

Réflexions autour d'une pratique d'enseignement de la langue-culture française

Sabine LOPEZ-IRANKHAH
Université Pierre et Marie Curie, Paris 6

La problématique mise en exergue par l'équipe organisatrice de ce colloque va certainement permettre d'enrichir notre réflexion en confrontant les recherches en Sciences de l'Education, Sciences du Langage et Didactique des Langues à la multiplicité et à la complexité des situations d'enseignement/apprentissage rencontrées sur le terrain, ce qui n'est, somme toute, pas aussi fréquent que nous pourrions le souhaiter. Dans le triangle «savoir, apprenant, enseignant», l'apprenant a occupé une place prépondérante depuis les années 80, face au savoir, jusque-là triomphant, et à l'enseignant, qui bénéficiait alors d'un statut et d'une reconnaissance sociale indiscutables. Or, sa fonction et son statut ont connu, ces dernières années, une évolution très rapide et donc déstabilisante, au vu des avancées des théories de la cognition et mais aussi et surtout, de l'évolution culturelle et socioéconomique de nos sociétés. Ainsi, ai-je été amenée à reconsidérer mon propre parcours professionnel ; se sont entrecroisés toutes les interrogations, les doutes concernant les théories qui sous-tendent mes pratiques et les fruits de mes expériences. Mes questionnements se sont également heurtés au malaise plus général du monde de l'éducation à l'échelle nationale et internationale, de l'enseignement préélémentaire à l'enseignement supérieur.

Mes propos ne pourront donc être considérés que comme un témoignage particulier, une réflexion à partir de mes pratiques d'enseignante et de formatrice mais aussi à partir des observations d'une citoyenne de base. Quelques mots, donc, tout d'abord sur ce parcours : J'ai acquis, une expérience de l'enseignement à la fois dans le Secondaire et dans le Supérieur : Dans le Secondaire, j'ai enseigné les Lettres Modernes et le FLE de la sixième à la Terminale dans des structures privilégiées aussi bien que dans des zones d'éducation prioritaires. J'ai également été formatrice et tutrice de lauréats des concours du secondaire dans le cadre de l'Institut de Formation des Maîtres de Strasbourg, coordinatrice de projets éducatifs européens (PEE) et formatrice dans ce domaine. Dans le Supérieur (Paris III, puis Strasbourg II), j'ai assuré des cours magistraux et des TD de linguistique et phonétique générales et appliquées pour des étudiants préparant une licence de Science du Langage, la formation théorique et pratique d'étudiants inscrits en maîtrise de FLE (Master 1) et des cours de langue/culture française pour les étudiants étrangers. J'enseigne aujourd'hui à l'Université Pierre et Marie Curie, -Paris 6 -, spécialisée en sciences et médecine ; je suis, en outre, responsable de

l'offre de formation en français (techniques d'expression et de communication académiques, professionnelles et FLE). Ma réflexion va s'articuler autour de deux axes : le premier d'ordre sociolinguistique, et le second, didactique. Je souhaiterais également faire le point sur la terminologie utilisée. Je reprends à mon compte le couple langue-culture pour insister sur la 2nde composante. Dans beaucoup de méthodes contemporaines d'enseignement du FLE/FLS, l'accent est mis sur la communication en négligeant la dimension culturelle de la langue. Or, une langue, c'est d'abord une certaine vision du monde qu'on peut faire partager, certes de façon très rudimentaire, dès le début de l'apprentissage.

1. Approche sociolinguistique

1.1 Le statut de la langue à enseigner

Dans le cas du français, une première grande distinction de statut s'est progressivement développée entre trois concepts dans un souci de pertinence méthodologique :

Français langue maternelle (FLM) versus français langue étrangère (FLE) versus français langue seconde (FLS)

C'est à partir des années 60, que la différenciation des concepts didactiques de FLM / FLE commence à être progressivement formalisée¹.

La langue maternelle, appelée également langue première, langue source, langue de départ, langue de référence ou d'appartenance selon les écoles qui l'évoquent, peut être définie comme la première langue qui s'impose à tout un chacun, en ayant bien à l'esprit toutes les nuances que cette définition, quelque peu réductrice, impose. Je pense particulièrement aux situations d'acquisition dans un contexte plurilingue ou diglossique.

Le français langue étrangère peut se définir par opposition à la langue maternelle. Pour J.P. Cuq et I. Gruca², « le français est donc langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs ».

Le concept de français langue seconde (FLS) apparaît dans les années 80. Il désigne, soit la deuxième langue chronologiquement apprise après la langue première, soit, et c'est l'acception la plus répandue en France, une langue qui, bien que n'étant pas langue maternelle de la majorité de la population, jouit d'un statut particulier juridique ou social dans le pays. Ce concept constitue donc une sous partie de l'ensemble FLE.

Il est théoriquement opérationnel dans les aires francophones où le statut du français varie selon un continuum allant de la langue officielle exclusive à la langue étrangère privilégiée en passant par la langue d'enseignement. Les travaux consacrés à la typologie des aires francophones dans le monde, comme ceux de Robert Chaudenson³, soulignent la complexité et le nombre élevé des traits pertinents permettant de définir ces situations.

Dans le cas de l'Algérie, le concept opérationnel serait donc celui du FLS : le français n'y a pas de statut juridique particulier : il coexiste avec l'arabe classique, l'arabe moderne standardisé, l'arabe dialectal, le berbère, et dans le système éducatif, l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Il est langue d'enseignement à divers degrés, langue de production scientifique et culturelle, langue de certains médias et langue véhiculaire en situation plurilingue. D'autre part, le français normé côtoie également, une variété endogène caractérisée par des emprunts aux langues vernaculaires. Son statut est donc complexe de la même manière que doivent l'être les choix méthodologiques d'enseignement de la langue et les situations d'apprentissage.

En France même, la situation n'est guère plus simple. Les variations des pratiques langagières sont à la fois, d'ordre social, générationnel et géographique. La variété de discours utilisée par un jeune issu d'un environnement social défavorisé de zone urbaine ou rurale est de plus en plus éloignée de la norme académique enseignée. Dans les zones défavorisées urbaines, se greffe, en outre, la question de la formation des apprenants issus de l'immigration. L'adolescent issu d'un milieu socialement plus favorisé, qu'il soit francophone natif ou non, saura, quant à lui, naviguer parmi ces registres et partagera des références culturelles avec ses enseignants, issus, pour la plupart, des mêmes milieux ; il n'aura nettement moins de difficultés d'adaptation au système scolaire.

Les jeunes enseignants nommés dans des établissements de ZEP (zone d'éducation prioritaire) en classe traditionnelle ou en CLA (Classes d'Accueil) n'ont, pour la plupart, qu'une formation très parcellaire et traditionnellement littéraire et sont fort démunis face à la complexité de la tâche. Tout un travail sur les représentations stéréotypiques des uns et des autres concernant les différentes variétés de français en présence serait, ainsi, nécessaire avant même de se lancer dans le programme ! Le jeune enseignant n'a, généralement, ni une formation adaptée ni le recul nécessaire pour effectuer cette analyse et adapter son enseignement.....

Plus largement encore, la question du choix du code de communication associé à la problématique plus vaste des références socioculturelles et d'un lieu d'interaction partagés est au centre des réflexions soulevées par la crise sociétale qui s'est illustrée par les récentes émeutes dans les banlieues des

viles françaises. L'Ecole, souvent prise pour cible par les émeutiers, ne semble plus pouvoir constituer cet espace de contact, d'échange et assurer ce rôle de médiateur, sa mission d'« ascenseur social », pour reprendre une expression à la mode. L'enseignant, au service de cette institution à laquelle l'apprenant ne fait plus confiance, perd, de ce fait, toute sa crédibilité. En plein désarroi, l'acteur social qu'il est, tente désespérément de trouver des solutions d'ordre pédagogique à cette crise de confiance en une société et en l'avenir qu'elle propose à sa jeunesse.

Si l'on s'en tient au strict niveau de l'enseignement des langues, que l'on enseigne, par conséquent, à Oran ou à Paris, il semblerait que ce n'est qu'à partir du moment où l'on aura analysé le rapport quelquefois très complexe à cette langue-culture qu'a la société dans laquelle on enseigne, qu'on en a nous-même et qu'en ont les apprenants, qu'il sera possible d'espérer échafauder un plan de formation adapté, quel que soit, en définitive, le statut de cette langue-culture enseignée.

Ainsi, nous rendons-nous bien vite compte, dans nos pratiques, que la tripartition conceptuelle FLM/ FLE/ FLS, si elle est pertinente d'un point de vue épistémologique, elle l'est nettement moins dans nos préoccupations pédagogiques. Nous sommes tous contraints de bricoler nos cours en mobilisant des approches méthodologiques relevant du FLE, du FLS comme du FLM. Mohamed Miled⁴ souligne ainsi que dans les grandes classes de Lycée d'Afrique du Nord, la méthodologie de la didactique de l'écrit s'inspire très largement de ce qui se fait en FLM, comme d'ailleurs les méthodes de FLE de niveaux 3 et 4 (Libre Echange 3, Nouveau Sans Frontière 4....) en fonction de l'évolution du statut de la variante enseignée dans la société. Nous reviendrons, en deuxième partie sur les questions de méthodologie.

1.2 La politique linguistique choisie par l'Institution

Prenons, d'autre part, mon expérience à Paris VI. Cette université, spécialisée dans les Sciences et la médecine a décidé, en 2002, de dispenser un enseignement de français langue étrangère. Etaient tout d'abord visés par ces enseignements, les étudiants ERASMUS (boursiers dans le cadre d'échanges organisés et subventionnés par l'Europe). Se sont ajoutés progressivement à la liste des bénéficiaires potentiels, les chercheurs étrangers invités puis tous les étudiants ou enseignants chercheurs étrangers de Paris VI. Ces changements dans la politique linguistique choisie par mon institution de rattachement, nous ont contraintes, mon équipe et moi-même, à adapter progressivement notre offre de formation aux profils très variés des apprenants en tenant compte de leurs besoins spécifiques, des choix institutionnels et bien sûr, des moyens du bord.

J'ai choisi, à titre d'exemple, les cas d'un étudiant algérien inscrit en 1^{ère} année de licence, d'un étudiant allemand inscrit en 1^{ère} année de Master et d'un post-doctorant chinois engagé dans un laboratoire très spécialisé.

Au vu de mon expérience, l'étudiant algérien aura un assez bon niveau en compréhension et en expression orale non spécialisées, par contre, il aura bien plus de difficultés dans les compétences de l'écrit, surtout en ce qui concerne les écrits académiques comme la synthèse de documents ou le compte-rendu. Il aura aussi des lacunes en ce qui concerne les références culturelles à maîtriser (culture générale et scientifique « à la française »). Dans ce domaine comme dans celui des compétences écrites, il rejoint un bataillon sans cesse croissant d'étudiants francophones natifs non préparés à ce type de production écrite académique très codée culturellement. Est-ce donc toujours du français langue étrangère que l'on enseigne ?

Après avoir repéré ces étudiants en difficulté en début de 1^{ère} année grâce à un test général de français, nous avons mis en place des unités d'enseignement (UE) de 1^{ère} année de Licence intitulées « Techniques d'expression et de communication » et « Culture générale et communication » en séparant, quand nous en avons les moyens, les francophones natifs des autres. L'étudiant algérien peut, en outre, choisir comme UE de langue étrangère, le FLE. Après avoir passé un test de niveau obligatoire plus affiné, il est orienté vers un groupe correspondant au niveau évalué. L'objectif est de l'aider, au cours de cette première année, à acquérir une autonomie linguistique et culturelle afin de lui permettre de poursuivre ses études scientifiques sans difficultés supplémentaires.

L'étudiant allemand de Master et le post-doctorant chinois passeront le même test de niveau que l'étudiant algérien. Ils seront peut-être orientés dans le même groupe de niveau d'ensemble mais avec des besoins spécifiques. L'étudiant chinois aura sans doute des difficultés supplémentaires à l'oral et se verra donc proposer un cours de phonétique complémentaire, moins utile pour l'étudiant algérien.

L'étudiant allemand aura, quant à lui, moins de problèmes de prononciation mais sa production orale sera moins spontanée que celle de l'étudiant algérien, il devra donc être davantage sollicité dans le cadre d'interactions orales guidées ou non. D'autre part, il sera plus à l'aise dans les écrits académiques alors que l'étudiant chinois devra apprendre, lui aussi, à argumenter « à la française ».

Ainsi, devons-nous nous adapter régulièrement d'une part, à l'évolution des choix institutionnels et d'autre part, à la variété des profils de nos apprenants

avec un souci permanent d'économie, compte tenu du nombre limité de moyens mis à notre disposition.

2. Approche didactique

2.1 Méthodologies

Je ne vais pas m'attarder sur l'évolution historique des méthodes de FLE mais un rapide rappel des faits me semble nécessaire pour asseoir mon propos (pour plus de détails, voir Christian Puren⁵). Nous savons tous que les nouvelles approches méthodologiques se sont développées en application de nouvelles théories linguistiques comme le structuralisme, la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours ou la pragmatique, de nouvelles théories psychologiques comme le behaviorisme sans oublier les avancées technologiques comme le magnétophone, le laboratoire de langue et aujourd'hui le multimédia .

Chronologiquement, on peut délimiter (même s'ils cohabitent pendant des périodes plus ou moins longues) 4 courants méthodologiques majeurs:

1. La méthode traditionnelle dite « Grammaire-traduction » ou « lecture-traduction » calquée sur l'enseignement du latin et du grec (jusqu'au début du XX siècle)
2. La méthode directe, fondée sur le rôle de l'oral et l'enseignement implicite de la grammaire et du vocabulaire en partant du quotidien de l'apprenant. (du début du XXème siècle aux années 50).
3. La méthode audio-orale puis structuro-globale audio-visuelle (behavioriste et structuraliste, labos de langues, années 60 à 80)
4. L'approche communicative : (compétence de communication, énonciation, pragmatique, analyse des besoins, niveau seuil puis Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, années 80 à aujourd'hui).

J'ajouterais, depuis les années 90, le développement des centres de ressources en langue où l'outil multimédia est fortement mis à contribution en vue du développement de l'apprentissage des langues en autonomie.

Face à cet éventail méthodologique et technologique, l'enseignant de français n'a, en général, pas un choix aussi vaste. Il sélectionne ses supports en fonction de la documentation à laquelle il a accès et construit ses progressions en fonction des besoins de son public, des exigences et des contraintes de l'institution où il exerce. Bref, il bricole.

Il a, au cours de sa formation et dans le meilleur des cas, survolé, ces données théoriques et méthodologiques et n'a pu les mettre lui-même en pratique que très succinctement.

S'il a en charge des niveaux avancés d'apprenants spécialistes ou non, s'ajoute toute la panoplie des méthodes d'enseignement du français langue maternelle. Il se devra d'être au fait, là aussi, de l'évolution de ces méthodes :

De l'approche historico-biographique à la Lagarde et Michard à la séquence didactique moderne combinant perspective d'étude et objet d'étude littéraire (programmes de Lycée en français) en passant par les applications à l'analyse de texte du structuralisme, du générativisme, de la linguistique de l'énonciation et de la grammaire textuelle, le nouvel enseignant a de quoi être totalement déboussolé et a tendance à s'attacher pieusement aux orientations proposées par ses formateurs, que ce soit, en France, à l'IUFM pour le FLM ou à l'Université pour le FLE. Mon expérience de formatrice m'a montré que ces jeunes collègues sont de plus en plus tentés de transformer en « dogmes » ces orientations pour se protéger d'une réalité sociale et de conditions d'enseignement qui les effraient, leur représentation de la fonction de l'enseignant se résumant à la transmission d'un savoir littéraire sacralisé.

Le terme de néophyte, utilisé dans le titre du colloque, au sens d'adepte récent d'une doctrine, nouveau converti, trouve toute sa signification et, en même temps, ses limites. Le jeune enseignant, bardé de sécurisantes certitudes méthodologiques, sera d'autant plus désarçonné lorsque sa pratique infirmera ses convictions et les représentations qu'il a de son nouveau métier sans le recul nécessaire dont bénéficie l'enseignant plus chevronné qui saura lui, intuitivement, dégager des effets de mode « didactique », la substantifique moelle pédagogique utile à son enseignement. Outre la méthodologie, le jeune enseignant aura également à se pencher sur les différentes stratégies d'apprentissage développées.

2.2 Les stratégies et/ou styles d'apprentissage

Les recherches en acquisition des langues (RAL), ont démontré la non pertinence de l'opposition, acquisition (développement « naturel » des compétences en L2) versus apprentissage (développement « artificiel » et guidé des compétences en L2). L'acquisition, qu'elle soit naturelle ou guidée, semble se développer selon différentes stratégies et/ou styles d'apprentissage individuels et inconscients tout en respectant des étapes-clefs (D. Véronique⁶) : Ces stratégies sont, de plus, liées à l'appartenance culturelle et sociale de l'apprenant. Là encore, seul l'enseignant aguerri, sensibilisé à l'interculturel, saura adapter sa pédagogie aux différents profils d'apprenants.

Cette question a, d'autre part, pour corollaire, au niveau de l'enseignement, la distinction enseignant natif/ non natif. Le premier est traditionnellement considéré comme celui qui a l'intuition du système linguistique et culturel enseigné et donc, comme celui qui apportera à l'apprenant un gage de qualité. Le second partage avec les apprenants une certaine insécurité linguistique et culturelle mais également une expérience d'apprentissage similaire et une sensibilité aux difficultés potentielles, aux représentations et aux styles d'apprentissage. Lequel est le plus apte à proposer un enseignement de qualité ? Mon expérience m'a démontré que cette question n'a pas vraiment de sens si ce n'est que l'enseignant natif doit faire un effort permanent de formation quant à la connaissance des systèmes linguistiques et culturels et des styles d'apprentissage de son public et le non natif, un effort continu de formation quant à la langue-culture cible. Égalité donc.....

Se dessine à nouveau la problématique de la formation des enseignants de langue-culture.

Conclusion

De la formation des enseignants

Qu'est-ce qu'un enseignant ? Un bon enseignant ?

Nous avons tous en mémoire au moins un enseignant, qui, au cours de notre « carrière » d'élève puis d'étudiant nous a marqués. Pourquoi ?

Son charisme, la passion communicative de sa discipline, la rigueur de sa méthode et la clarté de son propos, sa vision originale..... Bref, une multitude de raisons. Le prof-gourou, le prof-technicien, le prof-animateur, le prof-éducateur,.. les stratégies d'enseignement comme les stratégies d'apprentissage sont variées et il n'y a pas de modèle, de prototype idéal au grand désespoir du jeune enseignant en formation très friand de recettes faciles à appliquer !

Qu'attend-t-on plus généralement d'un enseignant de langue: la transmission d'un savoir (une langue- culture), d'un savoir-faire (communiquer efficacement), d'un savoir être (comprendre et s'intégrer dans la société source et cible) ? Il est convenu, aujourd'hui de considérer que l'enseignant aurait pour mission de développer l'autonomie de l'apprenant face à ces différents types de savoirs. Il aurait ainsi une fonction de médiateur, d'organisateur ou de stimulateur des processus d'acquisition de l'apprenant. Les voies pour y parvenir sont elles aussi variées : de l'autonomie la plus complète au guidage le plus strict. L'enseignant naviguera entre ces extrêmes en fonction de son public, de son vécu et de sa formation.

Celle-ci devrait s'appuyer sur des connaissances solides non seulement en ce qui concerne la langue-culture enseignée et la didactique des langues mais également en ce qui concerne les processus d'acquisition et la dimension sociale de l'acte pédagogique. D'autre part, une formation pédagogique devrait être proposée à l'enseignant sous forme de stages avec des publics variés en âge et origines, des tuteurs différents, et ce, que l'on enseigne dans le primaire ou dans le Supérieur. Les diplômes universitaires et concours, tels qu'ils existent aujourd'hui, ne sont en aucun cas garants des qualités pédagogiques des futurs enseignants.

Pour ce faire, dans mon propos précédent, j'ai déjà évoqué la nécessité d'une formation généraliste de didactique des langues-cultures, qui dépasse le distinguo, outil de communication/ outil d'enrichissement culturel, approche monolingue littéraire/ approche plurilingue communicative en associant :

- Une formation générale en **sciences du langage** au sens large (Incluant la psycholinguistique, la RAL, la sociolinguistique), en **linguistique française** et en **didactique des langues**.
- la **méthodologie du FLM**, telle qu'elle est proposée par les Instituts de Formation des Maîtres (IUFM) en modulant cette approche par la **méthodologie du FLE/FLS** développée dans les départements universitaires de FLE .
- Une formation **socioéconomique** complétée par une expérience professionnelle en entreprise afin de mieux comprendre le monde pour lequel nous formons nos apprenants.

En outre, (rêvons un peu...) Il serait bon, également, de favoriser, en début de carrière, une mobilité des enseignants accompagnée d'un réel allègement de service afin de leur permettre de faire des expériences à la manière du compagnonnage. La formation de l'enseignant, à mon avis, se rapproche en effet davantage de celle de l'artisan. Il serait bon, également, de permettre à l'enseignant d'actualiser, tout au long de sa carrière, sa formation en lui donnant l'occasion, les moyens matériels et le temps de faire des séjours linguistiques et culturels, des stages de perfectionnement didactique et pédagogique (méthodologie, évaluation, nouvelles technologies...) , d'être associé à des équipes transdisciplinaires de recherche-action en didactique et de participer à des projets pédagogiques nationaux et internationaux qui seuls lui permettront de prendre du recul par rapport à ses propres pratiques et de progresser. Nous sommes malheureusement encore très loin, en France, de cette conception d'une formation continue de l'enseignant surtout à l'heure actuelle où il est de meilleur ton de prôner le retour à une conception plus traditionnelle de la pratique enseignante comme l'illustre, entre autres, le débat sur les méthodes d'initiation à la lecture et la nouvelle obligation qu'ont les enseignants du primaire de n'utiliser que la méthode syllabique.

Bibliographie

- ¹ Coste D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, Crédif-Didier, 1984.
- ² Cuq J-P et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2002.
- ³ Chaudenson R., *La Francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Didier Erudition, 1991.
- ⁴ Miled M., *La Didactique de la production écrite en français langue seconde*, Didier Erudition, 1998.
- ⁵ Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé International, 1988.
- ⁶ Véronique D., (éd.) « Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition » *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°120, 2000.