseigner le créole comme matière, plutôt que l'utiliser comme médium d'instruction. D'après Bolus (2010), il s'agit de l'une des faiblesses des projets adoptés jusqu'à présent dans ce département français d'outre-mer. Des programmes de sensibilisation semblables ont été implantés en Guyane française, comme l'expliquent Migge et Léglise (2010). Toutefois, encore une fois, l'impact de ces projets est limité car ils n'encouragent pas l'usage généralisé de la langue vernaculaire dans les écoles, ce qui au demeurant serait difficile puisque le français y coexiste avec 30 langues distinctes. Une autre situation complexe est celle des populations autochtones dans le Nord du Brésil, qui parlent le karipuna, un créole à base lexicale française, et qui ont bénéficié d'un programme de bilinguisme de transition, où des textes dans la langue locale sont utilisés, même si cette initiative n'a pas vraiment réussi à rehausser le prestige du créole dans une région où le portugais reste le principal véhicule de réussite sociale et économique.

D'après Dijkhof et Pereira (2010), Curaçao et Bonaire comptent parmi les cas les plus convaincants de littéracie bilingue, voire trilingue, puisque le Papiamentu est utilisé comme langue d'instruction à l'école primaire, tandis que le néerlandais et l'anglais prennent le relais à l'école secondaire. Les écoles de ces deux territoires néerlandais produisent donc une génération d'individus bilingues, à l'oral comme à l'écrit. Dijkhof et Pereira (2010) estiment qu'il reste toutefois du travail à faire dans certains domaines, notamment l'usage du Papiamentu dans le domaine légal ; il faut aussi améliorer le prestige et l'image des locuteurs pour assurer la survie et le développement à long terme de la langue locale. Il s'agit néanmoins, selon les auteurs, d'un exemple réussi d'alphabétisation « de masse » au moyen de la langue créole, qui ne gêne aucunement l'acquisition d'autres langues au niveau secondaire.

Dans les différents cas mentionnés ici, il est difficile de dissocier la présence du français (ou autre langue européenne) dans le système éducatif des communautés créoles, de l'héritage de l'esclavage et d'autres pratiques racistes et discriminatoires. Les langues créoles ont pendant longtemps été méprisées parce qu'elles étaient parlées principalement par des descendants d'esclaves africains. Cet héritage explique pourquoi les locuteurs de ces langues ont longtemps été exclus d'opportunités

économiques et sociales. Par ailleurs, l'héritage colonial explique aussi pourquoi les enfants qui parlent créole ont souvent une piètre estime d'eux-mêmes. Le faible statut des langues créoles se reflète toujours dans l'absence de statut officiel de ces langues dans la plupart des pays et territoires où elles sont pourtant parlées quotidiennement. Souvent, la seule langue officielle reconnue reste la langue européenne, perpétuant l'héritage colonial même lorsque ces pays sont devenus indépendants, depuis plus de 200 ans dans le cas d'Haïti.

Comme le souligne Migge (2010 :11), les attitudes linguistiques constituent le principal facteur qui freine le changement. De nombreux décideurs, ainsi que la population, ne voient pas le créole comme un outil légitime d'éducation, mais plutôt comme un dérivé corrompu de la langue standard. Nous verrons que ces jugements négatifs continuent de présenter des problèmes dans le système éducatif haïtien.

4 Enseignement du français : le cas d'Haïti

Récemment Haïti a reçu beaucoup d'attention en raison du séisme qui a coûté la vie à tant de citoyens, et mis le pays sur la scène internationale en raison du sort de cette nation caribéenne. Depuis son indépendance de la France en 1804, la langue maternelle de la totalité des Haïtiens est le créole, tandis que la langue d'enseignement dans les écoles, collèges et universités est restée le français jusque dans les années 1980. Cette situation paradoxale s'explique par des préjugés tenaces à l'égard des langues créoles qui, jusqu'à récemment, n'étaient pas considérées comme des langues à part entière puisqu'elles étaient parlées principalement par les descendants analphabètes d'esclaves, et réservées au domaine privé. D'après Fergusson (1959), de nombreuses sociétés créoles sont caractérisées par la diglossie, où les langues lexificatrices (le français, l'anglais, etc.) sont les variétés hautes et les créoles les variétés basses. Toutefois plusieurs chercheurs font valoir que le terme « diglossie » ne s'applique pas à Haïti, étant donné que le créole y est utilisé dans de nombreux domaines traditionnellement définis comme « hauts », y compris les médias, le secteur public et l'éducation (voir Dejean 2010). En Haïti, la réforme éducative Bernard de 1979 a, en principe, introduit le créole comme langue d'instruction au cours des quatre premières années de l'école primaire, ce qui constitue un programme instrumental si l'on suit la terminologie de Siegel (1999), même si par ailleurs il y a toujours de la résistance de la part des enseignants et parents.

Il convient d'ajouter que, malgré deux siècles d'enseignement du français à l'école, il reste une langue seconde, voire étrangère, pour la plupart des Haïtiens. Dans un article récent sur la place du français en Haïti, Hugues St. Fort pose la question en ces termes : « Que dire du français en Haïti? Est-il une langue étrangère ou une langue seconde? On ne cessera de le rappeler, l'école est le seul lieu d'apprentissage du français en Haïti. A notre connaissance, il n'y a pas encore d'étude officielle et scientifique sur le nombre de francophones natifs dans le pays. La langue française est utilisée dans l'enseignement haïtien de l'école maternelle jusqu'à l'université. L'école fondamentale depuis la Réforme éducative de Joseph C. Bernard en 1979 assigne – on l'a vu plus haut - une double fonction au français: c'est à la fois une discipline (langue enseignée) et une langue d'enseignement (langue-objet). A part les manuels de créole, tous les ouvrages sont écrits en français. » (St. Fort, 2012)

A la lumière de ce commentaire d'un observateur avisé de la situation sociolinguistique en Haïti, on peut se demander si la réforme Bernard a réellement été appliquée, étant donné que le français reste une langue d'enseignement, y compris à l'école primaire. Le passage suivant en dit long sur la mise en application des réformes éducatives : « L'enseignement de manière générale en Haïti est un vrai scandale. Les écoles poussent comme des champignons et sans contrôle, sans supervision de l'État.

Les programmes sont différents d'une école à l'autre ainsi que les ouvrages et les normes de fonctionnement (infrastructure, organisation scolaire). Le point commun entre toutes, c'est qu'elles utilisent une méthode traditionnelle » (St. Fort 2012)

Ainsi, il y a apparemment loin de la coupe aux lèvres dans l'application d'une réforme visant à faire du créole une véritable langue d'enseignement en Haïti.

La situation au niveau universitaire n'a guère évolué, non plus. Le français reste la langue d'enseignement, le créole étant tout juste toléré : « Les cours, particulièrement celui de français, sont dispensés en français. Les enseignants s'expriment le plus souvent en français, les étudiants souvent en créole. Certains enseignants se conforment à cette réalité. Ils commencent généralement leur cours en français, mais lorsqu'un étudiant pose une question en créole, ils lui répondent dans cette langue et le reste du cours s'y poursuit. » (Govain 2014)

Soulignons que l'usage de la langue maternelle créole à l'école primaire n'exclut aucunement l'introduction d'une langue seconde, voire d'une troisième langue à l'école une fois que les enfants ont acquis les rudiments de lecture et d'écriture dans leur langue maternelle. À titre d'exemple, au Canada, des langues autochtones comme l'inuktitut sont utilisées au cours des deux ou trois premières années de scolarité, après quoi d'autres langues sont introduites comme le français et l'anglais. La même règle vaut à Curaçao, où le Papiamentu est la langue maternelle de plus de 80% de la population, et où les enfants reçoivent une instruction dans cette langue durant les premières années. Ensuite, l'anglais, l'espagnol et le néerlandais sont introduits comme matière, puis comme langue d'instruction dans les écoles secondaires (Dijkhoff et Pereira 2010). Ces deux exemples illustrent bien que les enfants sont parfaitement capables d'apprendre à lire et à écrire plus d'une langue à l'école.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, après l'indépendance d'Haïti en 1804, le français est resté la seule langue officielle de la jeune république, reflétant le sentiment que le créole n'est pas une « vraie » langue puisqu'elle n'est pas adaptée à l'éducation et aux affaires de l'État. Le français reste la langue des « gens de couleur » (les mulâtres) et de certains Noirs aisés qui l'utilisent pour marquer leur domination sociale sur les Haïtiens de classe modeste, et cette lutte se reflète partiellement dans la domination du français sur le créole.

Dans un article récent sur la politique éducative, Dejean (2010 : 209) argumente en faveur de l'usage (exclusif?) du créole dans les écoles haïtiennes, citant la Convention des Nations-Unies sur les droits des enfants, qui stipule que ceux-ci ont le droit d'être instruits dans leur langue maternelle. Dejean (2010) fait aussi valoir que les réformes éducatives menées depuis les années 1980, et visant à créer une génération de bilingues français-créole, ont essentiellement échoué. Jusqu'ici, de nombreux linguistes seraient d'accord : les enfants haïtiens ont le droit d'être éduqués dans leur langue maternelle, et le système éducatif du pays a besoin de réformes et de moyens pour y parvenir. Toutefois, Dejean (2010) va plus loin et affirme que l'objectif de bilinguisme généralisé est impossible à atteindre, et propose d'éliminer le français du système éducatif. Il affirme notamment que *“the creation of mass bilingualism through formal education in a foreign language is undocumented in history”*. Or, cette affirmation n'est pas confirmée par les faits. Tout d'abord, le français n'est pas une langue « étrangère » en Haïti : il y est parlé, comme langue première et langue seconde, depuis quatre siècles, et de nombreux Haïtiens des classes moyennes et élevées (certes minoritaires) sont des locuteurs natifs du français, y compris Yves Dejean lui-même. Comme le signale Saint-Germain (1997) les estimations du nombre de francophones en Haïti varient de 2% à 20% de la population, et la plupart des observateurs s'entendent sur un chiffre d'environ 10% de locuteurs natifs. Ainsi, le français est parlé et compris par plus qu'une « minuscule élite » (Spears 2010 : 8). Ensuite, il existe une tradition

littéraire francophone considérable en Haïti (voir Nzengou-Tayo 2010). Enfin, il existe de nombreux cas de bilinguisme massif par l'intermédiaire du système éducatif dans le monde, par exemple en Suisse alémanique, où les enfants parlent le Schwytzertuetsch à la maison et dans la vie quotidienne, mais parlent tous l'allemand standard couramment après quelques années d'étude. Un cas plus proche, et sans doute plus pertinent, est celui de l'île de Curaçao, où 80% de la population parle le papiamentu (un créole à base lexicale luso-espagnole) comme langue maternelle, mais où la plupart des adultes parlent et lisent couramment trois ou quatre langues, à savoir le papiamentu, le néerlandais, l'espagnol et l'anglais (Dijkhoff et Pereira 2010 : 237-239). Si les habitants de Curaçao sont capables d'atteindre un tel niveau de plurilinguisme grâce à leur système éducatif, il va sans dire que les Haïtiens peuvent en faire autant, à condition que leur système éducatif leur propose les mêmes options. La même règle existe à Maurice, où seule une petite fraction de la population parle français à la maison, mais où la plupart des adultes maîtrisent le créole, le français et l'anglais.

Dans le cas haïtien, soulignons que la thèse selon laquelle le français serait le grand coupable (ou le bouc émissaire?) de l'échec scolaire, est contredite par Dejean lui-même, qui estime que les piètres résultats scolaires s'expliquent surtout par « *the instability in the government and ministries, the total absence in most schools of support institution and materials, not to mention inadequate staffing.* » (2010 : 214). Locher (2010 : 193) tire les mêmes conclusions : elle explique en effet que bien que le créole soit aujourd'hui largement accepté comme langue d'instruction dans les écoles primaires, les déficiences actuelles du système éducatif haïtien « *are due to shortcomings of the Haitian state, not of mother tongue instruction as such.* ». Ce qui ressort des différentes études susmentionnées, c'est que l'échec scolaire en Haïti s'explique pour l'essentiel par deux problèmes : la non-utilisation de la langue maternelle dans les premières années de scolarité, et le manque de moyens et de formation du personnel enseignant. En d'autres termes, si ces problèmes logistiques et financiers étaient résolus, alors les objectifs de la réforme Bernard de 1979 pourraient être atteints, à savoir la création d'une nouvelle génération de bilingues, capables de s'exprimer efficacement dans les deux langues officielles, et d'avoir ainsi accès aux opportunités éducatives et professionnelles jusqu'ici réservées à l'élite francophone.

À notre connaissance, personne n'a jamais proposé d'éliminer l'anglais du cursus scolaire en Jamaïque ou à l'île Maurice. Pourtant, certains linguistes (notamment Spears 2010) estiment que l'apprentissage du français est une perte de temps étant donné le manque de ressources, et qu'il vaudrait mieux enseigner uniquement en créole. Ironiquement, il s'agit du même type d'argument utilisé par certains parents d'élèves, qui estiment que l'apprentissage du créole à l'écrit empêche leurs enfants d'apprendre correctement le français. Comme le signale à juste titre Siegel (1999 : 515), « *the goals of all three types [of Creole educational programs] are usually the same : additive bilingualism or bidialectalism.* ». La solution n'est donc pas « le créole OU le français », mais plutôt « le créole ET le français ».

On peut se demander pourquoi plusieurs linguistes prônent l'élimination du français comme langue d'enseignement en Haïti. Sans doute s'agit-il, en partie, d'une tentative de purger symboliquement toute trace du passé colonial en Haïti, d'en finir avec l'héritage de l'esclavage, en un mot, de promouvoir l'égalité et la justice sociale. Ces linguistes ont peut-être de bonnes intentions, et croient savoir ce qui est le mieux pour les locuteurs du créole; mais ils feraient bien de tenir compte des opinions et des aspirations des principaux intéressés, plutôt que d'imposer une posture idéologique qui n'a l'appui ni des parents, ni des enseignants, qui eux reconnaissent les avantages du bilinguisme et du plurilinguisme.

Pour illustrer ce dernier point, Trouillot-Lévy (2010) analyse les réticences des parents et des enseignants au sujet de l'usage du créole à l'école, puis présente les résultats d'une expérience unique en Haïti : une école trilingue où le créole et le français sont utilisés comme langue d'instruction, et où

l'anglais est enseigné comme matière. Dans cette école, les enfants ont de meilleurs résultats dans toutes les matières, y compris en français, et cela bien que l'école ait emboîté le pas à la politique officielle de « créolisation » du système éducatif. Cet exemple montre bien qu'un programme structuré de bilinguisme instrumental, où le français et le créole sont employés comme langues d'instruction, peut produire d'excellents résultats et même faciliter l'apprentissage de langues étrangères comme l'anglais. Trouillot-Lévy (2010) explique que les enseignants « *engage the children by employing a bilingual approach with the two languages of instruction (Creole and French)... French and Creole teachers are encouraged to collaborate with one another in preparing lesson plans* ». Dans la même veine, en novembre 2010, l'Organisation internationale de la Francophonie, dont Haïti est membre, a publié un manuel de formation à l'intention des enseignants haïtiens (Chaudenson 2010), en insistant sur le besoin de continuer à promouvoir le créole comme langue d'enseignement, tout en utilisant une approche comparative pour tirer profit des similitudes lexicales et grammaticales entre le français et le créole pour faciliter l'apprentissage du créole écrit, et du français parlé et écrit. Il faut reconnaître cependant qu'il existe de grandes difficultés financières et logistiques, et que dans les 565 sections communales du pays, il n'y a pas suffisamment de ressources pour mener à bien ce genre d'expérience pédagogique. Soulignons enfin que la majorité de la population haïtienne vit encore dans les zones rurales, en dépit de l'exode rural massif.

5 Conclusion

Que l'on soit en faveur d'un enseignement bilingue ou monolingue, la plupart des linguistes aujourd'hui reconnaissent l'importance d'employer la langue maternelle des élèves, au moins dans les premières années de scolarité. Il est grand temps que les langues créoles soient reconnues comme des langues légitimes et des outils d'enseignement, y compris à l'écrit. Par ailleurs, nous savons que le bilinguisme et le plurilinguisme constitue la norme dans le monde d'aujourd'hui, et que l'enseignement précoce de langues secondes et étrangères fournit aux enfants de avantages éducatifs et cognitifs non-négligeables. Bien qu'Haïti ait longtemps été la victime de politiques éducatives désastreuses qui privilégiaient un enseignement exclusivement en français, les réformes éducatives amorcées dans les années 1980 laissent entrevoir la possibilité réelle de créer une nouvelle génération d'enfants et d'adultes bilingues, à l'oral comme à l'écrit, afin de valoriser à la fois la langue nationale d'Haïti, le créole, tout en fournissant aux enfants l'accès au français, grande langue internationale auxquels de nombreux Haïtiens sont attachés, et véhicule d'une tradition littéraire haïtienne et caribéenne. Le français n'est donc pas, en Haïti, une langue étrangère, mais bien une langue seconde, que tous peuvent acquérir, à condition que le système éducatif ait les moyens de mener à bien la réforme Bernard. Il ne s'agit donc pas de choisir entre le créole et le français, mais bien d'opter pour une solution de bilinguisme et de bi-litéracie. Comme le signale à juste titre Thelusma (2012), « il est fondamental que les Haïtiens apprennent à reconnaître l'égalité des langues, à les apprécier en dehors du statut et des richesses des pays utilisateurs. Ils doivent par ailleurs cesser de cultiver une sacralisation maximale du français quand ils minorent à outrance le créole, parfois leur seule langue sans le savoir. »

Références

Bolus, Mirna. (2009). *L'enseignement du créole en Guadeloupe: Un regard sur les pratiques, les objectifs et les outils pédagogiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat de 3e cycle, Université des Antilles et de la Guyane.

- Bolus, Mirna. (2010). *The Teaching of Creole in Guadeloupe*. In Migge et al. (Eds.), 81-106.
- Carpenter, Karen et Hubert Devonish. (2010). Swimming against the tide: Jamaican Creole in education. In Migge et al. (Eds.), 167-182.
- Collier, Virginia. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16(1-2). 187-212.
- Cummins, James. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social Justice Through Multilingual Education*, 19-35. Bristol: Multilingual Matters.
- Chaudenson, Robert. (2010). *Adaptation de la didactique du français aux situations de la francophonie - Guide du formateur : Haïti*. Organisation Internationale de la Francophonie.
- Dejean, Yves. (2010). Creole in Education in Haiti. In: Spears et al (Eds), 199-216.
- Dijkhoff, Marta & Joyce Pereira. (2010). Language and education in Aruba, Bonaire and Curaçao. In Migge et al. (Eds.), 237-272.
- Ferguson, Charles A. (1959). Diglossia. *Word* 15. 325-340.
- Ferreira, Jo-Anne S. (2010). Bilingual education among the Karipúna and Galibi-Marwono : Prospects and possibilities for language preservation. In Migge et al. (Eds.), 211-236.
- Govain, R. (2014). [La situation du français à l'université en Haïti](#). *Le français à l'université* 19:4, Agence Universitaire de la Francophonie (www.bulletin.auf.org)
- Koskinen, Arja. (2010). Kriol in Caribbean Nicaragua schools. In Migge et al. (Eds.), 133-166.
- Locher, Uli. (2010). Education in Haiti. In Spears & Joseph (Eds.) *The Haitian Creole Language*, 179-198.
- Migge, Bettina & Isabelle Léglise. (2010). Integrating local languages and cultures into the education system of French Guiana: A discussion of current programs and initiatives. In Migge et al (Eds.), 107-132.
- Migge, Bettina, Isabelle Léglise, & Angela Bartens (Eds). (2010). *Creoles in Education: An appraisal of current programs and projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- Morren, Ronald C. (2010). Trilingual education : On the Islands of San Andres, Providence, and Santa Catalina. In Migge et al. (Eds), 297-322.
- Saint-Germain, Michel. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation* 23(3). 611-642.
- Siegel, Jeff. (1999). Creoles and minority dialect in education: An overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20(6): 508-531.
- Siegel, Jeff. (2002). Applied creolistics in the twenty-first century. In *Pidgin and Creole Linguistics in the Twenty-First Century*, G. Gilbert (ed.), 7-48. New York, NY: Peter Lang.
- Spears, Arthur K. & Carole M. Berotte Joseph (Eds.). (2010). *The Haitian Creole Language: History, Structure, Use, and Education*. Lexington Books.

St. Fort, H. (2012). La langue française en Haïti: langue première, langue seconde ou langue étrangère? *Potomitan*, 20 janvier 2012. (www.potomitan.info/ayiti/francais.php)

Thelusma, F. (2012). Réflexions sur l'enseignement-apprentissage du français en Haïti: Faut-il l'enseigner-apprendre comme langue étrangère ou comme langue seconde? *Potomitan*, 6 septembre 2012 (www.potomitan.info/ayiti/francais2.php)

Thomas, Wayne & Virginia Collier. (1997). *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) Resource Collection Series, No. 9, December 1997.