

FAIRE VIVRE LES IDENTITÉS :

UN PARCOURS EN FRANCOPHONIE

Sous la direction de :

Jean-Pierre CUQ

et

Patrick CHARDENET



FAIRE VIVRE LES IDENTITÉS :

UN PARCOURS EN FRANCOPHONIE

FAIRE VIVRE LES IDENTITÉS :

UN PARCOURS EN FRANCOPHONIE

Sous la direction de :

Jean-Pierre Cuq
Président de la FIPF

Patrick Chardenet
Directeur délégué
« Langue et communication scientifique en français », AUF

Conseil scientifique de la publication :

Abdellah Beida, École normale supérieure de Rabat
Patrick Chardenet, Université de Franche-Comté, AUF
Peiwha Chi Lee, Université Tamkan Taïpeh
Jean-Pierre Cuq, Université de Nice – Sophia Antipolis, FIPF
Moussa Daff, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke
Estela Klett, Université de Buenos Aires
Marie-Christine Koop, University of North Texas
Denise Lussier, McGill University
Noriyuki Nishiyama, Université de Niigata

Fédération internationale des professeurs de français

**AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE**



**e o
a c**
éditions
des archives
contemporaines

Copyright © 2010 Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec
l'Agence universitaire de la Francophonie

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.
Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que
ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de
stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage
faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)

www.archivescontemporaines.com

ISBN : 9782813000415

Avertissement :

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.
Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de
chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations,
l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le
plus souvent conservée.

SOMMAIRE

PRÉFACE

Jean-Pierre CUQ, Patrick CHARDENET 1

SUR L'IDENTITÉ LINGUISTIQUE FRANCOPHONE

Bernard CERQUIGLINI 3

LE DEGRÉ D'ACCOMMODATION LINGUISTIQUE DU FRANÇAIS CADIEN DE LOUISIANE

Carole SALMON, Sylvie DUBOIS 9

LE FRANÇAIS, LANGUE DE LA DIVERSITÉ DES PEUPLES ET DES CULTURES

Conrad OUELLON 17

ENJEUX POLITIQUES, SOCIOLINGUISTIQUES ET IDENTITAIRES DU PARTENARIAT LINGUISTIQUE ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES AU CAMEROUN ANGLOPHONE

David NGAMASSU 35

L'ENSEIGNEMENT DU ET EN FRANÇAIS AU LIBAN DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS FRANCOPHONES

Mireille TAHAN 45

L'APPROPRIATION SINGULIÈRE DE LA CULTURE LITTÉRAIRE COMME FONDEMENT D'UNE IDENTITÉ FRANCOPHONE VIVANTE

Annie ROUXEL 51

ÉCRIRE EN FRANÇAIS LE CAS DE LA LITTÉRATURE ÉGYPTIENNE D'EXPRESSION FRANÇAISE

Rania FATHY 61

LA DÉCOUVERTE DE L'AUTRE, LA DÉCOUVERTE DE SOI, PAR LA LITTÉRATURE FRANÇAISE ET FRANCOPHONE

Isabelle GRUCA 71

L'IDENTITÉ À L'ÉPREUVE DE L'ALTÉRITÉ

Geneviève CHOURELAT-PÉCHOUX 79

PLAIDOYER POUR L'INSERTION DE LA LITTÉRATURE MIGRANTE A L'ÉCOLE : UNE EXPÉRIENCE DE LECTURE

Luc COLLES 87

LA REPRÉSENTATION ET LE RÔLE DE L'ÉTRANGER DANS LA LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE DE LA MIGRATION

Monique LEBRUN 97

PROBLÉMATIQUES IDÉOLOGIQUES ET LINGUISTIQUES DE L'IMMIGRATION

Jean-Louis CHISS105

L'INTERCOMPRÉHENSION ENTRE LANGUES APPARENTÉES : UNE NOUVEAUTÉ DIDACTIQUE POUR RENFORCER L'ÉVEIL AUX LANGUES ET LA PRÉSENCE DU FRANÇAIS

Pierre JANIN111

L'IDENTITÉ FRANCOPHONE ET SES LIMITES DANS L'ENSEIGNEMENT PLURILINGUE

Anna KRUCHININA119

HISTOIRE DE LA NOTION DE DIDACTIQUE PLURILINGUE EN RUSSIE ET SES IMPACTS SUR L'ACQUISITION DU FRANÇAIS SECONDE LANGUE ÉTRANGÈRE

Svetlana TYAGLOVA129

IMPACT DU DISCOURS EXPLICATIF DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE FLE : RÉFLEXIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Julie RANCON, Marie-Ange DAT, Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Michel BILLIÈRES137

LIRE EN FLE A L'UNIVERSITÉ : UN ENJEU POUR SAUVEGARDER LE FRANÇAIS

Estela KLETT147

LE RAPPORT A L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE. LE CAS DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

Olivier DEZUTTER, Vicky POIRIER, Françoise BLEYS, Yvonne CANSIGNO, Ociel FLORES, Haydée SILVA155

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION À L'ORAL EN LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE

Claude GERMAIN, Joan NETTEN163

CULTURE ET TRADUCTION

Sonia VAUPOT173

NOS DÉBUTANTS APPRENNENT-ILS AUSSI BIEN EN LIGNE QU'EN CLASSE ?

Kerry LAPPIN-FORTIN, Cynthia TREMBLAY183

FRANCOPHILIE - MALADIE AFFECTIVEMENT TRANSMISSIBLE

Jolanta ZAJAC,191

INSTRUMENTS DE RÉFÉRENCE POUR L'ENSEIGNEMENT LANGUES ET MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT

Jean-Claude BEACCO203

PRÉFACE

Jean-Pierre CUQ
Patrick CHARDENET

Tous les congrès donnent lieu à l'édition d'actes et celui qui s'est déroulé à Québec en juillet 2008 ne fait bien sûr pas exception à la règle. C'est un coffret de trois volumes et près de 1 800 pages qui rendent compte, à travers la richesse et la diversité des communications, de l'activité pédagogique, intellectuelle et militante des professeurs de français tout autour du monde.

Mais la Fédération internationale des professeurs de français, en collaboration avec son partenaire scientifique privilégié l'Agence universitaire de la Francophonie, a voulu faire plus. Du bouquet de paroles multicolores nous avons voulu tirer quelques-unes des communications les plus subtiles et les donner à comprendre dans un volume plus accessible et emblématique de la qualité des travaux du congrès. Un volume qui soit aussi comme un hommage intellectuel à la cité qui fut notre hôte. Car cette identité francophone fut vécue à Québec en communion avec une ville qui fêtait cette année-là son quatre centième anniversaire. Là, une composante de l'appartenance francophone s'inscrit dans la longue durée, dans des résistances mais pas dans la nostalgie : simplement dans la vie de tous les jours, dans une tranquille conscience de soi et de cette société dans les Amériques.

Le thème du congrès « faire vivre les identités francophones dans le monde » fut, comme nous l'espérons, déclencheur d'inépuisables réflexions car il est au cœur même de notre métier. Qui en effet peut être plus francophone qu'un enseignant de français, constituant ainsi un espace humain de référence entre francophonie et Francophonie ? Mais appartenir à cette communauté des professeurs de français relève-t-il autant de l'identité, que ce qui fait que l'on naît un jour, quelque part, de parents géniteurs, traces ineffaçables, que le choix d'une langue à enseigner ? C'est que, entre composantes données et composantes acquises de l'identité, le choix d'une langue et d'une culture pour en faire son métier n'a rien d'anodin : qu'elle soit étrangère, seconde ou bien, comme on dit, maternelle ou première, la langue, lorsqu'elle est vécue au quotidien pour être partagée, transmise, s'insinue dans l'intime, de la réalité au rêve. Du coup, c'est toutes les branches du métier qui s'en trouvent interrogées et vécues autrement, pas seulement de l'extérieur, mais comme une partie de soi-même. Littérature, linguistique, anthropologie culturelle et civilisation, méthodologies et technologies éducatives s'interrogent alors non seulement sur un mode professionnel

mais plus encore, sur ce mode impliqué qui rend si fort l'adjectif de l'expression *sciences humaines*.

Comme tout choix, la sélection de ce livre est marquée de subjectivité. Il a été marqué toutefois par la volonté unique de témoigner de la qualité de la réflexion professionnelle et scientifique des enseignants de français. Les éditeurs en assument bien entendu la responsabilité.

Cette réflexion s'exerce bien sûr sur la langue française elle-même, comme premier lieu de cette identité d'appartenance (B. Cerquiglini), et nous avons choisi de l'illustrer d'un exemple mal connu de sa diversité : celui du parler cadien (C. Salmon et S. Dubois). Elle s'exerce aussi sur la diversité des peuples et des cultures que le français irrigue (C. Ouellon). Là encore, nous l'avons illustrée, sous des angles différents, par les exemples du Cameroun (D. Ngmasu) et du Liban (M. Tahan).

Mais en francophonie, il n'est pas de culture ni d'enseignement sans littérature (A. Rouxel ; R. Fathy) : c'est que la littérature est le miroir privilégié de l'altérité (I. Gruca ; G. Chovrelat-Péchoux), y compris quand l'étranger vient à soi, migrant dans, vers ou de l'espace francophone (L. Collès ; M. Lebrun ; J.-L. Chiss).

À Québec, les professeurs de français se sont aussi interrogés sur les spécificités de leur formation (J. Rançon *et al.*), sur leurs méthodologies d'enseignement, que ce soit dans ses parties fondamentales comme la lecture (E. Klett), l'écriture (O. Dezutter *et al.*), la communication orale (C. Germain et J. Netin) ou encore de la traduction (S. Vaupot) mais aussi dans l'usage des technologies de l'information et de la communication (K. Lappin-Fortin et C. Tremblay), qui contribuent à déterritorialiser les espaces physiques pour construire des espaces virtuels qui questionnent les continuums et les ruptures entre les langues et entre les cultures sur lesquelles se formaient jusqu'ici, les identités d'appartenance.

Toutes ces réflexions sont lucides, souvent sans complaisance mais toujours marquées par une force étonnante de proposition et finalement, par un optimisme professionnel où l'amour n'est jamais absent : et si la francophonie, comme le dit si joliment J. Zajac, à propos de la francophilie, était une maladie affectivement transmissible ?

SUR L'IDENTITÉ LINGUISTIQUE FRANCOPHONE

Bernard CERQUIGLINI

*Professeur à l'Université Paris-VII – Denis-Diderot
Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie*

Notre congrès se tenant à Québec, et ayant pour thème « Faire vivre les identités francophones » se devait d'aborder la question de la langue française. C'est un grand honneur pour moi d'en avoir été chargé.

J'essaierai d'y répondre selon trois points de vue. En tant que recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie, à ce titre responsable d'une association de près de sept cents universités dans le monde ; celles-ci trouvent dans le français un véhicule pour la production et la transmission du savoir : il s'agit d'un vecteur identitaire, celui d'une francophonie académique mondiale. En tant qu'historien de la langue, et donc assez au fait de l'institution sociale du français, du rôle qu'y joue la norme, des conditions de son évolution. En tant qu'auteur, enfin, d'une brève émission quotidienne, diffusée sur la chaîne de télévision *TV5 Monde*, consacrée à la langue française ; par-là même, recevant *via* l'Internet près d'une centaine de questions par jour¹. Ces questions que posent les téléspectateurs font toucher du doigt l'ampleur et la profondeur de l'attachement porté à cette langue ; des millions de téléspectateurs s'y reconnaissent, d'une façon que l'on peut qualifier d'identitaire ; le secrétaire général M. Abdou Diouf, ouvrant ce Congrès, pouvait à bon droit parler d'un « acte d'amour » envers la langue française. Mais d'autre part, ces interrogations font apparaître l'inquiétude, pour ne pas dire l'inconfort de cet attachement, pris entre l'amour de sa propre parlure et un respect quasi religieux de la norme. « Ai-je le droit », me demande-t-on, de dire *une* ministre, *présentement, septante-trois* ? Cette identité linguistique que partagent les téléspectateurs se trouve à la fois constituée et malmenée par le purisme.

Que la langue française participe, de façon fondamentale, à l'identité francophone, est dans le même temps : un *pléonasme* (francophone signifiant « qui parle français », l'identité francophone est par définition linguistique) ; une *évidence* (sous nos yeux le Québec montre, avec ardeur, comment une nation fait de sa langue le fer de lance de sa revendication identitaire ; le « Je me souviens » des plaques d'immatriculation québécoises est un acte performatif d'affirmation de la langue) ; mais c'est aussi un *paradoxe*. Car notre congrès a pour thème « Faire vivre *les* identités francophones ». Ce titre est pertinent ; la Francophonie porte en effet dans le monde les couleurs de la diversité culturelle et linguistique : le président Diouf rappelait hier le rôle de premier

¹ B. Cerquiglini, *Merci professeur ! Chroniques savoureuses sur la langue française*, Paris, Bayard, 2008.

plan que l'OIF a joué dans la mise au point et l'adoption de la Convention de l'UNESCO sur « la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles » (21 octobre 2005). En cela, la Francophonie adhère à une conception dynamique de l'identité (un processus constant d'intégration multiple), conception des plus nobles qui rompt avec les refuges identitaires, statiques et fermés, des idéologies conservatrices ; sur cette question, Rachida Azdouz eut hier des mots brillants et très justes. Partie prenante de l'identité commune, la langue française a chez les francophones une fonction à la fois constitutive, fédératrice, et paralysante.

Les raisons en sont historiques. Il convient en effet de se tourner vers la France, qui fut moins le berceau de la langue (elle partage ce privilège avec la Belgique), que le creuset sans partage de ses représentations. Tous ici en connaissent les causes.

D'une part, les noces anciennes de la langue avec l'État. Un État fort, centralisé et protecteur. Ce que montre entre cent exemples la fondation de l'Académie française, instituée par Richelieu comme un grand corps de l'État : que l'on jette un œil aux premiers articles des statuts de 1635. La langue française en retour exprime l'État et l'illustre : elle se répandit par les conquêtes de Louis XIV, de la Révolution, de Napoléon, des troupes coloniales. Sans heurt, la langue de la Monarchie devint langue de la République, la Révolution française joignant au couple langue-État un troisième terme, la Nation, formant ainsi un solide trépied républicain. Le français est une langue essentiellement politique : c'est, dans les pays de langue officielle, l'idiome de la citoyenneté, de l'intégration, de l'appartenance. Plus généralement, ceux qui parlent français sont institués dans une alliance : civique, sociale ou culturelle. Il n'est par suite pas d'autre explication à la naissance de la Francophonie. C'est tout naturellement que Senghor, Bourguiba, Diori fondèrent sur la langue française la coopération qu'ils espéraient établir avec l'ancienne puissance coloniale. La Francophonie est l'extension au monde de la visée politique de la langue française ; et nul hasard si l'OIF a été la première, et longtemps, la seule² institution internationale fondée sur une langue.

L'autre cause générale est l'action profonde et l'autorité sans conteste des grammairiens, à partir du XVII^e siècle. Le rôle de Vaugelas, de l'Académie française, de Bouhours, des innombrables prescripteurs qui suivirent, puis de l'école primaire qui, jusque dans les années soixante-dix, fut rétive à toute influence scientifique et resta prescriptive, n'est pas à minorer. Si le français est une langue politique, c'est tout également une langue grammaticale. Institution à tous les sens du terme, cette langue fut fixée, normée, instituée. Que l'on pense à la part du vocabulaire savant, issu de calques et d'emprunts latins ou grecs ; que l'on songe à la syntaxe, ordre classique et cartésien (la « clarté française ») imposé à la phrase ; que l'on se rappelle que l'Académie française, quand elle choisit une orthographe pour la première édition (1694) de son dictionnaire, de son propre aveu (tardif) retint la graphie la plus latinisante et la plus compliquée (on voit par là l'insécurité d'une norme graphique que l'on impose en sachant les faiblesses). Ce qui a pour conséquence non négligeable que la langue française de bon

² La Communauté des pays de langue portugaise (CPLP), créée en 1996, mais dont l'idée remonte à 1989, s'inspire de ce modèle tandis que l'Union latine, regroupait, dès 1954, « les États de langue et de culture latine » autour d'une identité multiple basée sur les langues dérivées du latin.

usage fut en quelque sorte élevée « hors sol », loin de ses racines. Rivarol avait raison : cette langue est intrinsèquement internationale ; mais il avait tort : cette spécificité lui est acquise. Le français standard est une langue écrite (que l'on peut prononcer ; j'essaie de m'y employer présentement), strictement normée, que *tous* doivent apprendre. Au plus vrai, les francophones de langue maternelle sont bilingues, em-employant leur parler propre et le français international partageable. C'est parce que le français est éminemment institué qu'il se partage.

Nous parlons d'identité linguistique francophone. Celle-ci devrait valoir seulement pour les locuteurs de langue maternelle, pour autant qu'un locuteur québécois et un Sénégalais, par exemple, perçoivent la communauté de leur langage. Cette perspective est toutefois erronée ; ce qu'ont effectivement en commun un Québécois, un Sénégalais, mais aussi un Japonais francisant, c'est une langue française apprise scolairement, une norme et sa censure, le respect de cette norme. L'identité linguistique francophone, c'est l'amour de l'imparfait du subjonctif.

Ce qui achève d'expliquer la Francophonie. Sur quel idiome en effet celle-ci fut-elle fondée ? Sur la langue de l'école française : le français d'un Léopold Sédar Senghor en est l'exemple éclatant. La Francophonie eut pour fondement, moins la langue française que le respect absolu de l'accord du participe passé.

En ce qui concerne les représentations de sa langue, représentations largement exportées en Francophonie, la France est dans une situation que je qualifierai de *monologique*. *Mono-logos* : une seule langue, un seul discours sur cette langue. De ce monologisme profond et largement partagé, les effets sont nombreux.

Il travaille tout d'abord le politique.

Parmi bien d'autres, nous prendrons l'exemple des langues régionales, idiomes en contact et partenaire du français, comme l'occitan. La question est en débat en France depuis la fin du XVI^e siècle. Le patrimoine linguistique français est des plus riches ; il fut inaperçu, minoré voire combattu. Il est traditionnel d'accuser la Révolution française, qui a souhaité « anéantir les patois », ce qui est à la fois vrai et faux. On oublie en effet que dès 1789 on perçut fort bien la dimension linguistique d'une question démocratique : le peuple désormais souverain au nom duquel on prenait les lois, ne comprenait pas ces dernières. On prit donc l'option (décret du 14 janvier 1790) de traduire les lois et décrets dans la langue, ou plutôt dans les langues du peuple. On ouvrit des bureaux de traduction à Toulouse et à Strasbourg ; on traduisit abondamment (près de cent volumes de décret, dix-huit tomes d'actes constitutionnels) ; on poursuivit cette politique jusqu'en janvier 1794. Soit pendant quatre ans, c'est-à-dire durant la plus grande partie de l'activité révolutionnaire. À partir de la fin de 1793, la guerre aux frontières (les frontaliers dialectophones étant soupçonnés de complicité linguistique avec l'ennemi), la guerre civile intérieure (la Vendée insurrectionnelle parlait patois), le régime de Terreur enfin et le soupçon universel dont il s'accompagnait changèrent la donne. À la suite de rapports (Grégoire, Barère, janvier 1794) on décida qu'afin que le peuple comprît la loi rédigée en français, il convenait qu'il apprît cette langue (juillet 1794 : loi sur l'enseignement du français). Cette décision toutefois, que l'on peut juger sage et républicaine, fut prise dans un contexte terroriste : il importait

également que le peuple se déprît de sa langue maternelle. Pour les hommes au pouvoir en ce moment, être citoyen signifiait parler *exclusivement* la langue nationale. Exclusion conjoncturelle et brève (dès la fin juillet 1794 la réaction thermidorienne allait mettre fin à la Terreur), et d'ailleurs sans effet réel (cette politique d'anéantissement des patois ne fut pas réellement mise en œuvre). Mais ses effets symboliques furent énormes. Cette exclusion épisodique des autres parlers est devenue constitutive de l'idée française de la République. Le français, langue politique, fonde, définit et exprime la République, exclusivement. Le monologisme institue et soutient une politique. La question des langues régionales et minoritaires n'est toujours pas clairement réglée en France ; c'est hier seulement qu'un amendement a fait inscrire dans la Constitution la mention suivante : « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ».

Cet énoncé minimal (notons qu'il n'est pas question du patrimoine de la Nation, encore moins de la République), fut voté, comme les autres amendements, à une très courte majorité.

Ce monologisme travaille également la science. La question de l'origine du français fut posée dès le XVI^e siècle. On eut des réponses scientifiques à partir du XVIII^e siècle ; elles étaient décevantes. Le français provenait d'un latin vulgaire, mêlé de gaulois et fortement influencé par le germanique : c'était un créole. Afin de fournir une vision plus légitime, la science linguistique, en se fondant et en se développant au cours du XIX^e siècle, comme linguistique historique, se concentra sur les origines, plus proches et limitées au territoire national, du français de bon usage. À la fin du XIX^e siècle, on fit une « découverte », devenue vérité révélée et diffusée comme telle : le français provenait du *francien*, dialecte d'Île-de-France, parler élégant et pur, car central, devenu la langue du roi et répandu par la Monarchie, au rythme de l'expansion royale en France. À l'intuition des origines créoles de la langue commune s'opposait dès lors la source pure et unique du français de bon usage, royal puis national. Il n'est pas malaisé de réduire cette théorie en miettes ; on peut faire valoir que la notion politique d'Île-de-France est tardive, que le roi lui-même s'installa tardivement à Paris, que la chancellerie royale écrivit en latin jusqu'au XIV^e siècle, qu'aucun dialecte n'était senti comme spécifique de l'Île-de-France au cours du Moyen Âge, qu'il n'est aucune trace ni attestation d'un tel dialecte dans les textes médiévaux. Enfin, le terme *francien* lui-même fut créé de toutes pièces par les linguistes à la fin du XIX^e siècle. Il est plus intéressant d'examiner les conditions dans lesquelles une science positive, mais également républicaine, nationale et jacobine, s'égara dans une telle explication³. Il s'agit bien d'un mythe (grand récit explicatif des origines), répandu sous couleur de la science ; sa finalité était de donner des raisons historiques au monologisme (*via* la monogenèse de la langue française), de justifier historiquement le mépris des formes régionales et dialectales, le refus de la variation spatiale, le soupçon jeté sur l'évolution diachronique.

Si une identité linguistique francophone est perceptible, il faudrait parler davantage d'une *adhésion* : à une langue principalement scolaire (par son apprentissage, par sa norme), à la norme, aux valeurs qui l'accompagnent. Ces valeurs sont nombreuses et

³ B. Cerquiglini, *Une langue orpheline*, Paris, Minuit, 2007.

disparates (clarté, élégance, humanisme, etc.) ; elles montrent par là qu'elles sont acquises et non pas naturelles. La contradiction est dès lors évidente. D'une part avec la réalité d'une langue parlée diversement sur les cinq continents, ensemble de variétés possédant une même dignité (français du Québec, du Sénégal, de Belgique, d'Algérie, de France etc.). Cette langue est en effet riche de ses accents, locutions, vocabulaires particuliers, etc. La contradiction n'est pas moins grande avec le projet politique francophone, qui se veut un éloge de la diversité.

Puisque cette identité linguistique passe par l'école il conviendrait, semble-t-il, d'enseigner un objet fait de constantes (syntaxe) et de variables (phonétique, lexique). Une langue française dont l'évolution est positive ; il importerait alors d'insister sur les constitutions provisoires de la norme, de souligner les grandes réussites de l'évolution : ainsi la féminisation des noms de métier est un changement récent, linguistiquement fondé, socialement légitime, lexicalement productif, dont la langue française doit s'enorgueillir. Une langue qui, loin d'être étanche, s'est enrichie et s'enrichit de son dialogue avec les langues partenaires : insister sur les emprunts et les prêts. Une langue dialectique (constante et variable), dynamique et souple, capable de fédérer sans asservir.

Un tel enseignement, mes chers collègues, rendrait les plus grands services à la constitution d'une identité francophone réellement plurielle, riche et fière de sa pluralité.

LE DEGRÉ D'ACCOMMODATION LINGUISTIQUE DU FRANÇAIS CADIEN DE LOUISIANE

Carole SALMON

University of Massachusetts Lowell

Sylvie DUBOIS

Louisiana State University

INTRODUCTION

Depuis l'étude originale de Dorian (1981) sur la langue gaélique, de nombreux chercheurs ont examiné le phénomène de la disparition de la langue dans certaines communautés ethniques en situation minoritaire, remarquant en particulier l'étiollement de leurs systèmes phonétique et stylistique (Gal, 1979). Les changements linguistiques observés sont souvent promulgués par les plus jeunes générations de locuteurs qui ont perdu ou bien n'ont jamais acquis les capacités de production linguistique des générations précédentes.

Cette étude fait partie d'un plus large projet dans lequel nous analysons la variation phonétique dans le parler de cinq générations de femmes cadiennes nées entre 1890 et 1974 dans quatre paroisses du Sud de la Louisiane (Dubois, 2003 et 2005). Afin de comprendre la source de la variation phonétique, nous présentons brièvement les origines latines et l'évolution diachronique des variables phonétiques en France jusqu'au XX^e siècle ainsi que leur usage en Acadie, au Canada. Nous analysons l'usage intergénérationnel de plus de 17 000 occurrences des variables /ɔ/, /œ/ et /ɛ/ et de leurs variantes dialectales [o], [u], [ø], [e] et [a]. Nous examinons la présence de ces variantes en français acadien au Canada et en français cadien en Louisiane. Nous montrons que la variation linguistique en français cadien est un héritage direct de l'état de la langue française telle qu'elle était parlée au temps de la création de la colonie de la Louisiane. Notre échantillon, composé de 49 locutrices, est tiré du corpus sociolinguistique de français et d'anglais cadien de Dubois (1997) qui est entreposé à la Louisiana State University. Les résultats de l'analyse quantitative nous conduisent à suggérer que la variation phonétique observée est intrinsèquement liée à la stylistique. Cette variation stylistique est fortement présente en français cadien en dépit de l'absence de contextes sociaux, de réseaux et d'institutions favorisant l'usage du français. Toutes les générations, y compris les locuteurs restreints, qui emploient le français de façon moins fréquente et dont le parler montre le plus de signes d'étiollement linguistique, sont capables d'ajuster leur production selon le contexte stylistique.

Déterminer les facteurs qui justifient la variation stylistique en français cadien est une enquête qui mérite d'être menée. Afin de comprendre le comportement linguistique des locutrices de français cadien, nous examinons en détail la nature des échanges enregistrés durant des entrevues menées par un interrogateur cadien et celles menées par un interrogateur non cadien. Nous mettons en évidence plusieurs pistes concernant les techniques d'accommodation linguistique utilisées et la source des changements stylistiques, entre autres le désir qu'ont les locutrices de transmettre leur message et le statut oral du français cadien depuis un siècle.

1. LA SOURCE DE LA VARIATION

La variable /ɔ/ en français trouve sa source dans deux voyelles en latin vulgaire : d'une part, O bref entravé en position tonique et protonique. Dans ces deux cas, O bref s'est ouvert en [ɔ] en français médiéval. D'autre part, la diphtongue [au] qui, par définition, est toujours tonique (Joly, 1995 ; Laborderie, 1994 ; Nyrop, 1858) s'est simplifiée en [ɔ] durant le bouleversement vocalique des trois premiers siècles de notre ère et s'est ensuite maintenue intacte jusqu'à nos jours. Ultérieurement, ce [ɔ] s'est fermé en [o] et devant les nasales M et N, le [o] s'est encore fermé un peu plus en [u]. Une autre variante possible est [œ], attestée phonétiquement depuis le Moyen Âge. Elle a deux sources en latin vulgaire : O bref et O long, ce dernier étant le résultat de l'évolution parallèle du O long et du U bref en latin classique.

La variable /ɛ/ en français trouve son origine dans la voyelle [a] dont elle apparaît comme l'une des variantes au Moyen Âge. Elle est également le résultat de l'évolution phonétique de la voyelle [e] en latin vulgaire, qui a diphtongué en [we] puis s'est ensuite ouverte en [wɛ] au Moyen Âge avant d'être simplifiée en [ɛ] à l'époque moderne.

En français parlé, la variation phonétique du Moyen Âge au XVIII^e siècle était très significative, au point où certains grammairiens parlent d'instabilité phonétique. De nombreux témoignages de grammairiens attestent de ces variations depuis le XVI^e siècle : dès 1530, Palsgrave explique que « si O est suivi de MM ou NN il est prononcé OU » (Thurot, 2 : 517-520). En 1633, la première mention de la connotation péjorative de la prononciation OU pour O apparaît chez Oudin qui dit que « le O français est toujours prononcé très ouvert, contre l'opinion impertinente de ceux qui veulent qu'il soit prononcé OU quand il apparaît devant M ou N parce que ceux qui parlent correctement ne disent jamais *houme*, *coume*, *boune* ». Lartigaut, en 1669, va plus loin et déclare « dans *pomme*, [...] *sonne* [...] il faut éviter de prononcer la double consonne qui conduit à une prononciation nasale et fort désagréable qui sent le picard renfermé ». Thurot (1891) ajoute que vers la fin du XVII^e siècle, O devant MM et NN a commencé à être prononcé dénasalisé et ouvert comme aujourd'hui, mais le Dictionnaire de l'Académie en 1762 signalait encore la variante nasale. Enfin, Chaurand (1972) mentionne encore quelques occurrences de *houme* à travers la France en 1831. La variante [œ] est rare devant MM et NN, mais elle était déjà mentionnée par Palsgrave en 1530 comme un trait parisien, par exemple *quemencer* pour *commencer*. Le son [œ] est mentionné de nouveau en 1680 par Richelet, qui le qualifie de faute. Tory (1529) rapporte qu'« à Lyon, à cause des Italiens, les femmes prononcent [a] pour [ɛ] alors qu'à Paris,

les femmes font le contraire, prononçant *Pèris* pour *Paris* ». Citons enfin Martin qui en 1632 remarque que « [a] est la prononciation vulgaire de [ɛ] » (toutes les citations viennent de Thurot, 1891).

La colonisation de l'Acadie et de la Louisiane a eu lieu au XVII^e siècle, donc avant qu'un réel effort d'unification linguistique soit mis en place en France. Par conséquent, la variation que nous venons de décrire faisait sans aucun doute partie du répertoire linguistique des colons qui se sont installés en Acadie et aussi en Louisiane avant l'arrivée des Acadiens, suite au « Grand Dérangement » de 1755. L'usage de la variation en Louisiane n'est donc pas un phénomène « typiquement » acadien, bien qu'il soit présent de façon similaire dans les deux communautés (Acadie et Louisiane).

Au Canada, des chercheurs tels que Lucci, Flikeid et Peronnet, étudiant le français parlé au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse, observent la même variation. Toutes les variantes dialectales qui font l'objet de notre présente étude sont attestées dans les deux provinces en français acadien contemporain à des pourcentages variés. Lucci classe la fermeture de [o] en [u] devant les consonnes nasales comme « un phénomène typique des parlers acadiens » et la prononciation la plus archaïque (1972). Selon lui, ce trait tend à disparaître chez les jeunes locuteurs éduqués, ce qui en fait un « indicateur du parler d'une certaine classe linguistique et sociale ».

Quelques années plus tard, Flikeid identifie [u] dans le Nord-Est du Nouveau-Brunswick comme réalisation phonétique traditionnelle acadienne quand il est suivi d'une consonne nasale. Elle mentionne la variante [œ] et trouve que la fréquence d'alternance entre [o] et [œ] se retrouve presque toujours devant N (*persane/personne*) mais elle n'a pas trouvé d'occurrences de [œ] pour le paradigme de *connaître*, contrairement à ce que nous trouvons en Louisiane. Elle remarque une délimitation géographique au Canada entre [œ], qui est plus usité au Nord-Est du Nouveau-Brunswick et [u], qui est plus fréquent au Sud-Est de la même province (1984). Pour le Sud-Est du Nouveau-Brunswick, Péronnet note une neutralisation de l'opposition entre les sons [ɔ], [o] et [u] suivis de nasales, tous réalisés en [u] (1989 : 18-20). Geddes (1908) et Lucci (1972) notent l'usage de [e] en alternance avec [a] dans les substantifs dans la région de Québec, dans les provinces Maritimes, à Cartelon et dans le parler de Moncton, au Nouveau-Brunswick. Flikeid (1984) mentionne également ces variantes au Nord-Est du Nouveau-Brunswick et elle ajoute que [e] est une variante très forte, bien que tous les locuteurs produisent aussi la variante ouverte [a].

2. ÉCHANTILLON ET MÉTHODOLOGIE

L'échantillon utilisé pour cette étude est tiré du corpus Dubois de français et d'anglais cadien, créé en 1997. Afin de mener une étude diachronique, nous avons sélectionné 49 locutrices, toutes des femmes, représentant cinq générations : les ancêtres monolingues (1890-1901), les doyennes (1909-1914), les aînées (1917-1932), les cadettes (1935-1949) et les benjamines (1953-1974). Nos locutrices sont toutes réparties de façon presque équitable entre quatre paroisses du Sud de la Louisiane à l'intérieur du triangle de l'Acadiana : Avoyelles (12), Lafourche (11), Saint-Landry (14) et Vermillon

(12). Dans l'ensemble, ces femmes ont reçu peu d'éducation, et certaines, parmi les plus âgées, n'ont jamais été scolarisées. La majorité d'entre elles n'a jamais travaillé en dehors de la communauté, et le cas échéant, simplement pour y effectuer des travaux saisonniers tels que ramasser du coton ou décortiquer des crevettes. À de très rares exceptions près, ces femmes n'ont jamais voyagé et sont très attachées à leur communauté. Au total, nous avons recueilli et codifié 17 000 occurrences des variables /ɔ/, /œ/ et /ɛ/ dans l'entrevue « membre », c'est-à-dire menée par un enquêteur dont le français cadien est la langue maternelle, dans une liste de mots lexicaux. Afin de déterminer le conditionnement social et linguistique des variantes, nous avons codifié trois facteurs :

1. Le contexte linguistique précédent ou suivant ;
2. La génération ;
3. La paroisse.

Nous avons déjà mentionné le fait que les variantes étaient en usage en Acadie mais aussi en Louisiane avant l'arrivée des Acadiens. Nous savons également qu'au XVIII^e siècle, ces variantes étaient phonétiquement moins distinctes qu'elles ne le sont en français moderne mais la stigmatisation de certains traits dialectaux comme [u] avait déjà commencé en France, ce qui explique peut-être sa basse rétion en français acadien aussi bien qu'en français cadien, sauf avec les consonnes nasales.

Les vagues de Français qui ont immigré en Louisiane entre 1820 et 1852, aussi appelés les « Français étrangers » (*foreign French*) par Brasseaux (1990), ont sans aucun doute encouragé, voire même introduit l'usage des traits dialectaux que nous venons de présenter. Certains traits étaient devenus la forme prestigieuse et se sont répandus à toute la France. L'élite louisianaise, dont le modèle linguistique était aligné sur celui de Paris, fut la première à adopter le nouveau standard, dont l'usage s'est ensuite répandu aux autres classes sociales (Dubois, 2003). Le fait que les ancêtres de notre échantillon produisent des traits standards tels que le [ɔ] à une fréquence de 79 % nous pousse à croire que sa diffusion s'est rapidement propagée à d'autres groupes ethniques indiquant qu'aucune séparation sociale ou géographique n'existait entre les différents groupes.

3. L'USAGE DES VARIANTES DIALECTALES EN FRANÇAIS CADIEN

Le tableau 1 ci-dessous montre un usage stable des variantes à travers le temps. Cette stabilité dans l'usage des traits dialectaux suggère qu'en dépit de nombreux changements socio-économiques, la situation communicative du français cadien a subi peu de changements. Avec le déclin du français, la communauté francophone est devenue une enclave linguistique : aucune accommodation n'est nécessaire dans la communauté et rien ne motive un changement linguistique.

Tableau 1 : Fréquence d'usage des variantes dialectales par variables et par générations dans l'entrevue « membre » du corpus Dubois de français cadien pour les femmes.

	Ancêtres	Doyennes Gold	Doyennes Dubois	Aînées	Cadettes	Benjamines
O+ R/L	57 %	60 %	69 %	79 %	52 %	35 %
OU+ M/N	35 %	36 %	35 %	31 %	37 %	28 %
Œ « tu connais »	23 %	20 %	21 %	23 %	9 %	5 %
Ø +R	22 %	55 %	31 %	37 %	32 %	14 %
e verbes	32 %	57 %	63 %	65 %	54 %	49 %
a substantifs	26 %	33 %	33 %	39 %	35 %	50 %

Cependant, les résultats de l'usage du [o] devant R et L à travers les cinq générations de locutrices a attiré notre attention, puisque la génération des aînées semble utiliser cette variante dialectale légèrement plus (79 %) que les ancêtres (57 %) et les doyennes (65 % en moyenne). Comment expliquer cette montée de l'usage des formes dialectales ? Après tout, les plus vieilles générations sont censées représenter l'endonorme de la communauté, et selon nos résultats, elles ont un usage plus standard que celui des générations suivantes. Les résultats de l'analyse Goldvarb ont montré que bien qu'elle soit stable dans le temps, la variabilité n'est conditionnée ni par l'âge, ni par la localité. Qu'est-ce qui pourrait donc être à l'origine de cette variabilité ?

4. À LA RECHERCHE DE LA VARIATION STYLISTIQUE

Inspirées par les études de Bell (1984) sur l'« audience design », nous avons formulé l'hypothèse que la nature de la variation observée est peut-être d'origine stylistique. À l'origine, le corpus compilé en 1997 par Dubois incluait trois générations de locuteurs (les aînés, les cadets et les benjamins). Au printemps 2000, seize entrevues ont été ajoutées, toutes de Cadiens nés entre 1890 et 1914, enregistrées en 1975 par une équipe de recherche canadienne en géographie sociale, sous la supervision de Dean Louder, Eric Waddell et Gerald Gold. Ce sous-groupe dans notre échantillon donne une dimension diachronique au corpus Dubois. Il permet également de dégager les standards locaux de la communauté cadienne à une époque où l'usage du français était encore à son apogée. Les entrevues des deux bases de données diffèrent cependant en deux points importants. Les entrevues du corpus de 1975 ont été menées par un interrogateur originaire de la région de l'Estrée au Québec et suivent un questionnaire. Les entrevues du corpus de 1997 sont très informelles : nous avons encouragé les locuteurs à parler de leur histoire personnelle et chaque locuteur a été interrogé deux fois : la première entrevue a été effectuée par un membre de la communauté qui connaissait presque tous les locuteurs et dont le français cadien était la langue maternelle. Par contraste, la seconde entrevue a été menée par un membre extérieur à la communauté cadienne, un étudiant gradué de LSU parlant un français académique. Le but était de mesurer le degré d'accommodation linguistique des locuteurs de français cadien. Il a

été prouvé maintes fois que les locuteurs emploient des variantes plus standards dans une situation d'entrevue et réservent les variantes vernaculaires aux situations conversationnelles.

Tout d'abord, nous avons comparé la production de variantes dialectales des doyennes dans les deux bases de données. La figure 1 montre que les doyennes du corpus Dubois, interrogées par un Cadien membre de la communauté, produisent dans l'ensemble plus de traits dialectaux que les doyennes du corpus Gold, interrogées par un membre extérieur à la communauté. Afin de vérifier notre hypothèse à une plus large échelle, nous avons codifié l'entrevue « extérieure » du corpus Dubois, qui a produit 3 772 occurrences que nous avons pu comparer avec celles des entrevues « membre » du corpus Dubois de notre première base de données.

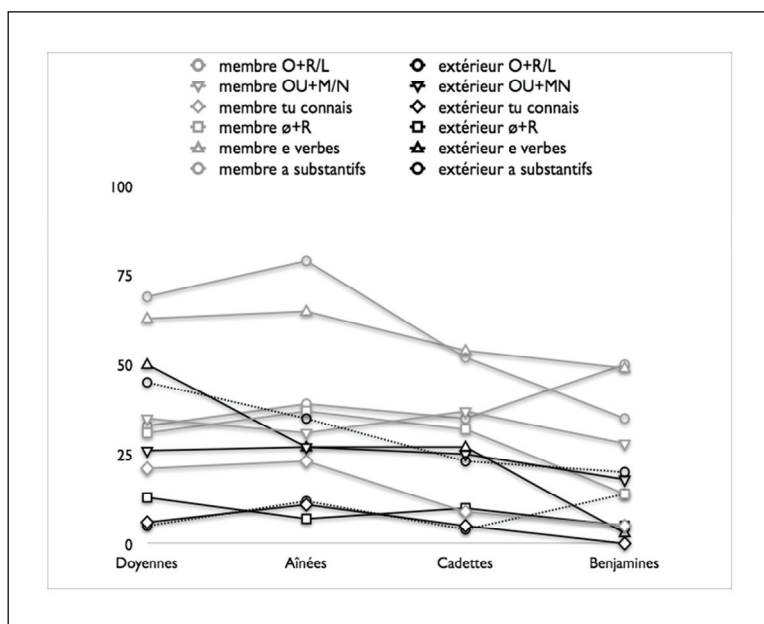


Figure 1 : Comparaison de la fréquence d'usage des variantes dialectales entre les entrevues « membre » et « extérieur » pour les six variantes dialectales par générations pour le corpus Dubois (femmes).

La figure ci-dessus compare les deux séries d'entrevues pour chaque génération du corpus Dubois. Puisque tous les ancêtres appartiennent au corpus Gold de 1975, il est impossible de mener une comparaison car nous ne disposons que d'une série d'entrevues. Nous observons que les six variantes dialectales suivent le même mouvement et que leur usage décline fortement dans l'entrevue menée par un membre extérieur. Dans le cas du marqueur discursif « tu connais », cet usage disparaît complètement. De plus, nos résultats ont montré que le déclin de l'usage des variantes dialectales dans l'entrevue « extérieure » se vérifie au niveau individuel, puisque chacune des 49 locutrices suit plus ou moins ce mouvement. Parce que le français cadien

est une langue en situation minoritaire instable, ce phénomène est contraire à la notion de « rétrécissement linguistique » (*stylistic shrinkage*) observé par d'autres chercheurs tels que Dressler en breton (1972). Selon cette notion, lorsqu'une langue s'étiole, les locuteurs perdent leur habilité stylistique et leurs niveaux stylistiques sont réduits et neutralisés, car ils ne peuvent plus reconnaître ni produire les différents niveaux stylistiques de leur propre langue. Nous avons donc décidé d'explorer ensuite l'entrevue « extérieure » du corpus Dubois afin de mieux comprendre les techniques d'accommodation linguistique utilisées par les femmes cadiennes dans notre échantillon.

5. LES TECHNIQUES D'ACCOMMODATION LINGUISTIQUE

L'habilité stylistique des locutrices en français cadien est fortement liée à la vitesse d'adaptation tout au long de l'entrevue. Plus l'aisance en français est grande, plus le temps d'adaptation est court. Au bout de dix minutes, les femmes de la génération des doyennes, parlant couramment français cadien, apparaissent plus à l'aise avec le style dialectal de l'intervieweur dans l'entrevue « membre ». L'usage de stratégies rhétoriques visant à vérifier la compréhension diminue fortement et leur anxiété linguistique disparaît rapidement. Par contraste, les femmes cadiennes plus jeunes, parlant français cadien moins couramment et moins souvent que les générations précédentes, ont besoin de plus de temps pour parler ou se comporter de façon naturelle et détendue. Certaines montrent même des difficultés linguistiques jusqu'à la fin de l'entrevue. Toutefois, il est évident que toutes les femmes cadiennes de notre échantillon recherchent une efficacité maximale dans la communication.

1. Elles écoutent l'enquêteur très attentivement.
2. Elles sont conscientes des différences dialectales entre leur parler et celui de l'enquêteur.
3. Elles adoptent très rapidement les nouvelles structures linguistiques et les nouveaux mots (par exemple la prononciation du mot *école* avec un O ouvert plutôt que le O fermé dialectal) et elles les reproduisent même au cours de l'entrevue.

Face à un interlocuteur parlant le français standard, les femmes cadiennes tentent toujours d'améliorer l'intelligibilité en produisant très fréquemment les variantes standards prestigieuses. Nous savons que l'insécurité linguistique est grande chez les Cadiens qui décrivent leur variété de français comme un « français cassé » (*broken french*) ou bien comme un mélange d'anglais et de français. Mais ce qui ressort de cette étude est la fonction communicative particulièrement vigoureuse en français cadien et l'usage de la variation phonétique par les femmes cadiennes à des fins stylistiques, même parmi les plus jeunes, malgré le fait qu'elles entendent et parlent très peu français cadien et qu'elles l'utilisent rarement en dehors du réseau familial. Force est de constater que dans cette communauté ethnique en situation minoritaire, le déclin linguistique n'implique donc pas forcément le déclin stylistique.

Une question se pose encore, qui ouvre pour nous une nouvelle piste de recherche : les constatations faites dans cette étude à propos des femmes cadiennes valent-elles aussi pour les hommes cadiens ?

Bibliographie

- BELL, A. (1984), « Language Style as Audience Design », *Language and Society*, n° 13.
- BRASSEAU, C. (dir.) (1990), *The « Foreign French », Nineteenth-Century French Immigration into Louisiana : 1820-1852*, 3 vol., Center for French Studies, University of Southwestern Louisiana, Lafayette, Louisiana.
- CHAURAND, J. (1972), *Introduction à la dialectologie française*, Bordas, coll. « Bordas études, linguistique », Paris.
- DORIAN, N. (1981), *Language Death*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- DRESSLER, W. (1972), « On the Phonology of Language Death », *Chicago Linguistic Society*, vol. VIII, p. 448-457.
- DUBOIS, S. (2003), « Pratiques orales en Louisiane », *La tribune internationale des langues vivantes*, n° 33, p. 89-95.
- DUBOIS, S. « Un siècle de français cadien parlé en Louisiane : persistance linguistique, hétérogénéité géographique et évolution », in Valdman, A. ; Auger, J. et Piston-Hatlen, D. (dir.) (2005), *Le français en Amérique du Nord : état présent*, Les Presses de l'université Laval, Québec.
- FLIKEID, K. (1984), *La variation phonétique dans le parler acadien du Nord-Est du Nouveau-Brunswick*, Peter Lang, New York.
- GAL, S. (1979), *Language Shift, Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. Academic Press, New York/San Francisco/London.
- GEDDES, J. (1908), *A study of an Acadian-French Dialect Spoken on the North Shore of Baie des Chaleurs*, Halle A. S. Max Niemeyer, New York.
- JOLY, G. (1995), *Précis de phonétique historique du français*, Armand Colin, Paris
- LABORDERIE, N. (1994), *Précis de phonétique historique*, Collection 128. Nathan, Paris,
- LUCCI, V. (1972), *Phonologie de l'acadien : parler de la région de Moncton, N. B., Canada*. Didier, Montréal.
- NYROP, K. (1858), *Grammaire historique de la langue française*, 4 t., Det Nordiske Forlag, Ernst Bojesen, Copenhague.
- PERONNET, L. (1989), *Le parler acadien du Sud-Est du Nouveau-Brunswick*, Peter Lang, New-York.
- THUROT, C. (1891), *De la prononciation française, depuis le commencement du XVI^e siècle, d'après le témoignage des grammairiens*, 2 vol., Imprimerie nationale, Paris.

LE FRANÇAIS, LANGUE DE LA DIVERSITÉ DES PEUPLES ET DES CULTURES

Conrad OUELLON

Président du Conseil supérieur de la langue française

INTRODUCTION

Il y a quatre cents ans, en 1608, les premiers colons français s'établissaient à Québec. Fait remarquable et relativement peu connu, c'est la langue française qui s'implanta, dès le départ, comme la langue commune du Canada d'alors. Tout au long du XVII^e siècle, les colons sont venus de France, pour la plupart (mais pas tous !), particulièrement des régions de l'Ouest et du Nord-Ouest ainsi que de la région parisienne, et plusieurs d'entre eux, on peut le supposer raisonnablement, avaient comme langue maternelle divers dialectes d'oïl ou, pour certains, des dialectes d'oc, voire des langues non gallo-romanes (breton, portugais, allemand, etc.). Des gens témoignant d'un large éventail de particularités culturelles et linguistiques sont venus s'installer ici, des gens qui ont bénéficié de l'accueil généreux des autochtones du pays et qui ont généralement développé des relations harmonieuses avec eux. Il faut bien sûr regretter certaines injustices et certains abus dont les conséquences ont été terribles pour ces derniers.

L'unification linguistique autour du français est survenue dans la colonie laurentienne bien avant que ce ne soit le cas dans la mère patrie, où le phénomène ne se produisit véritablement qu'au début du dernier siècle. Ainsi, il est vrai de dire que le français est depuis longtemps au Québec la langue de convergence qui unit des gens d'origines et d'horizons variés. C'est par la médiation du français comme langue d'usage public que se développe la cohésion sociale. Ce rôle unificateur du français s'est poursuivi après l'époque coloniale française, parfois dans des circonstances difficiles en raison de la concurrence croissante et implacable de l'anglais dans l'espace nord-américain. Certains observateurs de la fin du XIX^e siècle avaient même prédit la disparition du français au Canada au cours du XX^e siècle. Pourtant, le Québec compte aujourd'hui plus de locuteurs de langue maternelle française que la Belgique et la Suisse réunies, c'est-à-dire près de six millions de personnes en 2006, sur une population de 7,4 millions. Par ailleurs, il y est la langue la plus utilisée à la maison pour un peu plus de six millions de personnes, et un peu plus de sept millions de Québécois connaissent le français (94,3 %). Ainsi, les deux thèmes que nous voulons aborder aujourd'hui sont formulés dès l'époque de la naissance de la nation québécoise : le français comme

langue de fonctionnement et de cohésion d'une société, et le français comme expression de la diversité des origines et des cultures.

1. LE FRANÇAIS COMME LANGUE DE COHÉSION SOCIALE

Historiquement, le maintien et le développement de l'usage du français au Québec s'expliquent par plusieurs facteurs, dont :

- la volonté sans cesse renouvelée des Québécois et Québécoises de conserver leur langue commune ;
- leur fécondité longtemps très élevée (jusqu'aux années cinquante) ;
- la religion catholique et son clergé francophone ;
- l'existence d'une certaine élite politique de langue française ;
- l'importance des petites économies locales (spécialement hors de Montréal), où le français a pu généralement conserver son rôle de langue des transactions et des services.

Cela dit, depuis la seconde moitié du XX^e siècle, force est d'avouer que ces facteurs ne sont pas tous demeurés aussi déterminants. De profonds changements sociaux, tant sur le plan national qu'international, ont fait en sorte que la dynamique linguistique au Québec et ailleurs s'est complexifiée. Les déplacements de populations et l'immigration se sont accrus, et la mondialisation de l'économie s'est poursuivie. Dans le contexte nord-américain qui est le sien, le Québec a dû se donner une solide politique linguistique, dont la pierre d'assise est la *Charte de la langue française* (1977), pour :

- redonner une juste place au français dans la vie publique ;
- en favoriser l'épanouissement sur son territoire ;
- corriger les inégalités socioéconomiques touchant, d'un point de vue général, les francophones par rapport aux anglophones depuis près de deux siècles.

Ainsi, nous avons collectivement choisi la voie de l'aménagement linguistique comme étant préférable, et de loin, à celle de la non-intervention et de la libre concurrence entre les langues, laquelle ne favorise que l'anglais.

La volonté d'aménager la langue au Québec ne revenait absolument pas à se replier sur soi et encore moins à se fermer aux autres. C'est exactement le contraire qui est survenu. Dix ans avant l'adoption de la *Charte de la langue française*, Montréal a été l'hôte de l'exposition universelle (1967), événement qui a contribué à faire connaître le Québec au monde entier et qui, plus encore, a servi de vitrine sur le monde à l'ensemble des Québécois. Une grande période d'effervescence culturelle s'est continuée depuis ce temps, jalonnée de grands événements rassembleurs, comme les Jeux olympiques de Montréal en 1976, le Festival d'été de Québec, le Festival international de jazz et les Francofolies de Montréal, créés respectivement en 1968, 1979 et 1989, événements

qui sont tenus annuellement et qui accueillent des artistes du monde entier tout en servant de tribunes aux artistes québécois et canadiens. Mentionnons aussi les célébrations du 400^e anniversaire de fondation de la ville de Québec, cette année même. Pendant la même période, le Québec est demeuré une terre d'accueil importante pour l'immigration internationale : il est de plus multiethnique, particulièrement à Montréal. Ainsi, dans l'île de Montréal, les locuteurs de langues maternelles autres que le français où l'anglais représentent 32,6 % de la population.

La politique linguistique québécoise a permis de faire des progrès remarquables depuis plus de trente ans. Cela est incontestable. Toutefois, les multiples situations dont il faut rendre compte pour englober l'ensemble de la situation linguistique font en sorte qu'il est difficile d'avoir une vue globale et tranchée et que le portrait fourmille de facettes souvent positives, mais aussi négatives.

L'analyse de la situation linguistique que nous avons faite à partir des données existantes¹ nous conduit ainsi aux conclusions suivantes :

- 1) La situation de la langue française au Québec s'est nettement améliorée depuis l'avènement de la législation linguistique il y a presque quarante ans. Les inégalités socioéconomiques entre les groupes linguistiques se sont résorbées, les enfants des immigrants vont à l'école française, les personnes travaillent davantage en français, une « paix linguistique » s'est établie depuis des années et les derniers débats publics ont bien mis en valeur le fait que, aux yeux de tous, le français est l'un des piliers de la culture publique québécoise.
- 2) S'il y a eu, de fait, de grandes améliorations dans certains domaines, il n'en demeure pas moins que, dans d'autres, le chemin parcouru est encore largement insuffisant. Il s'agit :
 - du choix de l'usage du français par les immigrants dans les situations de communication publique, notamment au travail ;
 - de l'usage du français par les personnes bilingues ou unilingues anglaises.

On constate qu'en 2008 de nouveaux défis se posent à l'ensemble des Québécois. Mais ces défis sont ceux que doivent aussi relever les francophones de nombreux pays. En tant que société multiethnique, le Québec s'interroge sur la façon de vivre, de penser en français, tout en affichant son adhésion aux concepts de diversité culturelle et linguistique, dont il fut l'un des principaux promoteurs dans les forums internationaux. En tant que société moderne, la société québécoise doit tout mettre en œuvre pour intégrer, le plus totalement possible, les nouveaux venus à la vie en français. Dans la poursuite de cet objectif, la connaissance et la maîtrise de la langue française en tant que langue d'usage public visent à assurer au plus haut niveau la cohésion sociale entre tous les citoyens. Le Conseil supérieur de la langue française a examiné

¹ Les données à la base de ces conclusions proviennent soit du Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec de l'Office québécois de la langue française, de Statistique Canada, du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles ou de données du Conseil supérieur de la langue française.

dernièrement cette question et il a émis un avis à ce propos en juin dernier. Ses réflexions se sont centrées sur deux pôles majeurs de francisation et d'intégration : le monde du travail et l'école.

1.1. Le monde du travail

Pour parler brièvement du monde du travail, disons qu'il est un lieu privilégié pour favoriser la francisation et l'intégration sociale des immigrants. Une intégration sociale réussie en français n'est en effet possible que si les nouveaux arrivants retirent des bénéfices réels de leur connaissance de la langue d'usage public, que si la langue française leur permet d'améliorer leur sort et d'avoir accès à un emploi intéressant, où leurs compétences sont mises à profit. Cette dimension utilitaire que doit avoir le français pour l'immigrant n'est pas sans conséquence dans le monde de l'enseignement.

1.2. L'école

Le Conseil supérieur de la langue française considère que l'école est le lieu par excellence de l'intégration et de la francisation des immigrants, plus encore que le monde du travail. Au Québec, comme dans plusieurs sociétés occidentales, l'école est devenue le seul passage commun et obligé de l'ensemble de la population. C'est le lieu où se côtoient les futurs citoyens de toutes les origines. C'est déjà également le lieu de relations intercommunautaires par l'intermédiaire des parents qui y inscrivent leurs enfants. Le Conseil croit qu'après avoir su relever le défi de la francisation des jeunes immigrants, l'école peut servir davantage à la construction de la cohésion sociale du Québec. En conséquence, il propose une redéfinition du rôle de l'école. En plus de remplir ses fonctions traditionnelles, elle doit devenir un lieu physique de rencontre pour tous les Québécois, pour tous les habitants d'un quartier. C'est le lieu où l'on apprend le français, où l'on reçoit des services et de l'information, où l'intégration sociale est facilitée par la présence et la rencontre des Québécois de toutes origines. Pour que l'école puisse véritablement devenir le vecteur de la cohésion sociale, elle doit s'adjoindre comme partenaires tous les intervenants qui travaillent déjà en francisation, en reconnaissant pleinement leur expertise ainsi que le travail qu'ils accomplissent dans l'accueil et l'intégration des immigrants.

L'école ouverte sur la communauté peut jouer un grand rôle dans la francisation et l'intégration des enfants et des adultes. D'une part, il faut adapter les mesures de francisation et d'intégration des enfants immigrants, de langue maternelle et de culture d'origine de plus en plus diversifiées. Des correctifs importants doivent être apportés aux classes d'accueil, dont la fonction est d'apprendre le français aux enfants immigrants non francophones afin qu'ils puissent s'intégrer aux classes régulières. D'autre part, pour les enfants immigrants francophones, on doit mettre en place des modalités de soutien et d'accompagnement pour faciliter leur adaptation à l'école québécoise. Le Conseil a d'ailleurs émis des recommandations visant l'égalité des chances de réussite de tous les élèves québécois. L'école ouverte sur la communauté est aussi le lieu physique où tous les adultes qui parlent une langue autre que le français à leur arrivée au Québec pourraient avoir accès rapidement et facilement à une bonne formation en français. C'est l'endroit où tous les nouveaux arrivants, qu'ils soient francophones ou

non, pourraient suivre un cours d'initiation à la société québécoise, et obtenir l'assistance et l'information dont ils ont besoin.

Ce sont là des considérations qui touchent avant tout l'institution scolaire. Jusqu'à quel point les professeurs de français sont-ils concernés par celles-ci ? Ils le sont dans la mesure où l'enseignement du français, comme langue première, seconde ou étrangère, joue un rôle essentiel dans la construction de l'identité linguistique et culturelle des élèves au Québec, comme d'ailleurs dans de nombreux autres pays de la francophonie. Rendre capables de vivre et de penser en français les jeunes de toutes origines, leur permettre d'acquérir une bonne maîtrise de cette langue, tout en s'assurant qu'ils soient en mesure de participer pleinement au mouvement de mondialisation, ce qui entraîne l'ouverture au pluralisme linguistique, constituent un grand défi. Maintenir ou développer la cohésion sociale, que ce soit au Québec ou ailleurs, tout en respectant la diversité linguistique et culturelle de la société en question constitue une autre facette de ce même défi. Pour le relever, il faut non seulement prendre acte de cette diversité linguistique et culturelle, mais en tirer parti.

Dans ce contexte, plusieurs aspects de l'enseignement peuvent être renouvelés ou éventuellement remis en question. Nous ne mentionnerons que l'approche didactique et la langue à enseigner.

1.3. L'approche didactique

Dans une école, dans une classe dont la plupart des élèves sont issus de communautés culturelles dont la langue première n'est pas le français, l'approche didactique de l'enseignant en français langue maternelle (FLM) est-elle toujours la bonne ? De l'avis de plusieurs, la réponse est non. Par exemple, pour les classes comportant de nouveaux arrivants, on propose de plus en plus de mettre au point une didactique croisée du français langue maternelle (FLM) et du français langue seconde (FLS), laquelle peut emprunter quelques stratégies pédagogiques employées dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), particulièrement au cours des premières phases d'acquisition². L'idée est tentante, mais pour parvenir à élaborer une telle approche, il faut éviter quelques embûches, dont celle, non négligeable, du risque que le FLS soit automatiquement associé aux élèves immigrants et, plus généralement, aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, tandis que le FLM serait réservé aux élèves n'éprouvant pas de difficultés particulières³. Il y aurait alors danger que le FLS soit vu comme un enseignement à plus faible légitimité⁴. Il faut également tenir compte des besoins particuliers des classes de français accueillant des élèves allophones et francophones. Le ratio élèves/professeur doit être revu en conséquence et les ressources didactiques doivent être adaptées. Est-il nécessaire de rappeler

² Vigner, G., « D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale », *Glottopole*, n° 1, janvier 2008, p. 34-44 [en ligne : www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, p. 39.]

³ Bertucci, M.-M., « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants », *Glottopole*, n° 11, janvier 2008, p. 45-53 [en ligne : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, p. 50-51.]

⁴ *Ibid.*, p. 50.

l'importance d'encourager les didacticiens à développer des outils pédagogiques adaptés à cette situation par le financement de travaux de recherche s'intéressant à cette question ? Une fois ces outils mis au point, on doit favoriser leur diffusion par les maisons d'édition spécialisées.

Par ailleurs, il ne faut pas confondre l'enseignement du FLS et l'enseignement du FLE. Bien que la frontière entre les deux enseignements demeure toujours floue et fluctuante, certaines clarifications sont nécessaires⁵. La première est qu'il ne faut pas oublier que le niveau de compétence auquel on doit faire accéder les élèves allophones du domaine de FLS doit converger avec celui des élèves du domaine de FLM, pour qu'ils puissent progressivement s'intégrer activement à la communauté francophone que constituent leurs classes d'inscription⁶. Dans le cas des apprenants du FLS, le français jouit d'un certain statut dans leur communauté (langue officielle, co-officielle, du commerce, de l'enseignement supérieur, de l'administration, etc.), ce qui n'est généralement pas le cas des apprenants du FLE.

Nous n'aborderons pas ici la question de la diversité des situations socioéconomiques dans lesquelles les enseignants des divers pays où le français est enseigné exercent leur métier. Il est clair que, d'une situation à l'autre, il existe des disparités quant à la qualité de la formation offerte aux enseignants, quant aux ressources didactiques disponibles et quant à la qualité de l'enseignement proposé aux élèves.

1.4. La langue à enseigner

Quelle sorte de français doit-on enseigner ? La question n'est pas nouvelle et la réponse demeure la même : c'est le français standard, avec sa norme internationale commune. Mais en même temps, l'école n'offre-t-elle pas l'occasion idéale pour ouvrir l'élève :

- au pluralisme culturel, du moins en francophonie ?
- à l'acceptation de la variation linguistique du français découlant naturellement de la diversité des histoires et des cultures francophones ?
- aux possibilités d'avancement personnel qu'offre l'espace francophone à qui-conque acquiert une maîtrise suffisante du français et est sensibilisé à la diversité qui le caractérise ?

Tout le monde ici répondra affirmativement à ces questions, qu'on peut qualifier de rhétoriques, et il n'est pas utile de présenter des arguments visant à vous convaincre de leur bien-fondé. Cependant, j'aimerais vous faire part de quelques réflexions à ce propos, lesquelles, vous comprendrez, feront encore référence à l'expérience québécoise.

⁵ *Ibid.*, p. 49.

⁶ Vigner, G., *op. cit.*, p. 35.

2. LE FRANÇAIS COMME LANGUE DE LA DIVERSITÉ DES ORIGINES ET DES CULTURES

2.1. Des voies à privilégier pour favoriser l'expansion du français

Dans un Québec traditionnellement reconnu comme une terre d'accueil et qui, de surcroît, doit compter sur l'immigration pour assurer son développement, la capacité de la langue française à attirer de nouveaux locuteurs, d'une part, et à retenir ses propres utilisateurs, d'autre part, est aussi fondée sur son rôle de langue de communication internationale. C'est ainsi qu'il faut réfléchir sur les rapports des locuteurs du français en usage au Québec à la francophonie internationale et sur les perceptions que l'on entretient sur la langue elle-même. Je traiterai de ces questions sous l'angle de la recherche de la maîtrise de la langue et des difficultés liées à la francisation des immigrants. Par la même occasion, je suggérerai des mesures ou pistes d'action qui favorisent l'expansion du français et le maintien de sa position dans le groupe des grandes langues internationales.

Première observation – Une presque évidence ! La grande diffusion du français lui a fait prendre des colorations particulières et différentes selon les pays, les couches sociales ou les époques. Le mythe d'une seule et même langue pour tous n'a plus sa place, et les francophones doivent élaborer une stratégie de la variation linguistique qui s'articule autour d'un noyau central et assure l'intercompréhension entre les pays francophones, cette nécessité de l'intercompréhension constituant d'ailleurs la limite à la variation. Ce noyau central, la langue que l'on doit transmettre, c'est le français. Les francophones désirent conserver cette sorte d'unité symbolique de la langue. Cette vision de norme internationale commune du français mais modulée selon la société qui le parle continue, selon nous, de faire l'objet d'un large consensus au Québec. L'enseignement de la langue française tel qu'il est proposé dans les écoles québécoises va dans le sens du respect de cette norme, particulièrement sur le plan de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire. Bien sûr, on observe des problèmes quant à la conformité à une norme internationale (les critiques quant à l'enseignement du français), mais il nous apparaît douteux de tisser un lien entre les difficultés d'apprentissage de la langue et l'existence d'un usage proprement québécois (ou belge, ou sénégalais, ou hexagonal...) du français. Cela dit, il est clair que chaque contexte national et culturel est susceptible d'entraîner des difficultés particulières ou de présenter des défis différents sur le plan pédagogique.

Seconde observation – Dans un monde où le plurilinguisme est enfin perçu comme une nécessité, où la pratique de la langue anglaise semble ouvrir toutes les portes, il faut s'interroger sur les rapports que doivent entretenir entre eux les francophones de tous les continents, si l'on tient à ce que le français continue de faire partie des grandes langues de communication internationale. Et cette fonction internationale de la langue française est l'un des arguments qui peuvent donner envie à un non-francophone de l'apprendre. Il faut bien entendu faire des distinctions. Pour la personne vivant dans un pays non francophone, le désir d'apprendre le français sera souvent motivé par son envie de voyager et d'accéder à la richesse du patrimoine culturel des divers pays de

langue française. Pour elle, le caractère international du français demeure un attrait important. Il y a aussi l'immigrant qui s'installe dans un pays francophone, qui pourra décider d'apprendre le français parce que cette connaissance lui permettra de s'intégrer à une société ouverte et accueillante, et lui ouvrira les portes de la prospérité. Ici, l'argument de la dimension internationale du français trouve d'abord sa pertinence dans la mesure où elle contribue au développement d'un marché du travail où la connaissance du français s'avère rentable. L'immigrant allophone pourra s'intéresser à goûter la culture francophone, à explorer les diverses cultures des pays de la francophonie, mais, avant tout, il cherchera à s'intégrer à un nouveau milieu et à gagner sa vie.

Ainsi, dans la société de l'information du XXI^e siècle, la langue française tirera sa force « de son dynamisme économique, de sa capacité de produire et de contribuer à la richesse collective⁷ ». Le français, langue-culture, sera aussi une langue-outil, capable de concurrencer les autres langues, dans les lieux et les domaines où elles prennent de l'expansion. C'est ainsi, notamment, qu'il doit investir massivement le numérique, comme l'affirmait récemment le secrétaire général de l'OIIF, M. Abdou Diouf. La fonction identitaire du français devra dorénavant s'allier à une fonction utilitaire, la première que retient le locuteur d'une autre langue, et plus particulièrement dans une société comme le Québec qui doit compter sur l'immigration pour assurer son développement.

C'est là aussi l'un des thèmes des XVII^e Assises de la conférence des peuples de langue française (Québec, août 2008) :

« pour mieux résister face à l'anglais, le français doit être plus fort, donc mieux soutenu de l'intérieur. En fait, le français doit être regardé comme une langue d'avenir à condition d'être considéré comme une langue internationalement utile. Il doit dès lors inscrire son combat dans la réalité sociale, économique et culturelle. Il ne suffit plus d'apprendre le français pour le simple plaisir de le parler, non, la motivation doit être plus concrète ».

Nous ajouterons que le français doit non seulement être utile sur le plan international, mais également sur le plan local et national. Cela semble être une vérité de La Palice, mais il n'empêche que la dimension utilitaire d'une langue s'inscrit d'abord dans le quotidien, dans son quartier, son lieu d'apprentissage ou son lieu de travail. D'où l'importance, dans les pays francophones, de maintenir, développer ou renforcer, selon le cas et les situations, les mesures d'aménagement linguistique favorisant l'expression d'un environnement social et culturel de langue française, le pouvoir d'attraction de celle-ci dans les milieux d'enseignement et son usage dans le monde du travail, c'est-à-dire de protéger le droit de tous les citoyens des pays francophones de pouvoir travailler en français.

La mondialisation ne doit pas servir d'argument pour retirer une par une les fonctions du français au sein des entreprises, comme c'est malheureusement le cas trop souvent. Les entreprises françaises, belges, suisses et québécoises, pour ne nommer que celles-là, ont un rôle majeur à jouer pour créer une demande envers le français, non seule-

⁷ *Le français au Québec. 400 ans d'histoire et de vie*, Conseil supérieur de la langue française, Plourde, M. et Georgeault, P., (dir.), Fides, Montréal, 2008, p. 546.

ment sur leur territoire d'origine, mais aussi dans les autres pays où elles s'installent au gré de la mondialisation de l'économie et de la délocalisation, de sorte que les élèves sortant des cours de français langue étrangère dans les pays en question puissent tirer profit de leur formation.

Quelles sont les conditions qui favoriseraient l'expansion du français et le maintien de sa place dans le groupe des grandes langues internationales et qui, plus particulièrement, soutiennent la volonté des Québécois et Québécoises de vivre en français en Amérique ? Quels comportements devraient être favorisés pour y parvenir ?

2.2. Une langue diversifiée mais partagée

Le français doit devenir une langue partagée par l'ensemble de ses locuteurs. Une langue qui, comme toutes les langues, peut être vue comme un fonds constitué par les apports des locuteurs de toutes ses variétés, mais aussi comme un fonds contenant la plus grande partie du répertoire lexical, morphologique et syntaxique de la langue auquel s'approvisionne une variété nationale.

Si les Québécois, les Acadiens, les Franco-Ontariens, les Français, les Belges, les Maghrébins, les Africains se comprennent malgré les particularités lexicales ou phonétiques, c'est que toutes ces variétés nationales ou régionales participent d'une même langue, le français, c'est qu'ils parlent tous le français.

Cependant, quand l'origine d'une langue est localisée dans une zone géographique particulière, les locuteurs de cette zone sont souvent réputés parler une meilleure variété de langue que ceux qui sont moins proches des lieux originels, donc « héritiers moins directs de la tradition⁸ ». Il s'agit là d'une perception, non d'un fait scientifique. Cependant, cette perception a un impact majeur sur la dynamique des relations entre les diverses variétés d'une langue. C'est en bonne partie le cas du français. La variété hexagonale, plus précisément la variété parisienne, conserve donc une position centrale et un rôle de référence, et ce, pour des raisons historiques, culturelles et démographiques.

2.3. La norme plurielle

S'il est bien connu que l'usage courant de la langue varie d'un pays francophone à l'autre, on est porté à oublier que la norme du « bon usage » varie elle aussi d'un pays à un autre. Ce modèle de référence fort complexe peut en effet se moduler plus ou moins différemment selon la société qui parle la langue concernée. Plusieurs exemples lexicaux viennent aisément à l'esprit. Évidemment, il y a les statalismes qui renvoient à des réalités propres (*commission scolaire* [QC], *cégep* [QC], *lycée* [F, BE et CH], *bourgmestre* [BE], *échevin* [BE], *canton* [CH], *whip* [QC], etc.). Cette variation de la « norme-bon usage », qu'on peut appeler « variation dans la langue standard », touche également d'autres pans du vocabulaire qui ne désignent pas des réalités propres à chaque communauté, mais des réalités partagées. Elle touche aussi certains aspects de la phonologie et de la morphosyntaxe. Nous pouvons en donner quelques exemples :

⁸ Moreau, M.-L., « Les types de normes », in Moreau, M.-L. (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, 1997, p. 220.

- sur TV5, les animateurs belges et suisses n'hésiteront pas à dire *septante* et *no-nante*, même lorsqu'ils se savent écoutés par des francophones du monde entier ; en France et au Québec, on emploie systématiquement *soixante-dix* et *quatre-vingt-dix* ;
- au Québec, en Belgique et en Suisse, l'opposition phonologique *un/in* (*brun* ~ *brin*) demeure très vivante, alors qu'elle s'est neutralisée à Paris et dans plusieurs régions de la France. On ne l'enseigne d'ailleurs plus aux étrangers ;
- l'inversion interrogative (*Vouslez-vous m'accompagner ? Veux-tu venir ?...*) semble disparaître en France, voire ailleurs, mais elle se maintient au Québec dans tous les styles de discours ;
- au Québec, la terminologie française relative à Internet est produite rapidement après l'apparition des termes équivalents anglais. Plusieurs réussissent à s'implanter, sinon dans l'usage courant, du moins dans l'usage soigné (*balado-diffusion*, *courriel*, *clavardage*, *hameçonnage*, *cyberlettre* et *infolettre*) tandis qu'en Europe les termes anglais s'imposent généralement dans tous les styles et registres (*podcasting*, *e-mail*, *chat*, *phishing*, *newsletter*), exception faite parfois de la langue de l'Administration.

Cette variation est un phénomène normal qui témoigne d'une tendance naturelle à toutes les langues de grande diffusion, tendance difficile à « contrer » d'autant plus qu'elle découle de l'exploitation différente des possibilités du même système linguistique, qu'elle sert entre autres à combler des besoins communicationnels distincts et qu'elle remplit dans certains cas et dans une certaine mesure une fonction identitaire.

Ainsi, malgré les divergences possibles et réelles entre l'usage québécois et l'usage français du français standard (et l'usage belge, et l'usage suisse, et l'usage africain, etc.), le noyau dur de la langue (morphologie, syntaxe, phonologie, essentiel du vocabulaire et orthographe) – par lequel se définissent d'ailleurs les frontières d'une langue par rapport à une autre – demeure, à quelques caractéristiques près, le même dans toute la francophonie. Ce noyau dur peut être associé à une norme dite internationale, c'est-à-dire à un modèle abstrait qui dépasse largement le simple bon usage parisien.

Dans le cas du français et de ses usages, il convient plutôt de parler de « modulations » nationales d'une même norme globale plutôt que du « fractionnement » de cette norme en différentes normes nationales distinctes. Les francophones désirent conserver cette sorte d'unité symbolique de la langue. Nier cette possibilité de modulation équivaldrait :

- à nier que la norme est une institution sociale ;
- à nier que chacune des sociétés francophones puisse s'approprier pleinement l'usage de sa langue ;
- à nier que chacune de ces sociétés puisse se reconnaître non seulement dans sa variété basse (ce qui est automatique), mais aussi dans sa variété haute.

L'idée qu'il ne devrait y avoir qu'une stricte unité de la langue française, sans variation aucune, équivaut à faire croire qu'il y a unité de peuples, d'histoire et une uniformité de culture dans tout le monde francophone, ce qui n'est évidemment pas le cas.

2.4. Un éventuel fractionnement de la langue ?

Est-ce que la variation dans la langue standard, telle qu'on vient d'en parler, porte en elle les germes d'un fractionnement du français, ce qui pourrait conduire à son affaiblissement sur le plan international ? Plus précisément, si l'on s'intéresse aux Québécois de langue française en particulier, risquent-ils vraiment de se couper des autres francophones du monde comme on le laisse encore trop souvent entendre ?

En théorie, la réponse serait oui, ainsi qu'il est arrivé de l'afrikaans et du néerlandais qui sont maintenant deux langues distinctes. En pratique, la réponse est tout autre. S'il n'y a pas eu un tel éclatement au cours du XX^e siècle, il est invraisemblable qu'une rupture linguistique puisse désormais avoir lieu, étant donné que les occasions de rapprochement entre les différentes communautés francophones n'ont jamais été si nombreuses. Comme le fait si bien remarquer Jean-Marie Klinkenberg, du Conseil supérieur de la langue française de Belgique :

« nous allons, dans les années qui viennent, continuer à voyager, à écouter la radio, à regarder des films, à recevoir des programmes de télévision par câble, à surfer sur Internet : tous des facteurs qui rapprochent les usagers d'une langue autour des mêmes normes implicites, et rabotent les différences [...]. La variété peut donc, sans que ce ne soit un paradoxe, coexister avec l'union et la force⁹ ».

2.5. Comment accueille-t-on la variation linguistique dans la francophonie ?

La variation du français ne nous semble pas encore reçue avec sérénité dans tous les milieux, bien que la « décentralisation » du français, causée notamment par les contacts de plus en plus étroits entre les différentes communautés francophones, ait sans doute contribué à une plus grande ouverture des francophones envers les particularismes des diverses variétés de français. Depuis que les travaux des linguistes ont levé le voile sur les origines résolument françaises d'une bonne part de leurs particularismes linguistiques, les Québécois, par exemple, acceptent maintenant mieux les traits caractéristiques de leur français qu'ils ne le faisaient il y a trente ans. À mesure qu'ils prennent conscience de l'existence des variétés belges, suisses, hexagonales et africaines de français, ils se sentent moins isolés dans leur altérité. Ils ne perçoivent pas avec autant de malaise que par le passé leur propre façon de s'approprier le français, quoiqu'il y ait encore place à amélioration. Plus globalement, il semble qu'on accepte de plus en plus l'idée que l'intercompréhension au sein de la francophonie n'est pas mise en péril par la légitimation de variantes régionales ou nationales, somme toute peu nombreuses au regard du corpus lexical du français.

⁹ Klinkenberg, J.-M., *La Langue et le Citoyen. Pour une autre politique de la langue française*, Paris, PUF, 2001, p. 178.

2.6. L'inculture de la variation linguistique

Il n'en demeure pas moins que les variétés nationales ou régionales de français, sans compter certaines variétés sociales, sont souvent stigmatisées dans le monde francophone, et les exemples en sont encore trop nombreux. À l'intérieur des pays servant de terres d'accueil aux immigrants, les accents de certains groupes culturels sont parfois fortement dépréciés, ce qui contribue à leur marginalisation. Derrière la plupart des comportements de dépréciation et de rejet, sinon tous, on perçoit facilement l'ignorance et l'incompréhension. En fait, dans la population en général, même, parfois, dans des groupes plus avertis, l'histoire de la langue française, de son évolution et de ses transformations, celle de son expansion et de ses vicissitudes demeurent des sujets peu connus, bien qu'ils suscitent passablement de curiosité. Sans tomber dans le piège de la généralisation, on peut dire qu'il subsiste une sorte d'inculture assez répandue de la variation linguistique, de ses causes et de ses mécanismes, ce qui en entrave parfois l'acceptation et ne favorise pas une ouverture sereine et véritable face au francophone « autre » ou, dans certains cas, face à soi-même. On est prompt à brandir les notions de « déformation », d'« abâtardissement » et de « dégénérescence » de la langue comme causes explicatives de la variation caractérisant le français ainsi que comme moteurs de son évolution. Au Québec, par exemple, cette tendance est encore trop présente lorsque vient le temps d'évaluer le français d'ici.

Bien qu'ils se soient heureusement quelque peu dissipés, les préjugés, les fausses conceptions et les généralisations abusives sévissent encore, souvent dans le spectre négatif (les Québécois parlent mal, les Acadiens parlent franglais, les Français parlent avec la bouche en cul-de-poule, les Suisses romands parlent lentement, etc.), parfois dans le spectre positif (les Français ont un vocabulaire plus riche, les Québécois parlent la véritable langue de Louis XIV, les Acadiens parlent la langue de Rabelais, c'est en Touraine qu'on parle le français le plus pur, etc.).

Inutile de le nier, la variété des usages nationaux du français est peut-être plus reconvenue que par le passé, mais le réflexe de les hiérarchiser persiste encore de nos jours. La position centrale et le rôle de référence que conserve le français de France à travers la francophonie, pour légitimes qu'ils soient, entretiennent néanmoins, chez certains, une représentation dévalorisante des variétés dites périphériques, et ce, à des degrés divers. À l'intérieur de la France même, les variétés régionales de français – et je ne parle pas ici des patois ni des autres langues régionales – sont généralement elles-mêmes moins prestigieuses que la variété parisienne. Évidemment, cette situation n'est pas étonnante, tant elle s'inscrit dans une dynamique socioculturelle couramment observée dans le monde. Toutefois, il ne nous apparaît pas souhaitable de l'ignorer, encore moins de l'encourager puisque la langue française n'a rien à gagner à ce que l'on perpétue l'idée que seule une minorité de ses locuteurs en détient la forme légitime, atténuant du même coup le rayonnement des foyers francophones situés hors de France en tant que sources de diffusion du français auprès des non-francophones. Ce jugement négatif, notamment lorsqu'il se répand dans d'autres sphères linguistiques (mythe du *French Canadian patois* aux États-Unis et au Canada anglais aux XIX^e et XX^e siècles), peut nuire considérablement à la promotion du français pris dans son ensemble. Il est malheureux en effet qu'aux États-Unis ou en Amérique du Sud, par

exemple, des étudiants du français langue étrangère aient pu être découragés par leur entourage à aller parfaire leurs études en français ailleurs qu'en France ou, du moins, en Europe, de crainte qu'ils ne soient « contaminés » par l'accent ou les particularités lexicales d'une variété moins prestigieuse. Il est à souhaiter que ces préconceptions négatives et que cette intolérance face à la diversité de la langue française, qui existaient encore dans les années quatre-vingt-dix, se soient résorbées depuis cette époque.

2.7. Des préjugés sans fondement

Ces jugements sont d'autant plus regrettables qu'ils ne reposent que sur des stéréotypes et des mythes encore véhiculés dans l'espace francophone. En fait,

« certaines au moins de ces appréciations épilinguistiques ne reposent pas sur une prise en compte du réel langagier, mais constituent le produit d'un imaginaire collectif, véhiculé par la culture ambiante, diffusé notamment par l'école, reproduit de façon stéréotypée, sans confrontation avec les données empiriques expérimentées ou expérimentables par chacun » (Moreau *et al.*, 2007 : 6).

Des études récentes ont démontré que la réalité est beaucoup plus complexe et qu'il existe un paradoxe entre les représentations que les francophones ont de la hiérarchisation des variétés nationales de français et leurs comportements concrets face à cette diversité. Si les francophones ont tendance, dans leurs propos sur la langue, à poser le français de France en tant que modèle à suivre, ils ne vont pas au bout de cette logique lorsqu'ils doivent évaluer des enregistrements de production orale de francophones appartenant à différentes communautés. Dans ce cas, le critère géographique ne semble pas déterminant en regard du critère socioculturel :

« parmi les variétés en usage dans la francophonie du Nord, pour tous les groupes d'auditeurs, les mieux considérés sont, sans contredit, celles des personnes fortement scolarisées, celles des milieux socio-culturellement [*sic*] dominants, qu'ils soient de Belgique, de France, du Québec ou de Suisse¹⁰ ».

Autrement dit, « on apprécie la façon de parler des locuteurs français de scolarité longue, au même titre que celle des autres locuteurs de la même catégorie ; et on n'apprécie pas les usages des faiblement scolarisés, qu'ils soient de France ou d'ailleurs¹¹ ». Et cela est vrai tant pour les évaluateurs fortement scolarisés que pour ceux qui sont moins scolarisés ; il s'agit donc d'un consensus social¹². Par conséquent, aux oreilles de l'ensemble des francophones, on peut parler bien même si l'on est né à Québec, à Montréal, à Moncton, à Liège, à Tunis, à Abidjan ou à Ouagadougou. Grâce à une scolarisation adéquate, on peut donc acquérir un français de qualité dans plusieurs foyers francophones. Les non-francophones des Amériques peuvent ainsi venir apprendre le français près de chez eux, au Québec. L'invitation est lancée !

On ne saurait ici trop insister sur le rôle primordial des professeurs de français dans la lutte contre les préjugés linguistiques. Le travail d'éveil et de sensibilisation face à la réalité de la variation, à ses différentes dimensions et à ses causes principales, devrait

¹⁰ Moreau, M.-L. *et al.*, « Les accents dans la francophonie. Une enquête internationale », *Français & Société*, n° 16, p. 58.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*, p. 33.

faire partie des programmes d'enseignement. Qu'on me comprenne bien : il ne s'agit pas de tomber dans la complaisance et le laxisme et de faire croire que toutes les particularités du français doivent être relativisées ou évaluées positivement. Il s'agit encore moins de nier la possibilité d'amélioration des habilités langagières de tout un chacun ni de décourager le dépassement personnel, voire collectif, quant à la maîtrise de la langue. Bien au contraire ! La pleine maîtrise du français et de ses divers niveaux de langue demeure un objectif plus que souhaitable pour tout francophone, d'autant plus que la preuve est faite que l'acquisition des modèles langagiers associés à la scolarisation de longue durée est perçue très avantageusement par l'ensemble des locuteurs. Il s'agit plutôt de cesser de catégoriser des communautés entières de locuteurs dans les marges de la langue légitime.

Les auteurs de la recherche dont nous venons de résumer quelques résultats concluent leur étude en interpellant les professeurs de français :

« Dans cette optique, la formation des enseignants se révèle cruciale : la relativisation des stéréotypes auxquels ils sont souvent confrontés pourrait contribuer à une diminution de leur insécurité linguistique et de celle qu'ils transmettent¹³ ».

2.8. L'insécurité linguistique francophone

L'insécurité linguistique est un thème récurrent dans le monde francophone. Il semble qu'on en parle plus que dans les mondes anglophone, germanophone ou hispanophone. Parmi les sources de cette insécurité, on peut pointer une certaine image du français qui continue de circuler dans le monde, encore trop souvent aujourd'hui : celle d'une grande langue de civilisation certes, mais d'une langue figée, complexe, dont l'usage international est réservé à une élite intellectuelle ou culturelle. Il ne convient pas ici de retracer l'origine de cette réputation qui remonte sans doute à l'époque classique, alors que le français était fortement associé à l'aristocratie en France et ailleurs. Il importe plutôt de souligner combien cette vision dépassée du français n'est pas de nature à favoriser sa diffusion dans le monde et à le rendre plus attrayant comme langue apte à exprimer le quotidien des gens de tous horizons, la diversité culturelle et la modernité, attrayant non seulement pour les non-francophones mais pour les francophones eux-mêmes.

Cette idée d'un français figé et réservé à l'élite est nuisible à maints égards.

En premier lieu, il y a des raisons de craindre que cette image surannée du français, en contradiction flagrante avec la réalité linguistique et incompatible avec les caractéristiques universelles d'une langue vivante, n'amoindrisse son capital symbolique auprès d'une partie des populations francophones et non francophones.

Dans son ouvrage *La langue et le citoyen : pour une autre politique de la langue française*¹⁴, Jean-Marie Klinkenberg énonce trois principes qui devraient sous-tendre la politique linguistique d'un État, dont le suivant :

¹³ *Ibid.*, p. 60.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 181.

« La politique linguistique doit mettre le citoyen au premier plan, autrement dit valoriser son rôle d'usager de la langue et non accentuer sa sujétion à celle-ci¹⁵ ».

« Il estime également que, lorsque les locuteurs d'une langue ressentent un sentiment d'insécurité et que la représentation de leur compétence linguistique et celle de leur entourage sont négatives, la valeur de cette langue s'amoindrit sur le marché linguistique, ce qui la rend moins attrayante que ses concurrentes. Par conséquent, si une politique linguistique doit sans conteste contribuer à étendre les compétences langagières des usagers et augmenter leur maîtrise de toute sa palette expressive, elle doit également viser à hausser leur niveau de sécurité linguistique, ce qui implique une amélioration des représentations que les usagers se font de leur langue¹⁶ ».

2.9. Les risques de désaffection

Or, les francophones hors de France, notamment les Québécois, vivent encore aujourd'hui une certaine insécurité linguistique. Et quand elle atteint un degré important, l'insécurité linguistique peut conduire jusqu'à la désaffection vis-à-vis de la langue en cause. Au Québec (en Acadie, en Ontario...), ce phénomène est malheureusement présent :

« Imaginez-vous donc comment je me sens quand je suis blâmée pour mon accent de la basse-ville de Québec ou mes tournures de phrases anglaises. J'ai développé avec le temps une "écœurite aiguë" du français. Très peu de gens sont au courant de la gêne que les citoyens de Québec ont hérité de leurs ancêtres français du fait que beaucoup parlent sur le bout de la langue et c'est mon cas. Si j'avais eu à choisir, je serais née dans une famille anglaise. » (*Journal de Québec*, « Courrier des lecteurs », 7 mars 2008).

L'insécurité linguistique n'est pas l'apanage des Québécois puisque les Français en éprouvent eux aussi à leur manière. Elle se traduit notamment par une dévalorisation du français par rapport à l'anglais en tant qu'instrument d'expression culturelle et comme langue des affaires ou langue scientifique. Parmi de nombreux exemples, citons Julien Garnier, le chanteur vedette de Hey Hey My My (groupe français qui écrit et chante ses chansons en anglais). Il a déclaré au journal *Le Figaro* que :

« [...] les gens sont maintenant désinhibés là-dessus [chanter en anglais]. Tout simplement c'est difficile de trouver un vrai langage pop en français. Dire "Here Comes the Sun", c'est génial, mais "voici le soleil", c'est nul. » (Claude Duneton, *Le Figaro*, fr : 21 février 2008).

L'attrait grandissant que revêt l'anglais pour les artistes musiciens d'un pays comme la France est passablement troublant. Le phénomène ne leur est pas exclusif ; on le perçoit d'ailleurs au Québec. L'influence des cultures étasunienne et britannique ainsi que la force du marché anglophone y sont pour beaucoup. Toutefois, pourrait-on se demander si l'anglais est un matériau artistique plus accueillant, plus libre, plus facilement malléable, moins insécurisant, d'où sa force d'attraction auprès de jeunes compositeurs ?

¹⁵ Vézina, R., « La prise en compte de la variation lexicale dans la production terminologique et linguistique de l'Office de la langue française », in *La variation dans la langue standard*, actes du colloque tenu les 13 et 14 mai 2002 à l'université Laval lors du LXX^e congrès de l'ACFAS, sous la dir. de Bouchard, P. et Vézina, R., *Langues et sociétés*, n° 42 [Montréal], Office québécois de la langue française, 2004 [qui paraphrase Klinkenberg, *op. cit.*, p. 66-67].

¹⁶ *Ibid.*, p. 181.

En deuxième lieu, toujours à propos d'une certaine image de la langue française, quel avantage retire-t-on à entretenir cette idée que la langue française est une langue très, trop difficile à apprendre ? Une langue dont la maîtrise n'est réservée qu'à quelques initiés ou aux meilleurs écrivains ? C'est le message qu'on propage avec l'importance démesurée que nous accordons encore aujourd'hui aux exceptions, aux accords de participes, etc. Pourquoi aussi une telle obsession de la faute d'orthographe ? Pourquoi un tel refus des rectifications de l'orthographe ? Pourquoi la condamnation des messages SMS (textos) des jeunes, variété familière en langue écrite assimilable au registre populaire en langue parlée, mais aussi signe de vitalité et d'adaptabilité de la langue ? De toute façon, une telle condamnation est parfaitement inutile. Mieux vaudrait peut-être s'appuyer sur ce goût et cette habitude d'écrire des jeunes pour développer de meilleurs usages linguistiques. Dans tous les cas, il faut réfléchir au degré de tolérance approprié devant l'écart à la norme, la « faute », compte tenu des pratiques dans les langues voisines comme l'anglais, l'espagnol, le portugais, etc. Si tout est aussi difficile en français, si sa maîtrise est vue comme hors d'atteinte du citoyen, francophone ou immigrant, pourquoi ne pas se tourner vers l'anglais, langue réputée facile, la langue qui donne accès à toute l'Amérique, la langue de la mondialisation ? La question n'est pas sans pertinence dans une société comme le Québec où la compétition linguistique est très vive et ne joue pas, au départ, en faveur du français.

En troisième lieu, le discours habituel qu'on tient sur la langue française doit également s'ajuster et mettre en lumière, en plus de sa fonction identitaire et culturelle, sa fonction utilitaire liée à la nécessité de l'intercompréhension entre locuteurs de variétés du français et à sa capacité d'assurer l'intégration sociale dans un pays ou un État. L'intérêt d'un nouvel arrivant à faire l'apprentissage de la langue française est, nous l'avons déjà dit, d'abord utilitaire. La fonction identitaire résultera en dernier lieu de son intégration réussie à sa société d'accueil.

Les arguments en faveur de la maîtrise de la langue chez les jeunes, francophones ou allophones, peuvent être du même ordre. Ainsi, on peut considérer que la maîtrise de la langue rend efficace la transmission de messages, qu'elle est une marque de professionnalisme d'une entreprise, qu'elle est en mesure d'assurer la communication avec les francophones du monde entier. Enfin, pour une très grande partie des allophones ou des nouveaux arrivants, pour les jeunes, ce sont là des arguments qui portent plus que ceux qui mettent l'accent sur la beauté de la langue, surtout chez ceux et celles qui, en définitive, sont les seuls en mesure d'assurer la diffusion de la langue française, les citoyens ordinaires !

CONCLUSION

On peut tirer plusieurs conséquences de ces réflexions. Certaines relèvent d'attitudes à modifier.

Il faut reconnaître l'existence des variétés et leur valeur, cesser de propager l'idée que l'apprentissage d'une forme plus valorisée de langue ne peut se faire que par la disparition de traits régionaux. Les Québécois, les Franco-Canadiens et les Acadiens, qui ont conservé leur langue depuis quatre siècles, les Français, les Belges, les Suisses, les Afri-

cains du Nord et ceux du Sud, les Antillais, les Mauriciens n'accepteront pas de les effacer parce qu'ils constituent une partie de leur identité.

Il est important de développer des attitudes de tolérance envers les différences d'accent, les parlers régionaux. Le simple fait qu'un pays ou une province compte plus de locuteurs ne rend pas son parler supérieur ! L'idée de la hiérarchisation des variétés géographiques de français n'est pas acceptable et, de toute façon, ne repose pas sur des attitudes concrètes de la part des locuteurs. La valorisation de toute la diversité culturelle et identitaire traduite par la langue française représente un chantier primordial. La prise en compte et la valorisation des diverses normes nationales « s'inscrivent désormais dans la définition d'une réelle interculturalité¹⁷. En ce début du XXI^e siècle, la francophonie ne peut se permettre de se priver de tout le potentiel de diffusion offert par les forces combinées de l'ensemble des pays et des communautés membres.

Il faut insister sur la fonction utilitaire de la langue française. Il faut renforcer coûte que coûte son usage au travail, dans les sports, dans les affaires, dans la culture, etc. Plus la langue perd de ses fonctions dans la vie de tous les jours, moins elle est utile et considérée comme importante sur le marché linguistique non seulement national, mais aussi mondial. Les gouvernements seuls ne pourront réussir à remporter ce pari car tous les acteurs économiques et sociaux ainsi que l'ensemble des citoyens doivent faire leur part. De plus, le français doit investir le numérique plus qu'il ne le fait actuellement : sa place dans Internet doit augmenter, son utilisation dans l'audiovisuel et les jeux vidéos également. Il doit conserver, voire renforcer son rôle de langue de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les bibliothèques doivent être alimentées continuellement d'ouvrages en langue française. Les revues scientifiques ne doivent pas céder progressivement à la tentation de ne diffuser que des articles en anglais, tendance dangereuse qu'on ne peut tolérer, encore moins encourager.

Cependant, tout cela n'est envisageable que dans le contexte où la maîtrise de la langue est valorisée. La sécurité linguistique, la fierté d'être francophone, l'ouverture à la variation, des propos sur la qualité du français qui établissent les nuances souhaitables en matière de niveaux de langue, la générosité envers le nouvel arrivant qui veut apprendre le français, l'ouverture à d'autres langues sont favorisées par sa propre maîtrise de la langue. Dans ce vaste programme, cette révolution interculturelle francophone, les enseignants de français et en français occupent une position privilégiée – il y en aurait plus d'un million sept cent mille dans le monde¹⁸. Puissent les sociétés dans lesquelles ces hommes et ces femmes travaillent leur prodiguer tous les encouragements qu'ils méritent !

Bibliographie

BERTUCCI, M.-M. (2008), « Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des

¹⁷ Dumont, P. « Unité de la langue, diversité des normes : vers un éclatement du français ? », in Maurais, J. et al. (dir.), *L'Avenir du français*, Paris, EAC/AUF, 2008, p. 147.

¹⁸ Cuq, J.-P., « L'enseignement du français, langue seconde et langue étrangère », in Maurais, J. et al. (dir.), *L'Avenir du français*, Paris, EAC/AUF, 2008, p.120.

nouveaux arrivants », *Glottopole*, n° 11, janvier, p. 45-53 [en ligne : www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol].

DUMONT, P. (2008), « Unité de la langue, diversité des normes : vers un éclatement du français ? », in Maurais, J. *et al.* (dir.), *L'Avenir du français*, EAC/AUF, Paris, p. 145-149.

MOREAU M.-L. *et al.* (2007), « Les accents dans la francophonie. Une enquête internationale », *Français & Société*, n° 16.

VIGNER, G. (2008), « D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale », *Glottopole*, n° 1, janvier, p. 34-44 [en ligne : www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol].

ENJEUX POLITIQUES, SOCIOLINGUISTIQUES ET IDENTITAIRES DU PARTENARIAT LINGUISTIQUE ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES AU CAMEROUN ANGLOPHONE

David NGAMASSU

Université de Buéa

INTRODUCTION

Un survol des littératures sur l'évolution des rapports entre le français et les langues locales en Afrique francophone montre que de l'époque coloniale à nos jours on est passé de la politique de l'unilinguisme en français et de condamnation des langues locales qualifiées de patois à la reconnaissance de la pluralité des langues, puis de leur coexistence plus ou moins pacifique à la politique de partenariat entre le français et toutes les langues en présence dans cette niche écolinguistique.

Cette étude analyse les enjeux et implications de l'application au Cameroun anglophone de ce concept d'invention francophone. Comme le souligne R. Chaudenson (2001 : 62) :

« le concept de *partenariat des langues* engage la francophonie dans une voie très positive, même si on n'en mesure pas toutes les conséquences [...] Ce partenariat est non un état auquel on serait parvenu, mais un objectif, assurément positif car il est sans doute une des clés du développement économique, social et humain. »

Parce que ce concept présente de nombreux enjeux pour la francophonie et partant pour l'Afrique noire francophone au Cameroun il serait dommageable de limiter les réflexions sur la politique de partenariat linguistique à la zone francophone. Nous pensons qu'il est urgent d'étendre son application à l'aire anglophone, d'autant plus que cette zone représente un intérêt certain pour la vitalité du français au Cameroun. La promotion de la diversité linguistique et culturelle au Cameroun impose le partenariat des langues comme voie incontournable vers la complémentarité entre les langues, aussi bien dans la partie francophone du pays qu'en zone anglophone. Or, pour R. Chaudenson (2001 : 64) « la gestion de la pluralité des langues et des cultures dans la perspective d'un partenariat réel implique qu'on s'interroge d'abord sur les finalités et

les moyens de l'action. » Au Cameroun, pays officiellement bilingue, la Constitution accorde au français et à l'anglais le même statut et les mêmes fonctions, et partant, les mêmes rapports de coexistence avec les langues locales.

L'analyse de la configuration linguistique du Cameroun anglophone montre qu'il présente des spécificités identiques à celles du Cameroun francophone : plusieurs langues locales, auxquelles se superpose une langue importée qui sert de langue de scolarisation, de vecteur de la parole officielle et de l'administration. L'espace anglophone posant les mêmes problèmes sociolinguistiques que l'aire francophone ; donc les enjeux sociolinguistiques, politiques, et identitaires d'une part, les implications didactiques d'autre part, de l'application de la politique de partenariat entre les langues dans cette région devraient être les mêmes qu'en zone francophone. Rappelons que l'histoire de la langue française en Afrique noire, si l'on en croit Picoche (1994 : 91) remonte au début de la première moitié du XIX^e siècle avec la création d'une école primaire à Saint-Louis du Sénégal où l'instituteur français Jean Dard donne la première leçon de/en français, le 7 mars 1817.

Mais, à l'exception du Sénégal l'implantation du français en Afrique francophone, contemporaine à la conquête militaire du siècle dernier remonte à la fin de la Première guerre mondiale. Aujourd'hui dans cette région le français a le statut de langue seconde pour des raisons historiques qu'il serait long et fastidieux de rappeler ici. Alors qu'au Cameroun francophone il fait désormais partie intégrante du patrimoine linguistique national, au Cameroun anglophone son introduction – relativement récente – remonte à la réunification, même si son enseignement y a débuté un peu plus tôt. Le bilinguisme officiel au Cameroun résulte de la réunification – le 1^{er} octobre 1961 – du Cameroun oriental et du Cameroun occidental. L'implantation du français dans la partie orientale a partie liée avec la colonisation française, alors qu'au Cameroun occidental sa diffusion participe de l'option de bilinguisme officiel mise en place au lendemain de la réunification. Cependant, aussi bien dans les provinces francophones qu'en zone anglophone, aujourd'hui l'avenir du français au Cameroun dépend de sa capacité à cohabiter dans un rapport de partenariat avec les autres langues en présence.

1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DU CAMEROUN ANGLOPHONE

Le Cameroun anglophone s'étend de l'océan Atlantique à la zone montagneuse du Nord-Ouest sur 82 985 km² et couvre deux des dix régions du pays : le Nord-Ouest (35 926 km²) et le Sud-Ouest (47 059 km²). Il représente 5,72 % de la superficie du pays avec une population estimée en 2005 à 3 336 000 habitants pour une population totale de 16 680 000 habitants. D'après *l'Atlas linguistique du Cameroun* (1991 : 121) la zone anglophone se distingue par une forte diversité linguistique. Le Nord-Ouest se caractérise par un émiettement linguistique extrême : une quarantaine de langues bantoues du Grassfield auxquelles s'ajoutent une quinzaine de langues béboïdes, six langues non bantouïdes et une quinzaine d'autres langues de moindre importance. Le Sud-Ouest fait également preuve d'un grand morcellement linguistique, avec la pré-

dominance des langues du groupe bantou côtier dans la Meme, le Fako, des langues bantoues au sens large dans la Manyu, de 3 langues grassfield et de 3 langues de la sous-branche bénoué-congo sur les confins nigériens. Soit plus d'une centaine de langues, ce qui en fait une véritable mosaïque linguistique. Il partage une frontière de plus de cinq cents kilomètres avec le Nigeria. Située dans sa partie sud, Buéa, chef-lieu de la région du Sud-Ouest se trouve à un jet de pierre de Malabo, la capitale de la Guinée-Équatoriale. Zone charnière entre les espaces linguistiques hispanophone au sud, anglophone à l'ouest, et francophone à l'est le Cameroun anglophone représente un enjeu linguistique important pour le français.

On peut comprendre l'importance pour la francophonie du Cameroun anglophone et de la région du Sud-Ouest en particulier à cause de sa position stratégique par rapport au Nigeria, la locomotive économique de l'Afrique de l'Ouest, et à la Guinée-Équatoriale, qui représente un vaste marché linguistique potentiel. Il est important de signaler que le Sud-Ouest anglophone jouxte deux pays non francophones, qui ont récemment opté pour le français comme deuxième langue officielle : le Nigeria et la Guinée-Équatoriale. D'où l'importance pour le français à s'y implanter de façon durable. Ceci ne peut être possible que dans le cadre d'un partenariat entre les langues car « les efforts des décideurs doivent viser à un aménagement linguistique qui respecte partout en chacun le droit de vivre dans *sa* langue » Renard (2001 : 83). Conçu pour la gestion des plurilinguismes au sein de l'espace francophone en particulier, l'objectif central du partenariat linguistique est de favoriser le développement équilibré de toutes les langues en présence. Ce concept d'invention francophone permet d'analyser la situation sociolinguistique du Cameroun anglophone, une situation tétraglossique caractérisée par l'enchaînement de quatre diglossies :

1. Anglais-langues locales ;
2. Langues locales-*pidgin english* ;
3. Anglais-*pidgin english* ;
4. *Pidgin english*-français.

Le partenariat linguistique au Cameroun anglophone implique aussi bien le partenariat entre les langues officielles, qu'entre les langues locales et le *pidgin english* ou encore entre le *pidgin english* et l'anglais, langue avec laquelle il a une forte parenté génétique et structurelle. Ces langues n'y ont pas les mêmes statuts et fonctions : l'anglais, langue de scolarisation y a le statut de langue privilégiée au détriment du *pidgin english* principal véhiculaire et des langues locales dont la plupart sont en voie de disparition. Quant au français, il est en train d'y gagner du terrain. D'importantes colonies de francophones qui vivent et travaillent dans cette zone y constituent la vitrine du français. Véritables postes avancés de la francophonie, elles sont d'une importante capitale pour la diffusion du français en zone anglophone. Leur mission est de vendre la langue française et les cultures francophones, de maintenir et d'étendre la francophonie au sein de cet espace, et donc d'y introduire le concept de partenariat linguistique qui implique l'existence d'un minimum d'équilibre entre les langues, la recherche d'une complémentarité linguistique et la volonté pour chaque langue de rompre son enfermement et de

sortir de son isolement. Pour Demorgon (2008 : 51), « penser le français ne peut être fait qu'à partir de telle ou telle autre langue qui à son tour pourra mieux se penser à partir du français », il regrette que « les langues-cultures [soient] encore trop peu reliées, trop peu pensées ensembles ». Ceci est valable pour le *pidgin english*, l'anglais, le français et les langues locales en zone anglophone. D'où l'importance d'une politique de partenariat entre les langues au Cameroun Anglophone.

2. CADRE DÉFINITOIRE DU PARTENARIAT LINGUISTIQUE

Le partenariat se définit comme le fait pour deux ou plusieurs intervenants ayant des missions divergentes de mettre ensemble leurs moyens d'action pour atteindre un même but tout en conservant chacun une certaine autonomie. Il suppose une vision claire de l'objectif commun à atteindre en dépit des divergences possibles. Il n'est pas synonyme de fusion, mais participe de la volonté de deux ou plusieurs parties de tendre vers un même objectif. Deux ou plusieurs entreprises peuvent décider de fonctionner en partenariat ; dans un tel cadre, il peut exister, entre elles des liens particuliers, des obligations et parfois des contraintes juridiques régissant leur bon fonctionnement.

En politologie linguistique, ce terme a été employé pour la première fois par S. Fandjis et X. Michel (1989 : 34) :

« L'aménagement linguistique [...] doit s'attacher dans l'aire francophone autant à la conservation et à l'enrichissement de la langue française qu'à la gestion de la coexistence du français avec les créoles, l'arabe, les langues africaines. Cet aménagement doit être conçu et mené d'une manière partagée entre partenaires. Cette gestion linguistique partagée est la seule démarche qui permette à la fois de concilier la vie bourgeonnante de la langue française avec le maintien d'une intercompréhension entre les continents et les générations et de dépasser les conflits des langues pour aboutir entre partenaires de la francophonie à une convivialité heureuse, créatrice et dynamique. »

Appliquée aux langues pour la première fois au Sommet francophone de Québec en 1987, repris à Ouagadougou en mars 2002, lors de la réunion des pays francophones d'Afrique de l'Ouest sur l'enseignement du français en Afrique, ce terme de plus en plus à la mode depuis trois décennies tend à remplacer le concept de coexistence des langues même si la coexistence n'implique pas toujours le partenariat. Bien que le partenariat soit inscrit dans les textes fondateurs de la francophonie, la notion de langues partenaires continue à susciter des interrogations quand à son applicabilité au contexte sociolinguistique africain. Car ce concept implique que toutes les langues africaines, jadis ravalées au rang de patois, et qui ont depuis lors reçu le prestigieux label de langue sont des partenaires à part égale du français au sein de l'espace francophone. Au Cameroun anglophone ceci implique que le *pidgin english* doit être considéré au même titre que l'anglais. Ce qui est loin d'être le cas car pour reprendre Chaudenson (2001 : 61) :

« Réclamer pour toutes les langues un statut et des fonctions identiques et exiger entre elles une réciprocité totale, c'est-à-dire que la langue A obtienne de la langue B exactement ce qu'elle lui accorde n'a de sens [qu'] au sein d'un État bilingue qui se déclare officiellement bilingue. »

Reconnaissons cependant que même dans un État officiellement bilingue comme le Cameroun, ceci n'est pas possible. Cependant, nous pensons que le partenariat entre les langues au Cameroun anglophone présente de nombreux enjeux : partenariat entre les langues officielles, partenariat entre ces langues et les langues locales, partenariat entre les langues locales et le *pidgin english*, et cette langue et l'anglais.

3. DES ENJEUX DU PARTENARIAT LINGUISTIQUE EN ZONE ANGLOPHONE

3.1. Enjeux politiques et sociopolitiques

Depuis la réunification, l'enseignement du français en zone anglophone et celui de l'anglais aux francophones participent de la politique scolaire des langues du pays, même si certains anglophones continuent à penser que cela participe d'une politique visant à les phagocyter, voire à long terme, à dissoudre la minorité anglophone dans la majorité francophone. On se demande donc si l'application à l'espace anglophone des résultats encourageants des travaux sur le partenariat entre les langues, jusqu'ici limités au français et aux langues nationales en zone francophone, ou au français et aux créoles dans l'aire créolophone de l'océan Indien ne permettrait pas de résorber ce conflit linguistique latent. D'abord centrée sur la problématique de la pluralité des langues nationales face au français la réflexion s'est déplacée ces dernières décennies vers la coexistence de ces langues, puis vers leur place à l'école. Aujourd'hui la question du partenariat entre le français et les langues locales inclut aussi les réflexions sur la place du français comme moyen de diffusion des langues locales en francophonie. Ces réflexions devraient aussi s'intéresser à l'aire anglophone au Cameroun, dans la mesure où elle présente de nombreuses similitudes avec la zone francophone. Ceci aurait pour conséquence de modifier les représentations réciproques des francophones et des anglophones d'une part, d'ouvrir les voies pour de nouveaux rapports entre les langues locales, l'anglais, le français et le *pidgin english* d'autre part, permettant ainsi la mise en place des perspectives didactiques adaptées de ces langues.

La politique de partenariat linguistique devrait s'intéresser surtout au rôle de l'anglais dans la diffusion du français et réciproquement. Quelle place la presse et la télévision d'expression anglaise accordent-elles au français et à l'actualité du monde francophone ? Quelles représentations véhiculent-elles sur le français et vice versa ? Parce que le Cameroun est un pays officiellement bilingue on ne peut envisager les deux langues officielles autrement que dans un rapport égalitaire même si depuis l'indépendance les anglophones n'ont cessé de dénoncer le déséquilibre linguistique (au profit du français) entre les deux langues officielles. R. J. Willard (1970 : 292) constate « quatre ans après la fédération, les (camerounais) occidentaux continuaient à se plaindre de la communication fédérale et des correspondances émanant de Yaoundé dans la seule version française. » J. Ngangang (1981 : 30) note que « la pression exercée sur les anglophones pour apprendre à communiquer en français dépasse de loin celle exercée sur les francophones pour apprendre à communiquer en anglais. Alors que 75 % des anglophones à Yaoundé parlent français quotidiennement, seulement

14 % des francophones utilisent l'anglais tous les jours ». La mise en place d'un partenariat entre le français et l'anglais favoriserait une plus grande synergie entre ces deux langues et contribuerait à atténuer les antagonismes entre francophones et anglophones.

Car, pour Peter Hawkins (1996 : 842), « tout compte fait ces sœurs traditionnellement ennemies restent malgré tout des sœurs, et les ressemblances familiales l'emportent sur les différences. Anglophones et francophones sortent de la même matrice. » Comprendre que les différences entre le français et l'anglais sont plutôt superficielles permet de relativiser les antagonismes entre les deux phonies. La politique de partenariat entre les langues peut donc aplanir les divergences entre francophones et anglophones, divergences qui participent des représentations que les uns et les autres ont des langues-cultures de part et d'autre des rives du Mungo. Seule une politique de partenariat entre les langues officielles peut permettre aux anglophones et francophones de comprendre que l'appartenance biculturelle relève d'une forme nouvelle de culture et qu'ils n'appartiennent pas à *une* langue officielle, qu'ils sont plutôt un mélange des deux langues-cultures. D'où des enjeux identitaires, dans la mesure où la question de la minorité anglophone au Cameroun a surtout partie liée avec les revendications identitaires héritées de la colonisation britannique. La politique de partenariat entre les deux langues officielles est susceptible de permettre aux anglophones de comprendre que leurs revendications identitaires basées paradoxalement sur une langue exogène contribuent à accentuer leur acculturation que ces revendications identitaires devraient avoir pour seul fondement la défense des langues-cultures locales.

3.2. Enjeux identitaires du partenariat linguistique

L'identité n'est pas une réalité figée mais dynamique, la politique de partenariat des langues devrait permettre une lecture différente de la question anglophone qui ressortit au réflexe de minoritaire : alors qu'en général les revendications des minorités sont fondées sur la défense des langues et cultures locales la minorité anglophone revendique une identité fondée sur une langue héritée de la colonisation britannique. Contrairement aux autres minorités linguistiques dans le monde en lutte pour la reconnaissance des langues-cultures locales, les Camerounais anglophones s'identifient à l'anglais, une langue exogène. La survie des langues locales et la préservation des valeurs traditionnelles ne sont pas au centre des revendications identitaires des anglophones ; l'enjeu principal de cette question étant la défense du statut de minoritaire basé paradoxalement sur la langue de l'ancienne puissance tutrice. Or, plus qu'en zone francophone d'ailleurs les menaces contre les langues locales en zone anglophone sont bien une réalité ; ces menaces ne viennent pas uniquement de l'anglais mais surtout du *pidgin english*, véhiculaire qui tend de plus en plus à se substituer aux langues maternelles. Il est évident que pour qu'un groupe ethnique minoritaire lutte pour la préservation de sa langue celle-ci doit constituer une dimension saillante de son identité, ce qui n'est pas le cas pour les langues locales dans cette région. Car ce que redoutent surtout les anglophones ce n'est pas la disparition des langues locales au profit du *pidgin english* mais plutôt la dissolution de leur minorité dans la majorité francophone. D'où des enjeux sociolinguistiques du partenariat entre les langues dans cette partie du pays.

3.3. Enjeux sociolinguistiques du partenariat linguistique

Le problème de la coexistence des langues est plus complexe en zone anglophone du fait de la présence du *pidgin english* qui bien que parlé abondamment en famille, dans les bureaux et plantations, à l'école et à l'université, au marché, à l'église, n'est enseigné ni à l'école ni au lycée. Contrairement aux créoles dans les aires créolophones à l'université de Buéa pourtant située en zone anglophone il ne constitue même pas un axe de recherches scientifiques. Bien au contraire, à en juger par le nombre de panneaux interdisant son usage sur le campus de l'université de Buéa, pour les autorités de cette institution, il représenterait une menace sérieuse pour l'anglais. Alors que les travaux effectués dans les aires créolophones montrent que le créole et le français ont à gagner à cohabiter ensemble en raison de la parenté génétique entre ces deux langues, au Cameroun anglophone qui connaît pourtant les mêmes problèmes sociolinguistiques que les zones créolophones, les recherches s'intéressant au *pidgin english* et surtout à son enseignement sont plutôt rares. Très peu nombreux sont les travaux sur les rapports conflictuels entre le *pidgin english* et les langues locales. La disparition progressive des langues locales et leur remplacement par ce véhiculaire qui est en train de devenir la langue maternelle constituent un véritable danger dont les chercheurs camerounais ne semblent pas s'inquiéter pour l'équilibre linguistique de la zone anglophone. Pourtant, la mise en place dans cette zone, d'une politique de partenariat linguistique dont l'objectif serait un développement équilibré des langues en présence dans cette niche écolinguistique complexe constitue, à l'heure actuelle, le seul moyen de préservation des langues locales.

4. IMPLICATIONS DIDACTIQUES DU PARTENARIAT LINGUISTIQUE

Les analystes des politiques linguistiques coloniales en Afrique les classent en deux types, diamétralement opposés : les exendoglossiques¹ qui pratiquent une politique linguistique plus libérale à l'égard des langues locales et les exoglossiques² qui ont une politique linguistique moins favorable à l'égard de ces langues. Dans le premier, ils rangent les pays germaniques et anglo-saxons : Allemagne, Angleterre, Hollande, Belgique ; dans le second groupe les pays de tradition romane : France, Portugal, Italie, Espagne. L'appartenance à l'un ou l'autre groupe détermine en grande partie le sort des langues locales et sa place à l'école. Héritier de la politique linguistique mise en place par la Grande-Bretagne à l'époque coloniale, le Cameroun anglophone appartient de fait au premier groupe ; alors qu'on s'attendait à ce que sa politique en matière d'enseignement langues locales fût plus favorable, depuis l'indépendance de cette par-

¹ Ngugi Wa Thiong'o, J. « *Africa from inside the linguistic jail* », *The Guardian*, 1st October, 1989, « L'Afrique de l'intérieur de la prison linguistique » [notre traduction].

² Brann, C., « Afro-saxons and afro-romans language policies in Sub-saharan Africa », communication présentée au congrès de sociologie de Mexico, août, 1982. Dans cette étude, Brann note que les races germaniques comme les Allemands, les Britanniques et les Hollandais avaient un point de vue plus protestant des peuples, de leurs langues et cultures, tandis que les pouvoirs coloniaux romains comme les Français, les Portugais, les Italiens et les Espagnols avaient une attitude plus catholique dans leur manière de voir.

tie du pays, et surtout après la réunification en 1961, le Cameroun anglophone n'accorde aucune importance à l'enseignement des langues locales et surtout du *pidgin english*, qui, à cause de sa parenté génétique et structurelle avec l'anglais devrait pourtant servir de langue d'enseignement ou au moins être l'une des disciplines scolaires. La prise en compte de sa parenté génétique et structurelle avec l'anglais est susceptible de favoriser l'apprentissage des deux langues dans le cadre d'une didactique adaptée ou intégrée. En effet, comme dans les aires créolophones où les créoles ne sont plus considérés de nos jours comme un obstacle infranchissable à l'appropriation du français standard, la mise en place d'une politique de partenariat entre les langues pourra favoriser le développement d'une didactique intégrée de l'anglais et du *pidgin english*.

Chaudenson (2007 : 5) constate que le thème majeur du XI^e *Colloque international des études créoles*, tenu au Cap-Vert, en octobre 2005, est « l'adaptation de la didactique des langues européennes aux situations dans lesquelles ces idiomes sont en contact, comme médium ou comme langue seconde ou étrangère, avec des créoles qui en sont eux-mêmes issus. ». L'un des intérêts de l'application de la politique de partenariat à l'aire anglophone serait l'adaptation à cette zone des expériences menées en zone créolophone. La deuxième implication didactique de la politique de partenariat linguistique en zone anglophone a partie liée avec la place des langues locales à l'école ; à l'exception de quelques expériences privées sans de réelles perspectives de généralisation, aucune langue camerounaise n'est actuellement enseignée dans cette partie du pays, que ce soit comme langue d'acquisition d'autres connaissances ou comme discipline. Pourtant, l'un des avantages du partenariat linguistique pourrait être la prise en compte des diversités linguistiques dans la diffusion du français et de l'anglais, langues officielles. On pourrait par exemple envisager, dans le cadre de la politique de partenariat linguistique, d'orienter les réflexions sur la prise en compte du *pidgin english* en didactique de l'anglais. Compte tenu de son importance, comme vecteur de communication et comme langue des échanges, on devrait s'orienter vers la reconnaissance du *pidgin english* comme langue de scolarisation partielle de certaines disciplines, comme le sont aujourd'hui les créoles dans les aires créolophones. L'école devrait mettre donc l'accent sur la recherche d'une didactique adaptée du *pidgin english* et de l'anglais.

La troisième implication didactique de l'application à l'aire anglophone de la politique de partenariat linguistique a partie liée avec la mise en place d'une didactique intégrée des deux langues officielles. Car nous sommes convaincus qu'un véritable partenariat linguistique est susceptible de déboucher sur un partenariat didactique ; le contact des langues impliquant naturellement celui des didactiques, la cohabitation des didactiques est de nature à modifier en retour aussi bien la nature de ces contacts, que les modes de gestions du partenariat entre les langues en présence. Ainsi, la didactique intégrée des deux langues officielles peut constituer une solution durable à la crise de l'enseignement des langues officielles au Cameroun anglophone. L'apprentissage de l'un facilitant celui de l'autre, les enseignants d'anglais et de français devraient se préoccuper du fait que l'apprenant apprend parallèlement, ou apprendra ultérieurement l'autre langue officielle, et que par conséquent, les savoir-faire et les savoirs acquis dans une langue peuvent servir à la maîtrise de l'autre langue.

Par conséquent, toute entreprise didactique visant à améliorer l'enseignement des deux langues au Cameroun anglophone doit chercher à établir des ponts didactiques et non à ériger des cloisonnements entre elles. Car le cloisonnement et blocages entre la didactique du français langue et celle de l'anglais sont dommageables pour la diffusion des deux langues. Le développement d'une didactique intégrée du français aux anglophones et aux francophones est susceptible de réduire les gaspillages de moyens humains, financiers et matériels. On peut se demander si on doit continuer à privilégier une politique linguistique qui favorise la diffusion exclusive dans cette partie du pays de l'anglais au détriment du *pidgin english* et des langues locales. On peut également se demander quelles langues faut-il promouvoir dans cette niche écolinguistique qui compte plus d'une centaine de vernaculaires. Bien qu'on soit d'accord qu'on ne doit pas continuer à privilégier l'enseignement des seules langues officielles, il faut reconnaître que les langues locales de plus en plus menacées par le *pidgin english*, sont pour la plupart en voie de disparition. Enfin, quelle place accorder à la diffusion du français comme langue véhiculaire dans un contexte anglophone où s'impose déjà ce véhiculaire sous-régional ?

Sur le plan didactique, nous pensons avec Blanchet (2000 : 75) que « l'important, finalement, ce n'est pas de tracer des frontières et de multiplier des disciplines tranchées, voire retranchées. C'est, au contraire, de favoriser l'interdisciplinarité, toujours féconde quand elle est maîtrisée, et donc d'identifier les polarités prioritaires de telles recherches dans ce *continuum* que constituent les sciences de l'Homme. » Ainsi l'un des problèmes à résoudre en didactique des langues en situation de plurilinguisme est celui des passages et des cloisonnements, c'est-à-dire, la question des circulations et des blocages entre les didactiques des langues maternelles, secondes et étrangères. En d'autres termes, la mise en place d'une théorie générale des circulations et des blocages entre les didactiques des langues importées en général, et pourquoi pas, entre la didactique de ces langues et celle des langues locales est un objectif réalisable au Cameroun anglophone. Car la spécialisation à outrance doit céder place à la recherche d'*invariants* et de *transférables* d'autant plus importants qu'en Afrique noire les moyens humains et financiers demeurent dérisoires. Telle devrait donc être en définitive la finalité du partenariat linguistique et didactique au Cameroun anglophone.

CONCLUSION

Au terme de cette étude on peut conclure qu'un partenariat linguistique multidimensionnel s'impose au Cameroun anglophone, dont la complexité a partie liée avec les représentations associées aux diverses situations de contacts/conflits linguistiques dans cette région. En outre, les transférabilités possibles entre les didactiques des langues secondes et étrangères peuvent et doit être étendue à l'enseignement des/en langues locales. Dans cette zone non seulement la politique de partenariat est susceptible d'influencer les représentations des langues en contact, mais aussi elle peut modifier la nature de ces contacts et des approches didactiques. Ce partenariat suppose la volonté des locuteurs des diverses langues en contact d'entreprendre des activités de promotion réciproques ; les langues locales contribuant à la promotion et au dynamisme des langues exogènes à travers le processus d'appropriation et en retour

la promotion des langues importées doit viser entre autres au développement des langues locales et surtout à leur usage comme vecteurs de développement. Quant à la diffusion de l'anglais elle doit nécessairement prendre en compte le *pidgin english*. Pour atteindre l'objectif commun d'une plus large diffusion de toutes les langues en zone anglophone les langues endogènes et exogènes doivent nécessairement s'entraider mutuellement.

Bibliographie

- CALVET, L.-J. (2008), « Ma francophonie : entre le local et le global », in Cortes, J. *et al.* (dir.), *Faire vivre les identités francophones*, Synergie Monde, n° 5.
- CHAUDENSON, R. et CALVET, L.-J. (2001) (dir.), *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, L'Harmattan, Paris.
- DEMORGON, J. (2008), « Penser en français, penser le français », in Cortes, J. *et al.* (dir.), *op. cit.*, p. 51-69.
- FONLON, B. (1964), « Will we make or mar ? », *ABBLA*, n° 5.
- NGANGANG, J. (1981), *Cameroon Official Bilingualism out of focus ?*, mémoire de l'ESSTIC, université de Yaoundé.
- PICOCHÉ, J. et MARCHELLO-NIZIA, C. (1994), *Histoire de la langue française*, Nathan, Paris.

L'ENSEIGNEMENT DU ET EN FRANÇAIS AU LIBAN DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS FRANCOPHONES

Mireille TAHAN¹

Université Saint-Esprit de Kaslik

INTRODUCTION

Situé sur la Méditerranée, le Liban a toujours été un pays ouvert aux apports culturels occidentaux, ce qui a favorisé le contact direct avec la langue, la pensée et la culture méditerranéennes dont celles introduites par les intellectuels, les écrivains et les artistes français. Dans ce contexte, Émile Valin, dans *Le pluralisme socio-scolaire au Liban*, écrit :

« La vocation historique du Liban est inscrite dans sa position géographique. Terre d'escale et refuge des hommes, terre de brassage de cultures, d'idéaux et de valeurs, de transit de produits de consommation et d'échanges de services ; son unicité réside dans sa pluralité, sa diversité, ses disparités, ses contrastes ».

Comment les identités francophones sont-elles véhiculées par le système éducatif libanais ? Quelle place y occupe la langue française ?

1. TYPOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT AU LIBAN

Pour établir une typologie de l'enseignement au Liban, il faut recourir à plusieurs types de critères. Les établissements peuvent être classés en fonction de leur statut public ou privé, gratuit ou payant, laïc ou communautaire (école catholique, latine, etc.) et en fonction de la langue d'enseignement. Quelle que soit l'école fréquentée, l'élève libanais bénéficie de l'apprentissage de trois langues : l'arabe standard, le français et l'anglais. Ce trilinguisme se voit impartir un nombre d'heures d'enseignement – de chacune des langues – égal ou différent. Nous pouvons distinguer sur un plan général :

- les établissements publics (nommés officiels ou gouvernementaux) et les établissements privés (nationaux et étrangers) ;

¹ Enseignante de français à l'université Saint-Esprit de Kaslik (Liban). Doctorante en linguistique générale et didactique du français (université Paris – Descartes – Sorbonne et université Saint-Esprit de Kaslik).

- les établissements francophones (où le français est langue d'enseignement et l'anglais langue étrangère) et les établissements anglophones (où l'anglais est langue d'enseignement et le français langue étrangère).

2. SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU LIBAN

On peut dire que si le français a pris corps dans la société libanaise, c'est par l'enseignement, ce qui doit conduire les organisations de la Francophonie à prendre en compte ce facteur essentiel des politiques linguistiques qu'est l'éducation aux langues.

2.1. Cas des établissements scolaires francophones

Le français est enseigné pendant toute la durée de scolarité dans les écoles francophones et ce, depuis la crèche. L'enseignement du français est dispensé – en tant que langue seconde – au même titre et avec la même intensité que l'arabe standard qui représente la version normative officielle de la langue dialectale des Libanais.

Dans les écoles francophones, toutes les disciplines sont dispensées en français (hormis, évidemment, ce qui se rapporte à l'étude de la langue arabe classique), très souvent dans un environnement qui permet l'accès à des ouvrages et à des activités culturelles en français ; ceci confère à la langue française un statut particulièrement stratégique de langue d'éducation, ce qui conduit à développer des filières de formation initiale et continue pour l'encadrement professoral de ces établissements. Quant à l'enseignement d'une langue étrangère – qui est généralement l'anglais dans les écoles privées francophones – il a lieu au rythme d'une à deux séances hebdomadaires, très souvent marqué par un recours à la langue française comme médiatrice d'apprentissage. Dans ce cas, c'est le français qui seconde les premières étapes de l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère.

En dehors des pratiques de classe, la plupart du temps la communauté scolaire, élèves, professeurs et responsables communiquent entre eux en français et dans certaines familles, le français reste une des langues de l'expression au quotidien.

2.2. Cas des établissements universitaires francophones

La situation linguistique des établissements universitaires francophones est similaire à celle des écoles francophones. Si l'importance accordée à la langue varie en fonction de la filière retenue (sciences humaines, littérature, architecture, etc.), le français est la langue d'enseignement de la majorité des cours dispensés dans les différentes facultés. Dans certains domaines scientifiques (médecine, informatique, gestion, etc.), l'enseignement est dispensé dans les deux langues : le français et l'anglais.

Il faut aussi considérer la place importante qu'occupe la langue française dans la production et la diffusion des connaissances (accords internationaux avec d'autres universités francophones dans le monde, réseaux de chercheurs francophones, colloques nationaux et internationaux, publications).

3. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET SYSTÈME ÉDUCATIF LIBANAIS

Le système éducatif libanais, élaboré avant l'Indépendance du pays en 1943, a été réformé à maintes reprises : en 1968, 1970 et 1979. La dernière réforme du Curriculum libanais date de 1997. Celui-ci impose de consacrer à l'enseignement de la langue française 6 à 9 périodes par semaine². Le nombre de périodes varie en fonction des classes et des cycles (cycle maternel, cycle primaire, cycle moyen et cycle secondaire).

Les enseignants de français sont actuellement formés dans un Institut universitaire de pédagogie, dans une École normale supérieure ou dans une université comprenant un département des sciences de l'éducation. L'université s'est adaptée aux besoins et permet de délivrer des diplômes spécialisés en didactique des langues et en pédagogie.

4. LE PLURILINGUISME PERMANENT AU LIBAN

Le Liban est caractérisé par une diglossie assumée de l'arabe (le dialecte libanais et l'arabe standard) et par un bilinguisme, voire un trilinguisme (arabe-français/anglais).

4.1. La langue maternelle

Les enfants libanais apprennent l'arabe classique ou standard qui est la langue officielle, exclusivement à l'école. Il existe un deuxième registre dialectal qui est celui de l'arabe dit « intermédiaire », à mi-chemin entre l'arabe standard et le parler « libanais » qui est utilisé dans les échanges sociaux courants et auquel sont exposés les enfants avant leur scolarité.

4.2. La langue seconde et la langue étrangère

De par sa situation géographique et l'esprit d'ouverture de ses citoyens, le Liban était et reste un lieu de rencontre de diverses civilisations et cultures. Dès la plus haute Antiquité, les Libanais ont pratiqué couramment une deuxième langue, parfois une troisième et même une quatrième. Fouad Ephrem El-Boustany³ a répertorié, dans *L'histoire de l'enseignement au Liban* (1950), les langues parlées sur le territoire libanais, du temps des Phéniciens jusqu'au XX^e siècle. Il a mis en évidence que la langue française s'est introduite au Liban – parallèlement à l'anglais et à l'allemand – au XIX^e siècle.

Un vecteur important de la promotion de la langue française a été introduit depuis plus de cinquante ans : les centres culturels français. Implantés dans toutes les régions libanaises, ils forment un pôle d'apprentissage, de renforcement et d'attraction des lecteurs – spécialement les plus jeunes – qui peuvent y emprunter des livres, des romans, des albums en français. En outre, ils ont longtemps été des vecteurs du cinéma français grâce à l'existence d'une cinémathèque centrale à Beyrouth, jusqu'à l'avènement de l'audiovisuel individuel, de la vidéo et de l'Internet. Actuellement, tous les étudiants libanais francophones sont bi/trilingues : ils maîtrisent, outre leur langue

² La durée d'une période varie entre 45 et 55 minutes.

³ Penseur libanais, fondateur de l'École normale (1942) et de l'Université libanaise (1953)

première arabe, une langue seconde qui est le français, et au moins une langue étrangère (qui est souvent l'anglais).

Selon une étude effectuée par l'institut IPSOS⁴ sur l'état de la langue française au Liban, les constats suivants ont été relevés :

- première langue étrangère en usage au Liban, le français est à la fois langue de culture et de communication ;
- 45 % de la population libanaise est entièrement ou partiellement francophone ;
- le français a une longueur d'avance sur l'anglais (le Liban compte 30 % d'anglophones) ;
- le français est davantage pratiqué au sein des classes aisées économiquement ;
- quand il touche toutes les classes de la population, il est généralement beaucoup plus maîtrisé chez les jeunes encore scolarisés et a tendance à décroître au fur et à mesure que l'on avance en âge ;
- la connaissance et le niveau de français au Liban ne sont pas homogènes entre les différentes institutions scolaires.

La connaissance des langues étrangères est une pratique courante pour le peuple libanais dont les activités de commerce remontent à l'Antiquité. La majorité des Libanais écrit l'arabe classique, 45 % le français et 40 % l'anglais. Traditionnellement, le français est répandu chez les familles chrétiennes et les couches aisées musulmanes, la majorité des Musulmans ayant plutôt été ouverts à l'anglais. Des études effectuées en 2000-2001 à la demande de la commission des Affaires culturelles du Sénat français démontreraient que les vrais bilingues arabe-français représenteraient 28,5 % de la population, alors que les bilingues arabe-anglais seraient de l'ordre de 14 %. Par ailleurs, 73 % des bilingues arabe-français connaîtraient également l'anglais. Il s'agirait d'un trilinguisme presque diglossique où le dialecte libanais serait considéré à la fois comme langue maternelle et comme langue vernaculaire, le français servant essentiellement comme langue de culture et l'anglais comme langue fonctionnelle pour les communications avec l'extérieur.

CONCLUSION

Les premiers contacts massifs de langues dans la région remontent aux Croisades vers la fin du XI^e siècle. Ce contact s'est poursuivi grâce aux relations culturelles et commerciales, notamment entre le Liban et l'Occident. Le XIX^e siècle a représenté un certain âge d'or du français grâce à l'impact dans l'organisation du système éducatif, des missionnaires français (Jésuites, Lazaristes, etc.) qui fondent écoles et universités. Dès cette date et jusqu'à nos jours, la langue française a pris part au développement

⁴ Source : Institut IPSOS, étude menée par P. Monin, 2006.

social, économique et culturel du Liban qui est devenu un foyer régional de culture francophone.

Bibliographie

- ABOU, S. (1962), *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, PUF, Paris.
- AKIKI, C. (1994), *Les stratégies d'apprentissage du français écrit d'élèves libanais. Propositions méthodologiques*, PUSEK, Kaslik.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2^e éd. revue et corrigée, PUG, Grenoble.
- DEFAYS, J.-M. (2003), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga éditeur, Belgique.
- EL-BOUSTANY, F. (1950), *L'histoire de l'enseignement au Liban*, éd. Cénacle libanais, Beyrouth, [livre en arabe].
- LIBAN, MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DU SPORT (1997), *Curriculum* (circulaire n° 10227), éd. Sader, Beyrouth.
- VALIN, E. (1969), *Le pluralisme socio-scolaire au Liban*, Dar Al-Machreq, Beyrouth.

Sitographie

- Centre de recherche et de développement pédagogique au Liban (2008) :
[en ligne : <http://crdp.org>].
- L'aménagement linguistique dans le monde (2008) :
[en ligne : www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/liban.htm].
- Le web libanais francophone (2008) : [en ligne : <http://le-liban.com>].
- Réseau internet des écoles au Liban (2008) : [en ligne : www.schoolnet.edu.lb].

L'APPROPRIATION SINGULIÈRE DE LA CULTURE LITTÉRAIRE COMME FONDEMENT D'UNE IDENTITÉ FRANCOPHONE VIVANTE.

Annie ROUXEL

Université Bordeaux-IV, CELAM Rennes-II

« Faire vivre les identités francophones », ce vœu, cette injonction à l'origine du congrès qui nous rassemble soulève par sa formulation même un ensemble de remarques et de questions. La problématique place au cœur de la réflexion les notions de vie et d'identités (au pluriel), deux valeurs essentielles de l'humanisme contemporain. Elle suppose un lien de nécessité entre les deux notions, et un contexte qui s'inscrit en filigrane : la francophonie – son existence, sa vitalité ne sont pas des données immuables mais résultent d'une volonté, d'un combat continu. Discours militant qui résonne comme un appel à la responsabilité de chacun.

Mais avant de poser la question du « comment » – comment faire vivre les identités francophones ? – interrogeons les termes en présence et leurs présupposés.

« Faire vivre les identités francophones » rappelle en creux que ces identités sont mortelles. Dans le contexte de mondialisation, marqué par une compétition économique qui commande et installe les dominations culturelles et linguistiques, les identités francophones peuvent paraître fragiles : dépendantes de rapports de forces politiques et économiques, elles peuvent s'étioler et disparaître.

« Faire vivre les identités francophones » s'interprète aussi comme la nécessité d'activer les différences dans la mosaïque de la francophonie, affirmation identitaire qui entre en tension avec l'idée d'une identité suprafrancophone définie abstraitement une fois pour toute.

« Faire vivre les identités francophones » implique également que chacune de ces identités dans sa différence s'affirme qualitativement par sa présence, ses évolutions, voire ses contradictions. La vie qui s'exprime ainsi est un rempart contre la réification et donc la stérilité qui vident l'identité de sa substance.

On l'aura compris, la notion d'identité est ici appréhendée, en référence aux travaux de P. Ricœur comme un processus en perpétuelle recomposition, loin de toute définition essentialiste. Quant à la notion d'identité francophone, elle ne renvoie pas à la seule maîtrise de la langue française comme outil de communication, mais à

l'enracinement de la langue dans une culture qui lui donne sens et la spécifie. Or, parce qu'elle réfracte les valeurs et les modèles par lesquels une communauté se représente, la littérature est tout à la fois une composante essentielle de l'identité culturelle et le lieu de sa construction. C'est pourquoi la perspective adoptée pour cette communication défend l'hypothèse que l'appropriation singulière de la culture littéraire, à l'école et hors de l'école, favorise l'élaboration d'une identité francophone vivante et assumée.

1. LITTÉRATURE ET ENRACINEMENT IDENTITAIRE : LA QUESTION DES CORPUS

Levons d'abord une illusion. Si l'on considère que la littérature est un lieu où s'enracine l'identité, on pourrait penser que pour « faire vivre les identités francophones » dans leur diversité, il suffirait de rompre avec toute forme d'ethnocentrisme – d'hégémonie française – et d'ouvrir le corpus littéraire à l'ensemble des œuvres de la francophonie. Démarche simple, logique, qui consiste à corréliser les variations identitaires aux différentes littératures francophones. La géographie de la francophonie suffirait à déterminer des corpus littéraires vecteurs identitaires : vision quelque peu mécanique qui associe l'identité francophone antillaise aux œuvres d'Aimé Césaire, Saint-John Perse, Édouard Glissant, Maryse Condé, Patrick Chamoiseau... ; l'identité francophone algérienne à celles de Mohamed Dib, Kateb Yacine, Bouziane Ben Achour, Yasmina Khadra etc. ; la francophonie québécoise à Louis Hémon, Gabrielle Roy, Gaston Miron, Anne Hébert, Michel Tremblay, Michel Marc Bouchard...

Cependant, si cette reconnaissance des littératures francophones s'impose aujourd'hui comme une nécessité incontournable, se pose également la question des références communes qui soudent l'ensemble de la francophonie. Quelle part chacune de ces littératures doit-elle prendre pour donner son plein rayonnement à la notion de francophonie ? Faut-il définir un patrimoine littéraire de la francophonie ? Et quelle place donner à la littérature contemporaine, vivante de chacune des composantes de la francophonie ?

Autant de questions fortes qui sous-tendent et éclairent les choix effectués ou à effectuer et les valeurs implicites qui les commandent. Il conviendrait donc tout d'abord de dresser un état des lieux des corpus littéraires étudiés dans les différents pays de la francophonie, mais cette démarche excède le présent projet.

Évoquons simplement deux exemples qui en disent long : si l'on considère l'enseignement secondaire français, force est de constater que l'ouverture du corpus littéraire aux différentes littératures francophones reste frileuse et marginale. Il suffit d'ouvrir un manuel de première pour constater qu'à côté du socle de littérature légitime – française – apparaissent quelques grands noms de la littérature francophone comme Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, Birago Diop, Tahar Ben Jelloun parmi les classiques mais aussi Amadou Khourouma, Amin Maalouf, P. Chamoiseau, Azouz Begag dont la reconnaissance est plus récente. L'étude de la dernière génération de manuels d'enseignement du français en Roumanie met en évidence l'exclusivité accor-

dée à la littérature française à deux exceptions près puisque sur un ensemble de quinze manuels figurent seulement un texte d'Anne Hébert et un de Félix Leclerc.

Bien que très limité, ce constat éclaire le chemin à parcourir pour écarter les frontières qui délimitent les corpus littéraires étudiés. Si les professeurs de français ont parfois la possibilité de choisir les œuvres étudiées, le choix des corpus relève bien souvent de décisions institutionnelles. Des facteurs très nombreux interfèrent dans ces décisions – tradition, reconnaissance universitaire et ressources critiques, politiques éditoriales et disponibilité des œuvres dans le marché du livre, manuels ou anthologies scolaires, formation des enseignants... Autant d'éléments qui sortent du cadre de la présente réflexion dans la mesure où ils rattachent l'élaboration des identités francophones essentiellement à la question des corpus.

2. LECTURE LITTÉRAIRE, IMPLICATION SUBJECTIVE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Mon choix est en effet tout autre : la réflexion que je présente ici concerne moins l'objet – les corpus convoqués – que le mode d'accès à la littérature francophone et la place accordée au sujet lecteur au cœur de la lecture littéraire. C'est dans l'acte de lecture que les valeurs identitaires s'affirment, se transforment, s'affinent et se précisent continûment.

Conçue comme processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres, la lecture littéraire met en tension les stratégies textuelles et l'activité interprétative des sujets lecteurs. Celle-ci, tissée de réactions éthiques, fantasmatiques, esthétiques est, de fait, modelée par la subjectivité des lecteurs qui reconfigurent le texte et lui impriment leur marque et leur présence. Ces expériences de lecture, si elles trouvent leur plein épanouissement dans l'intimité d'une lecture pour soi, surviennent aussi dans l'espace scolaire, quoique, dans le second degré français notamment, les élèves n'en livrent que des échos très atténués. La tradition d'une approche des textes dans laquelle la subjectivité des lecteurs était éradiquée, parce que suspecte, entachée d'erreurs de jugement ou de fautes de goût est encore prégnante. La dimension sociale de la lecture en classe, l'ombre de l'examen terminal et la nécessité de parvenir à un consensus acceptable pour tous conduisent à privilégier l'observation des jeux de forme et entravent l'investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves. Selon les termes du sociologue C. Baudelot (1999 : 199), la lecture en classe est avant tout perçue comme un exercice scolaire très ritualisé qui en fait « une pratique sans croyance ».

Cependant, les recherches contemporaines sur le sujet lecteur, en particulier celles de l'équipe inter-universitaire investie dans le programme de recherche *Lecture littéraire, théorie et enseignement*, tentent d'inverser la donne en proposant de rétablir le sujet au cœur de la lecture. Dès lors, il s'agit d'accueillir en classe les réactions subjectives et de les prendre en compte dans l'élaboration du projet didactique.

En effet, la lecture ne réduit pas à une activité cognitive et le processus d'élaboration sémantique s'enracine dans l'expérience du sujet. L'investissement subjectif du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire ; c'est le lecteur qui achève le

texte et lui imprime sa forme singulière. Pierre Bayard, dans son célèbre essai *Qui a tué Roger Acroyd ?*, théorise cette actualisation unique du texte par le lecteur en créant le concept de « texte du lecteur », concept cardinal dans la description de l'activité liseuse :

« Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente » (1998 : 128).

Cette analyse entre en extrême convergence avec celle de Jean Bellemin-Noël pour qui le texte n'a d'existence que modelée par le lecteur. Ainsi décrit-il le métissage dont résulte le texte du lecteur :

« [...] je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce *trajet de lecture* qui seul, peut être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur (2001 : 13).

Il n'existe nulle part rien comme "Le" texte – sauf à en revenir au "Texte" (J'entends : celui de l'auteur, tel quel).

Ce que j'appelle texte, quant à moi et si l'on veut que ce mot présente quelque intérêt, c'est toujours "mon texte" : une version de l'œuvre à mon usage, avec les creux de ce qui ne me parle guère et les bosses de ce qui me fait rêver longuement, parfois selon un ordre qui n'a que peu à voir avec la suite de l'intrigue explicite. » (2001 : 21).

La perspective psychanalytique adoptée par la critique met en lumière les enjeux et la signification de cette appropriation du texte. Miroir identitaire, le texte du lecteur reflète les intérêts conscients ou inconscients de ce dernier : il manifeste la présence du lecteur dans la matière même du texte.

Sans doute pourrait-on adjoindre à cette présentation d'autres références théoriques – Bruno Clément (1999), Vincent Jouve (1992, 2005), Gérard Langlade et sa théorisation de l'activité fictionnalisante du lecteur – mais pour l'heure, ce qui importe, c'est ce constat partagé du double mouvement d'incorporation du texte par le lecteur et de projection du lecteur dans le texte qui advient durant l'acte de lecture et ce qu'il signifie. Expérience de l'altérité, la lecture transforme le lecteur qui reçoit du texte, selon les termes de Ricœur (1986) « les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture ». La confrontation à autrui, et plus encore la découverte de l'Autre en soi est à la source de cette mobilité identitaire, indice de vie.

C'est donc dans le singulier du lecteur – et de l'élève lecteur – que peut vivre une identité francophone. Cette identité s'inscrit dans les fibres de chacun avec les variations individuelles propres à chaque sujet.

3. UNE INTÉRIORISATION DE LA CULTURE LITTÉRAIRE

La logique de cet argument conduit à opposer à une conception traditionnelle (et superficielle) de la culture littéraire reposant sur la connaissance d'un ensemble de

données factuelles, une conception de la culture littéraire, fruit « d'un engagement du lecteur dans une pratique active » (Bellemin-Noël, 2001 : 13). Autrement dit, au dénombrable, au quantitatif qui sert à « mesurer » le capital symbolique d'un individu, on préférera une culture intériorisée qui aide le sujet à se penser et à penser le monde. De ce fait, la culture littéraire qui entre dans la définition d'une identité francophone vivante ne saurait s'énoncer en termes de noms d'auteurs ou d'œuvres à connaître ou maîtriser ; elle ne relève pas de l'inventaire et ne saurait réfléchir une norme du savoir dans ce domaine ; au contraire, elle échappe à toute saisie normalisante : elle irrigue en profondeur le mode de pensée et la sensibilité d'un sujet. Évoquant les lectures qui nous constituent, P. Bayard, introduit le concept de *bibliothèque intérieure* qu'il définit comme :

« Cet ensemble de livres – sous ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous – sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres. Une bibliothèque où figurent certes quelques titres précis, mais qui est surtout constituée comme celle de Montaigne, de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde. » (2007 : 74).

Loin de « l'image d'une culture exhaustive dont la fiction, transmise par l'école, nous empêche de vivre et de penser » (Bayard, 2007 : 138), cette conception lucide et fonctionnelle de la culture littéraire est celle-là même qui inscrit en elle la vie du sujet.

Dès lors, comment penser une culture commune visant une identité francophone dans laquelle un sujet se reconnaît ? De fait, il n'y a pas de contradiction entre appropriation singulière de la culture littéraire et définition de cette culture comme élément d'une identité communautaire. La notion d'« universel singulier » forgée par Hegel pour exprimer la synthèse possible entre la singularité d'un sujet et la présence de l'universalité en lui est transférable dans le domaine culturel comme y invitent M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996 : 139). Ces derniers envisagent la littérature comme un universel-singulier dans la mesure où elle s'adresse à tous et est reçue différemment par chacun : lieu privilégié de l'interculturel, elle illustre cette tension entre l'universel et le singulier. Ce raisonnement vaut à différentes échelles, entre différentes communautés culturelles qui interprètent différemment des œuvres en fonction de leurs traditions et de leurs valeurs, comme entre un individu et la communauté à laquelle il appartient. L'essentiel étant, dans tous les cas, d'établir un rapport authentique avec les œuvres lues et d'éviter le piège de la stéréotypie et des représentations convenues.

Pour donner chair à ce discours et pour le nuancer, observons à présent la réalité d'une classe de lycée en France¹. Constatant que de nombreux élèves ont un accès difficile aux textes littéraires le professeur s'interroge : « Comment les aider à « rentrer » dans les textes, à se les approprier, à faire qu'ils leur deviennent familiers, et même, qu'ils leur deviennent chers au lieu de leur apparaître comme une contrainte ? ». Le dispositif expérimenté pour impliquer les lycéens consiste à les associer au choix des textes étudiés en cours. En relation avec la problématique de la séquence, ils lisent les textes de leur manuel (Bordas, 2004) et en retiennent quatre en

¹ Classe de seconde du lycée Max-Linder de Libourne, observée par Cécile Brunet dans son mémoire professionnel *Dépasser l'altérité des textes littéraires. Vers le plaisir de lire*, IUFM d'Aquitaine, 2007.

indiquant les raisons de leur choix. Il apparaît clairement que les élèves connaissent les noms des grands classiques et qu'il leur semble important de les étudier : ils manifestent une « conscience, plus ou moins réfléchie, d'une littérature et d'une culture commune ». Ainsi, concernant la problématique « Le même et l'autre : argumenter sur le thème de l'altérité », les élèves choisissent massivement d'étudier Voltaire, *Candide*, chapitre XIX, Montesquieu, « De l'esclavage des nègres » et Diderot, *Le Supplément au voyage de Bougainville* mais leur curiosité est aussi éveillée par des textes plus contemporains, Genet, *Les Paravents*, tableau IX et Amin Maalouf, *Les Croisades vues par les arabes*. En revanche, tout autre est l'orientation des sélections, lorsqu'ils disposent, dans le cadre des lectures cursives, d'une totale liberté de choix. Dominent alors les romans policiers et de sciences fiction, les figures d'auteurs comme A. Christie, C. Doyle, M. Higgins Clark, Dan Brown, mais aussi les témoignages sur des faits de société – *Brûlée vive* (Souad), *Mamie mémoire* (H. Jaouen) ; les classiques sont alors marginalisés. Ces choix révèlent un rapport complexe à la culture littéraire : au-delà du traditionnel clivage entre goûts personnels et culture littéraire scolaire, ils indiquent le désir des adolescents de se reconnaître dans la culture commune et l'importance symbolique – en termes d'appartenance identitaire et d'intégration dans un monde adulte – qu'ils accordent à la connaissance des œuvres patrimoniales. Il convient donc d'interpréter ces données apparemment paradoxales : si l'on peut se réjouir du désir exprimé d'étudier les classiques, on doit s'interroger sur l'origine de ce désir et sur le poids des discours sociaux – familiaux et institutionnels – dans l'élaboration d'une conception transcendante de la culture littéraire. De fait, lorsqu'il s'agit d'exprimer un jugement personnel sur une œuvre classique, nombre d'élèves renoncent à leur liberté d'expression pour se mouler dans l'admiration de commande. La culture littéraire est davantage revendiquée qu'authentiquement vécue.

4. OSER LIRE DEPUIS SOI

Ce refoulement de la voix subjective chez les élèves du secondaire mais aussi chez les étudiants est un constat partagé par la communauté scientifique, depuis les universitaires comme A. Compagnon (1998 : 164-168) jusqu'aux étudiants de master de lettres en situation d'observation dans les classes.

En collège, les élèves invités à donner leurs impressions ou à porter un jugement de goût sur l'œuvre qu'ils viennent de lire ont tendance à se réfugier dans un résumé qui les engage peu. Pudeur, force d'une tradition scolaire de l'exercice de résumé, difficultés à trouver les mots ou à cerner leurs émotions et leur pensée ? Les entretiens menés avec certains d'entre eux révèlent à quel point la consigne les surprend dans la mesure où, durant leur scolarité, ils n'ont pas été habitués à ce genre de questionnement. De fait, « l'implication personnelle du lecteur dans le texte contenant en germe toutes les déviations possibles » (Jouve, 2004), les consignes portent ordinairement sur le fonctionnement du texte et la description des faits de langue. Les élèves en tant que sujets sont rarement sollicités, aussi, quand par hasard, ils le sont, ils se trouvent démunis, inquiets de devoir produire une réponse qui corresponde aux attentes du professeur. C'est une conception figée du sens – et de la littérature – qui se dégage de leurs propos.

Cette réification est également flagrante au lycée si l'on considère la pratique du commentaire littéraire. Le souci d'objectivation des phénomènes observés est patent : le texte, objet d'étude, est avant tout le lieu où les élèves révèlent leur maîtrise des outils d'analyse. Cependant, les journaux de lecture qui se développent en lien avec les lectures cursives tendent à infléchir ces comportements et à libérer la subjectivité des élèves. Encore faut-il qu'ils y soient encouragés, ou du moins qu'ils se sentent autorisés à exprimer leur relation au texte.

Une enquête menée au printemps 2008² dans des classes de première littéraire et de terminale se donnant pour objet l'observation de l'activité liseuse, et plus précisément la place et le rôle des échos intérieurs du lecteur face au texte, confronte les lycéens au poème de Charlotte Delbo, rescapée du camp d'Auschwitz-Birkenau, « Prière aux vivants pour leur pardonner d'être vivants³ ». (Delbo, 1970) L'étude des réactions émotives éclaire la complexité du rapport au texte, entre sensibilités singulières, réflexes et stéréotypes culturels ; elle souligne la difficulté à cerner à travers les paraphrases vives les traces d'une « *transmigration* (Jouve, 2003 : 97) du poème dans le corps et la vie du sujet ». En effet, dans le ressenti lié à l'évocation des camps, on peut se demander quelle part prend le « culte de l'émotion » associé à une « mémoire figée par le temps et l'ère des commémorations ». Au-delà des effets sensibles et immédiats de la première lecture, le poème dans sa dimension cognitive, réflexive et interpellante manque souvent son but : si les élèves se disent concernés, c'est d'une manière très convenue et distanciée ; le poème ne rayonne pas dans leur présent. De cette expérimentation particulière, on ne saurait tirer des généralités sur la réception des lycéens. Toutefois, les observations effectuées mettent en lumière l'opposition aux différents niveaux, sensible et réflexif, de deux types de subjectivités, l'une s'enracinant dans la personnalité du sujet, l'autre étant convenue, construite socialement, la seconde pouvant entraver ou étouffer la première qui seule constitue le ferment d'une identité vivante.

De cette enquête, mais aussi d'un ensemble d'observations menées dans des classes de lycée par des professeurs stagiaires (les mémoires professionnels sont une source précieuse pour éclairer l'état des lieux de l'enseignement de la littérature en lycée), par des formateurs et des chercheurs (on peut se référer à des articles parus dans *Le Français aujourd'hui* n° 145 ou *Enjeux*), par les doctorants travaillant à ce niveau, on peut tirer deux enseignements complémentaires.

En premier lieu, l'importance de l'approche subjective dès lors qu'elle ne se limite pas à la saisie du texte mais sert de catalyseur à la réflexivité et permet ainsi d'associer « savor et savoir ». Afin d'instituer les élèves sujets lecteurs – et pas simplement sujets scolaires – il faut leur apprendre à écouter les résonances du texte en soi, et pour reprendre les belles formulations de l'étudiante qui a conduit l'enquête, à « oser lire depuis soi » : « lire, c'est inscrire en soi », c'est « éprouver, s'emparer, de perdre parfois,

² Étude réalisée par Muriel Klein, étudiante en master 1 de lettres, spécialité « didactique », univ. Rennes-II.

³ Dans cet extrait, la narratrice adopte une forme poétique, travaillée par un langage courant ; elle apostrophe « les vivants », bousculant les normes du témoignage puisque le texte occulte la description frontale de l'horreur concentrationnaire.

et créer depuis soi, en soi », ce qui suppose « une imprégnation vive de soi dans les mots du texte ». Sont ainsi énoncées les conditions de ce qui constitue une authentique expérience de lecture, une lecture qui se fait événement par l'ouverture à l'altérité et l'avènement de soi dans cette expérience.

Second enseignement, la reconnaissance, la présence de l'Autre dépend de soi : elle est exigeante et féconde. Se sentir concerné par un texte du passé, reconnaître son actualité, sa force illocutoire afin que « le passé s'imisce dans notre présent » sont les conditions du dialogue propre à la communication littéraire. « Lire c'est toujours écouter une parole vive », écrit Jean-Michel Delacomptée (2004 : 44) tandis que, dans un essai récent, Yves Citton (2007 : 344) réfléchissant à la construction d'une *compétence herméneutique* introduit la notion de lecture *actualisante*, lecture au présent, pour le présent du lecteur :

« Lectures actualisantes : une lecture d'un texte passé peut être dite ACTUALISANTE dès lors que (a) elles s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépassant sur le présent. »

En se rendant « présent » à l'œuvre, le lecteur se construit et cette transformation de son être passe par le langage, ainsi que l'exprime Pascal Quignard (1986 : 94) :

« Le livre démaisonne dans l'espace et désenclave dans le temps celui qui le lit, et défriche et essarte l'immense forêt de ce qu'il affronte, l'immense jungle de ce qu'il ressent. C'est-à-dire, face à face, dans la métamorphose, le réel et lui-même.

Tels sont le flux et le reflux, le va-et-vient que permettent les langues et les œuvres et jusqu'au récit intérieur de nos vies ou leur légende. Que le passé et le futur puissent devenir contemporains dans un être, c'est là la possibilité qu'offre la lecture des livres. [...]. Ce qui est autre – êtres, époques, espaces, émotions – est rencontré dans la lecture et seule la langue permet de s'adresser à cet autre à qui elle donne existence, morphologie, temps et espace. »

C'est donc dans les mots – par les mots – de l'œuvre lue que s'opèrent les rencontres avec autrui et les métamorphoses identitaires qui en résultent. La littérature met en mouvement la pensée, déconstruit les stéréotypes, ouvre l'esprit. Elle développe un ensemble de compétences, parmi lesquelles cette aptitude au questionnement qui mine la fixité du sens et déplace vers le lecteur la responsabilité de l'interprétation.

POUR CONCLURE : LITTÉRATURE ET IDENTITÉ FRANCOPHONE

Ce qui se produit durant la lecture, cette conscience plus ou moins claire chez le lecteur d'un écart entre son moi présent et le moi construit dans les expériences de lecture antérieures (Jouve, 1992 : 24) ne peut advenir que si l'enseignement de la littérature sort du technicisme qui domine encore dans les études littéraires et s'il rompt avec « une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit » (Todorov, 2007). Trop souvent, le texte littéraire est prétexte à la mise en place des outils d'analyse. Cela s'observe en France aussi bien que dans les manuels

roumains de FLE que nous avons évoqués. De fait, ce sont les questions existentielles qui troublent le lecteur et motivent son implication. La dimension anthropologique de la littérature est précisément ce qui peut nourrir le dialogue interculturel. Les valeurs identitaires se définissent en permanence dans la confrontation aux visions du monde dont les œuvres sont porteuses. La culture littéraire née d'une approche sensible des œuvres, parce qu'elle implique chez le lecteur une perpétuelle mise à l'épreuve et reconfiguration de sa pensée et de ses valeurs, est un des fondements d'une identité francophone vivante.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris.
- BAUDELLOT, C. ; CARTIER, M. et DETREZ, C. (1999), *Et pourtant ils lisent...*, Seuil, Paris.
- BAYARD, P. (1998), *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Minuit, Paris.
- BAYARD, P. (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Minuit, Paris.
- BELLEMIN-NOËL, J. (2001), *Plaisirs de vampire*, PUF, Paris.
- CITTON, Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser - Pourquoi les études littéraires ?*, Éditions Amsterdam.
- CLEMENT, B. (1999), *Le Lecteur et son modèle*, PUF, Paris.
- COMPAGNON, A. (1998), *Le Démon de la théorie*, Seuil, Paris.
- DELACOMPTÉE, J.-M. (2004), « Un peu moins de sciences, un peu plus de conscience », *Le Français aujourd'hui*, n° 145, *Le Littéraire et le social. Visées critiques et place de l'affect*, p. 44-45.
- DELBO, C. (1970), *Une connaissance inutile*, Minuit, Paris.
- ISER, W. (1985), *L'Acte de lecture*, Mardaga, Bruxelles.
- JOUBE, V. (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, PUF, Paris.
- JOUBE, V. (2003), *La Lecture*, Grasset, Paris.
- JOUBE, V. (2004), « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », in Rouxel, A. et Langlade, G., (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes.
- JOUBE, V. (dir.) (2005), *L'Expérience de lecture*, L'improviste.
- LANGLADE, G. (2004), « Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre » in Rouxel, A. et Langlade, G., (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, p. 81-91.
- LANGLADE, G. (2005), « L'activité fictionnalisante du lecteur », [communication effectuée au séminaire du laboratoire DLLJ du CELAM (E. A. n° 3206), université Rennes-II, le 27 janvier 2005. Voir le site du CELAM : en ligne : www.uhb.fr/labos/celam/index.htm].

- LE FUSTEC, A. et SIVAN, P. (2004), « Lectures sans esquives », *Le Français aujourd'hui* n° 145, *Le Littéraire et le social. Visées critiques et place de l'affect*, p. 49-59.
- QUIGNARD, P. (1986), « Le mot contemporain », *Le Français aujourd'hui*, n° 75, *Lisez-vous les contemporains ?*, p. 94.
- RICŒUR, P. (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Seuil, Paris.
- ROUXEL, A. (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.) (2004) *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. (2005), *Lectures cursives, quel accompagnement ?*, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées.
- TODOROV, T. (2007), *La littérature en péril*, Flammarion, Paris.
- Le Français aujourd'hui* (2004) n° 145, *Le littéraire et le social. Visées critiques et place de l'affect*,
Le Français aujourd'hui (1986), n° 75, *Lisez-vous les contemporains ?*

Travaux d'étudiants

- BRUNET, C., mémoire professionnel, IUFM d'Aquitaine, juin 2007.
- KLEIN, M., dossier de séminaire spécialité didactique de la littérature, en master 1, université Rennes-II, juin 2008.
- NITU, T., mémoire de master 2, université Rennes-II, juin 2006.
- VACHEROT-STAGRE, A.-L., dossier de séminaire, spécialité « didactique de la littérature », en master 2, université Rennes-II, juin 2006.

ÉCRIRE EN FRANÇAIS

LE CAS DE LA LITTÉRATURE ÉGYPTIENNE D'EXPRESSION FRANÇAISE

Rania FATHY
Université du Caire

Quand on étudie la littérature d'expression française, la première question qui se pose est bien celle-ci : pourquoi écrire en français ? Question qui donne souvent lieu à des réponses toute faites et à des conclusions hâtives, notamment lorsqu'il s'agit de textes écrits par des femmes. Le français serait, pour elles, un moyen d'émancipation, qui, par de prétendus caractères intrinsèques, permettrait l'expression d'une liberté réprimée, l'extériorisation d'une subjectivité écrasée ou encore la critique d'une société essentiellement patriarcale... Autant de poncifs qui omettent la spécificité de chaque culture et qui semblent peu valables pour la littérature égyptienne d'expression française. Peu valables, car comment postuler qu'il s'agit de donner voix au chapitre aux femmes à travers le français alors que la littérature égyptienne compte – et déjà dès ses premiers débuts – maints exemples d'écrivaines qui ont pu, en arabe, dire leurs sentiments, braver les tabous de la société et mener à bien leurs combats de féministes avant la lettre. Il suffit pour s'en convaincre de rappeler les noms de Malak Hifni Nassîf (1886-1918), Mayy Ziyade (1886-1941), Latifa el-Zayatt (1923-1996), Radwa Achour (née en 1946), entre autres.

Les motivations de ce « choix » du français seront donc à chercher ailleurs, encore faudrait-il s'interroger sur l'importance de s'en tenir à une question qui, bien qu'ayant fait couler beaucoup d'encre, a souvent masqué l'essentiel et relégué au second plan une problématique encore plus pertinente, celle du « comment ? », celle des composantes qui font la spécificité de cette écriture. Une réalité est là, elle doit d'être analysée autant que justifiée. C'est la tâche que le présent travail se propose d'accomplir à travers l'étude de trois textes à dominante autobiographique : *L'Éducation alexandrine* (1996) d'Azza Heikal, *Gulpérie* (2001) et *La Ballade des géôles* (2002) les deux premières parties de la trilogie de Gulpérie Efflatoun. Il essaiera d'explorer toute la richesse et la complexité d'une situation où on écrit en français bien qu'on soit Égyptien – et qu'on tienne à le souligner – et de montrer comment les écrivaines ont pu gérer les rapports entre deux mondes dans une écriture polyphonique.

Car si les textes, objet de l'étude, sont hantés par la question du français comme nous le montrerons plus loin, ils sont également habités par une détermination à souligner leur ancrage identitaire, comme si l'écriture en français était conçue en quelque sorte comme « écart », comme « déviation » qu'il s'agit de camoufler par une mise en valeur d'une « égyptianité » affirmée¹. Ancrage identitaire qu'Azza Heikal affiche dès le titre, *L'Éducation alexandrine*, soulignant ainsi un lien bien particulier entre une terre natale et une langue qui ne l'est pas. Plein enracinement donc dans l'espace alexandrin où la reconstitution de la saga familiale est aussi reconstruction, tant par les mots que par les photos, de l'histoire de la ville, de l'aménagement de ses quartiers, de l'architecture de ses bâtiments, mais aussi témoignage sur les us et coutumes de ses habitants : la mode vestimentaire, les petits plaisirs de la vie quotidienne, les traditions liées aux cérémonies de mariage, de pèlerinage et aux diverses fêtes. A. Heikal se réclame, en effet, d'une certaine identité « alexandrine » dont les traits semblent se confondre avec les multiples visages de la ville. À l'instar d'une Alexandrie cosmopolite et syncrétique, l'auteur de *L'Éducation alexandrine* grandit dans un milieu où l'on parle, à côté de l'arabe, plusieurs langues avec une « prédilection pour le français » (p. 75), où on trouve dans les bibliothèques des maisons tous les chefs-d'œuvre de la culture française, où les jeunes filles reçoivent chez les religieuses de Sion un enseignement de première qualité, en français, et où les jeunes gens poursuivent leurs études universitaires à Paris... Autant de composantes d'un environnement réglé « à l'heure française », demeurant l'apanage d'une élite sociale minoritaire, et qui, sans doute, contribue à cette décision d'A. Heikal de s'installer en France, après avoir démissionné de l'université d'Alexandrie : « *Paris vaut bien des concessions* » (p. 216), écrit-elle.

Départ pour la France, mais aussi nombreux séjours en Égypte, enseignement de l'arabe à l'INALCO et également redécouverte de sa patrie dans ce pays où l'Égypte semble être « une passion française » :

« [...] J'ai toujours le sentiment de mieux connaître certains aspects de la vallée du Nil depuis que je vis à Paris » (p. 229).

Exploration donc de certains aspects jusque-là inconnus de l'Égypte et perception, en même temps, des carences d'un discours occidental sur Alexandrie, un discours qui occulte – parfois à dessein – une réalité, pourtant, évidente : les Égyptiens. Dans ces romans européens où l'on dépeint la ville, les « Égyptiens sont inexistantes, ou, dans les meilleurs des cas, relégués au fond du tableau, aussi figés que leurs momies pharaoniques » (p. 14), on y parle de Grecs, d'Italiens, de Juifs... etc. mais « d'Égyptiens point. » (p. 15). D'où ce projet d'un livre en français :

« Après avoir sagement écouté les autres, j'ai envie d'intervenir, à mon tour, et de présenter, mon Alexandrie » (p. 15)

Écrire en Français se présente ainsi pour A. Heikal comme une urgence permettant de pallier les failles d'une littérature lacunaire qui écarte de la scène les Égyptiens. Son

¹ Autre exemple révélateur présenté par ce titre célèbre *L'Égyptienne* (1975) de Fawzia Assaad, romancière vivant en Suisse.

² Heikal, A., *L'Éducation alexandrine*, (1996), éd. Azza Heikal, Le Caire. Toutes les citations réfèrent à cette édition.

œuvre se veut être une réponse à une marginalisation et une réhabilitation d'un rôle dont la valeur est ignorée.

Dans *Gulpérie* et *La Ballade des géôles* de G. Efflatoun, l'ancrage identitaire revêt une acuité encore plus manifeste. Dès la première partie de l'œuvre, se pose le problème du nom comme marque de dépaysement : « Gulpérie », prénom turc à sonorités françaises que les Égyptiens – le [y] et le [p] n'existant pas dans la langue arabe – arrivent rarement à bien prononcer. Les fonctionnaires et les gens du peuple appelle la narratrice tantôt « Jilbarie », tantôt « Jerberli », mais jamais « Gulpérie ». Devant l'embarras d'un employé ne parvenant pas à lire son prénom, elle opte pour « Goulbarie », variante arabisée de « Gulpérie » :

« "Madame Gilre..." implore le délégué. "Comment vous appelez-vous ? ". À l'aide de mon plus beau sourire, je prononce lentement "Goulbarie?" » (*La Ballade des géôles*, p. 169)

Entre « Gulpérie » et « Goulbarie », toute une distance parcourue pour combler le fossé qui sépare G. Efflatoun des Égyptiens. Fossé creusé par l'aristocratie turco-circassienne où la mère refuse de nommer sa fille « Zakeyah » car, dit-elle, « Quelle horreur !... [...] un prénom arabe et bien commun³ » (*Gulpérie*, p. 32) et où enfant, la fille se considère, et à force d'entendre sa mère le dire, d'origine circassienne « *sans une goutte de sang égyptien !* » (*Gulpérie*, p. 142). C'est dans ce milieu aristocratique de la première moitié du XX^e siècle, que G. Efflatoun grandit, ce milieu réglé aux rythmes des soirées mondaines, des vacances à Paris et des bonnes manières enseignées par les religieuses de la Mère de Dieu ou du Sacré-Cœur. Un milieu où, en outre, la communication se fait en français ou en turc, rarement en arabe, l'arabe appelant toujours une traduction française, même pour les simples formules de civilité :

« Tous les serviteurs viennent vous embrasser ou vous saluer. Ils disent en arabe, que papa traduit : Bienvenues. Vous éclairez votre maison » (*Gulpérie*, p. 45).

Un milieu enfin qui se trouve à mille lieux de cette Égypte où, pourtant, elle vit. Franchir les frontières d'un monde où elle s'ennuie, partir à la découverte d'une Égypte qu'elle méconnaît... une quête identitaire qu'accomplit Gulpérie tout au long des années de jeunesse et qui, paradoxalement, aboutit en France.

C'est en effet dans ce Paris des années quarante et cinquante que s'établit, pour G. Efflatoun, une vraie prise de conscience identitaire. À Paris, elle devient pour ses camarades « Safeya », prénom typiquement égyptien qu'elle adopte pour signer ses textes dans *Les Lettres françaises*. C'est là aussi qu'elle réalise toute l'absurdité d'une situation où l'on est incapable de s'exprimer dans la langue de son pays⁴, comme le dit ce dialogue avec Elsa Triolet :

³ Efflatoun, G., *La Ballade des géôles*, (2002), L'Harmattan, Paris. Toutes les citations réfèrent à cette éd.

⁴ Efflatoun, G., *Gulpérie* (2001), L'Harmattan, Paris. Toutes les citations réfèrent à cette édition.

⁵ Situation vécue également, mais sur un mode encore plus tragique, par l'Algérien Malek Haddad :

« Il est en pleine dépression... Son problème est de ne pas savoir l'arabe pour écrire dans cette langue » (*La Ballade des géôles*, p. 235).

« [...] Vous écrivez en arrabe⁶ aussi, je suppose... » Je rougis, j'explique que malheureusement je ne connais pas assez ma langue natale, comme la plupart des jeunes filles égyptiennes de ma classe... » (*Gulpérie*, p. 224).

Vrai handicap auquel elle décide remédier, même si c'est en français qu'elle le fait :

« J'écris chaque mot en arabe sur une colonne en face de laquelle je marque le sens en français » (*Gulpérie*, p. 215),

aidée par un étudiant égyptien, Ismail Abdalla, son futur mari. Ouverture donc à l'arabe en France, mais aussi ouverture à la société égyptienne puisque c'est à Paris qu'elle se trouve entourée d'Égyptiens pour discuter de la situation politique en Égypte, et qu'elle commence à réagir aux événements qui secouent son pays. Gulpérie qui avoue un jour à son mari :

« Tu sais bien que je vivais au Caire sans jamais m'intéresser à la politique, sans descendre de ma tour d'ivoire » (*Gulpérie*, p. 230)

est la même qui rédige une nouvelle intitulée « 21 février » date commémorant le soulèvement du peuple contre l'occupation britannique.

Et si la première partie de la trilogie est consacrée aux « jardins d'enfance », aux premières prémices de l'éveil à l'Histoire et à l'écriture, la deuxième sera consacrée à cette « ballade des geôles » décrivant les pénibles périples d'une prison à une autre pour voir son mari et sa sœur, Ingi Effaltoun, militants communistes incarcérés sous le régime de Nasser, « balades » retraçant ce chemin de croix pour un permis de visite. C'est précisément en ces moments de profonde détresse qu'elle sera au plus proche de l'Égypte, la vraie, celle des gens du peuple et du rythme palpitant des rues :

« Déçue, refoulant rageusement mes humiliations, je plonge avec délice dans les bruits des rues où se mêlent les klaxons, les appels des marchands de journaux, les voix et les rires des passants. Ils répriment mes révoltes, et me détendent lentement ». (*La Ballade des geôles*, p. 46).

Bien loin cet univers calfeutré dans lequel elle a grandi, et quand l'un des fonctionnaires l'interroge, une fois de plus, sur son prénom et sur ses origines, la réponse est, cette fois, tranchante :

« Votre prénom n'est pas arabe... ». Surprise, je le regarde. « Non, c'est un prénom turc... »
« Alors, vous êtes Turque ?... ». Je souris. « Égyptienne ». (*La Ballade des geôles*, p. 196).

Égyptienne comme ces femmes démunies se consumant dans l'attente désespérée d'un mari, d'un fils ou d'un frère, prisonniers politiques. C'est pour elles et pour eux qu'elle éprouve le désir d'écrire, l'urgence de témoigner :

« Mes idées, les images nées de ma révolte, se dressent, crient leur besoin de prendre forme en mots, en rythmes. Poèmes, nouvelles, je ne sais... des notes pour un roman « Celles qui attendent », même titre que mon poème écrit l'année dernière... Un poème... Le chant de l'absence » (*La Ballade des geôles* p. 203).

Et s'il est vrai que G. Efflatoun n'a pas étudié l'histoire de son pays à l'école, il n'est pas moins vrai qu'elle a pu pleinement la vivre, l'éprouver même pour enfin l'écrire. Son texte dit ainsi le parcours d'une identité qui se construit et se réalise dans l'acte

⁶ « écrivez » et « arabe » prennent deux [R] dans le texte pour reproduire la prononciation d'Elsa Triolet.

même de l'écriture bien plus que dans la langue de cette écriture, le choix du français n'étant ici qu'un choix « obligé », dicté par un milieu francisé où l'arabe est quasi totalement exclu.

Si donc dans le cas d'A. Heikal, le français permet de communiquer avec un Occident qui semble méconnaître une certaine réalité « égyptienne », dans le cas de G. Efflatoun, le français se présente comme seule langue d'écriture maîtrisée. Mais que ce soit pour l'une ou pour l'autre, il s'agit de raconter l'Égypte, de dire cet ancrage solide dans l'histoire et la société du pays.

Parallèlement à ces pages brossant le paysage égyptien et reconstruisant certains événements majeurs de la réalité politico-sociale d'une époque, l'œuvre d'A. Heikal et de G. Efflatoun développe ce que nous pouvons appeler, à la suite de Lise Gauvin, une « autobiographie linguistique⁷ », où se dessine l'itinéraire croisé de deux langues dans le parcours d'une vie et d'une écriture. Un itinéraire traversé parfois de tensions où le politique semble compromettre ces liens affectifs avec une langue et une culture, car, rappelons-le, si le français dans cette Égypte du milieu du XX^e siècle est la langue de Racine, de Hugo ou d'Aragon, elle est également la langue de cette puissance coloniale qui, avec l'Angleterre et Israël, a attaqué l'Égypte, en 1956. A. Heikal décrit cette crise en ces mots :

« Nous sommes déchirés entre notre nationalisme et notre amour pour la France. Nous nous identifions alors aux héros cornéliens tiraillés entre leur honneur et leur passion » (p. 160).

« Déchirement », dit non seulement dans la langue de Racine mais aussi à travers la voix de Corneille. Pour dénoncer donc la politique française et décrire la situation tragique qu'elle a créée, A. Heikal recourt à une référence de la littérature française... L'agression tripartite n'est pas vécue pas G. Efflatoun sur un mode aussi conflictuel, c'est surtout à l'Égypte et à la nationalisation du canal de Suez qu'elle pense :

« Avec tous les Égyptiens, nous retrouvions confiance. J'ai essayé d'écrire un poème. En vain ; trop d'exaltation... Les mots d'indépendance, liberté, fierté, dansaient autour de moi. Je ne suis pas parvenue à me détacher des vers d'Éluard, d'Aragon » (*La Ballade des géôles*, p. 76).

Encore une fois, s'impose la référence à la littérature française avec, en ce lieu, les chantres de la poésie de la résistance⁸... preuve de ce pouvoir de la littérature de remédier aux torts et aux tares de la politique ? Indice de cette ligne de démarcation étanche qu'on arrive, malgré tout, à tracer entre le visage hideux de l'agresseur et la figure humaniste de l'intellectuel ? Sans doute, comme le réussissent si bien les deux œuvres qui vouent un culte particulier aux écrivains français.

⁷ Gauvin, L., *L'Écrivain francophone à la croisée des langues*, (1997), Karthala, p. 13.

⁸ Dans le texte de G. Efflatoun, la France de la Résistance occupe le devant de la scène et l'on entend souvent la narratrice saluer avec enthousiasme les résistants. La France libérée appelle l'image de l'Égypte occupée comme le révèle ce passage :

« Ils ont pris le maquis ... Des résistants qui ont risqué leurs vies pour libérer leur pays... Mon pays c'est l'Égypte. Une Égypte occupée par les Anglais qui en sont les maîtres (...) mon pays n'est pas indépendant ... Et par le pouvoir d'un mot / Je recommence ma vie / Je suis né pour te connaître / Pour te nommer / Liberté » (*La Ballade des géôles*, p. 203).

G. Efflatoun cite, à maintes reprises, Aragon, et déjà, dès le titre avec cette *Ballade des géôles* rappelant, selon toute évidence, *Ballade de celui qui chanta dans les supplices*, et la dédicace « À tous mes amis disparus », faisant écho à celles de plusieurs poèmes d'Aragon. L'œuvre d'Azza Heikal célèbre également la poésie d'Aragon⁹ :

« J'avais – écrit-elle – dès ma plus tendre enfance, des affinités avec Aragon : J'aimais déjà les étrangers / lorsque j'étais un petit enfant » (p. 185),

nombre de ses vers se présentent tantôt en exergue, tantôt dans la trame du texte, réitérant cette passion pour Paris :

« Arrachez-moi le cœur vous y verrez Paris » (p. 211),

ou exprimant le dépaysement dans une Alexandrie défigurée :

« En étrange pays dans mon pays lui-même » (p. 233).

Corneille, Aragon, mais aussi multiples voix recueillies dans un ample champ intertextuel qui révèle les diverses facettes d'une culture plurielle. Des souvenirs des classiques de la littérature française parcourent, en effet, de bout en bout les deux œuvres. À commencer par le titre *L'Éducation alexandrine* qui n'est pas loin de rappeler *L'Éducation sentimentale* ou encore une phrase comme « Le Caire à nous deux » (p. 20) reproduisant la mémorable sentence de Rastignac, et jusqu'à ces séquences de *Maalesh*, *journal d'une tournée de théâtre*, de Jean Cocteau intégralement citées dans plusieurs endroits du texte et ces vers de Baudelaire qui affluent immédiatement à l'esprit lorsqu'il s'agit de décrire la douceur de vivre dans la demeure d'une arrière-grand-mère :

« Là, tout n'est qu'ordre et beauté / Luxe. Calme et volupté aurait pu entonner Bahia » (p. 45).

La référence intertextuelle se présente aussi parfois en filigrane comme dans ces exemples où les « événements » de famille sont rendus à travers des situations similaires vécues par des personnages de romans, le factuel égyptien étant alors narré à travers le fictionnel français. Ainsi, l'émerveillement de Boudour assistant à « un prestigieux mariage » appelle l'image d'Emma Bovary :

« Cette première soirée à laquelle la jeune fille assiste aura le même effet sur elle que la réception au château de la Vaubyessard pour Emma » (p. 85).

La narratrice se vante d'avoir « un optimisme à défier tous les candides » et affirme à sa sœur que « tout ira pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles » (p. 209). L'amour de Paris et d'Alexandrie (encore plus arrimés par la rime) est le même que pour Paris et Milan dans *La Modification* :

⁹ Il serait intéressant d'étudier tout l'impact qu'a eu Aragon sur les écrivains francophones, en tout cas, ceux du monde arabe, Tahar ben Jelloun ne manque pas de souligner :

« Mes premiers poèmes, je les ai écrits tout naturellement en français parce que je venais de lire *Les Yeux d'Elsa* de Louis Aragon et que j'avais été bouleversé par ces poèmes largement inspirés de la poésie amoureuse des Arabes d'Andalousie. »

Cf. Le Bris, M. et Rouaud, J. (dir.), *Pour une littérature-monde* (2007), Gallimard, Paris, p. 114. Les voix qui prêchent la mort de la littérature à l'ère du français fonctionnel auraient peut-être quelques conclusions à tirer de ce rôle qu'a pu jouer de la littérature dans la création d'un monde francophone.

« Comme Delmont, le personnage de *La Modification*, je suis tiraillée entre deux villes : Paris et Alexandrie » (p. 215).

Et si *L'Éducation alexandrine* se réclame de l'héritage de la littérature française, il tient autant à dire son affiliation aux *Mille et une nuits*, ce texte fondateur de l'imaginaire arabe. En témoignent ces nombreuses mentions de l'œuvre, ces techniques de narration empruntées à sa structure ou encore ces thèmes et images qui recréent le fabuleux d'un Orient exotique :

« Notre héros ne compte pas que des succès professionnels. Il passe également pour un grand séducteur. Il porte une belle moustache altière, aux pointes soigneusement relevées sur lesquelles, selon une expression de l'époque, aurait pu se dresser un aigle. Tandis que pour les petites moustaches en berne, on disait que même une mouche ne saurait y tenir. Lorsqu'il circule dans les *souqs*, fièrement drapé dans son *abaya*, ample cape en laine rehaussée de galons en soie, il incline avec coquetterie son tarbouche, car il sait que les femmes l'admirent secrètement derrière leur *moucharabieh* ou leurs persiennes entrouvertes » (p. 22).

Autre empreinte des *Mille et une nuits*, mais aussi des contes et des mélodies populaires d'une manière générale, est visible dans cette prose rimée ponctuant certains passages dont celui-ci :

« Cette dernière est réservée aux jardiniers pour les bouturages, marcottages, dépotages et tout ce qui a trait au jardinage » (p. 104).

Se font entendre, de même, dans le texte d'A. Heikal, des résonances de *De l'or raffiné ou Paris en résumé* (1834) de Rifā'a El Tahtaoui (1801-1873), livre dont l'apport a été déterminant dans la reconstruction de l'image de la France aux yeux des Égyptiens et l'instauration d'une francophilie avérée jusque dans les milieux non-francophones. En même temps qu'elle chante les vers de Baudelaire et d'Aragon, *L'Éducation alexandrine* célèbre avec un égal enivrement la poésie arabe, et la citation suivante ne saurait qu'il-lustrer cette parfaite osmose entre Lamartine et Abou Firas :

« Tel vers d'Abou Firas, poète du X^e siècle "Ma bien aimée, une demeure à laquelle tu n'appartiens pas est un désert" fait songer immédiatement au célèbre : "Un seul être vous manque et tout est dépeuplé" » (p. 220).

Ce dialogue des littératures dont témoigne l'intertextualité chez les deux écrivaines est, en outre, étayé par un autre système de polyphonie où s'entrelacent l'arabe et le français dans une sorte de continuité structurelle faisant souvent voisiner les deux langues dans une même phrase. Nous retrouvons, en effet, Chez G. Efflatoun, le parler égyptien intégré dans le texte à travers des transcriptions latines accompagnées de traduction entre parenthèses :

« [...] il m'a proposé un mariage "*orfi*" (mariage non déclaré) » (*La Ballade des géôles*, p. 19).

La traduction se présente aussi des fois en note de bas de page mettant davantage en relief la phrase arabe :

« Quand Dada Nêna posait près de lui la tasse pleine et un verre d'eau glacée, il disait : "*choukerane !*" "*Teslam Idéki*" » (*Gulpérie*, p. 56).

Et en note infrapaginale :

« Merci, que tes mains soient bénies ».

La traduction disparaît même parfois pour rendre toute l'authenticité d'une voix qui s'exprime dans sa propre langue – même si c'est aux dépens d'un lecteur non arabo-phoné¹⁰ – comme dans cette phrase énoncée par une femme portant son bébé :

« Tu as une visite... OOO ! Bass, bass ¹¹ ! » (*La Ballade des géôles* p. 36).

Le lexique arabe émaille de même *L'Éducation alexandrine*, il se présente, la plupart du temps, avec une traduction doublée d'une explication détaillée, ainsi que le montre ce nom d'une pâtisserie orientale :

« "Kol w'ochkor", littéralement : "mange et rend grâce" sous-entendu au Seigneur, pour la félicité que prodigue la dégustation de ces succulentes friandises » (p. 86).

La traduction se fait quelquefois dans le sens contraire, puisqu'en pleine phrase française, A. Heikal s'arrête sur un vocable pour en donner le synonyme et même la prononciation en arabe :

« "Barbes à papa" que l'on traduirait en arabe par "le tissage des jeunes filles" (*Ghazl el banat*) » (p. 135).

Avec le lexique arabe, les deux textes donnent place à l'égyptianisme. Un exemple, au niveau de la prononciation, en est fourni dans ce passage de *Gulpérie* où le [p], inexistant dans la langue arabe, devient [b] dans « pâtés » :

« Sonnez, et demandez à Abdou : papier, colle, bâtés (pâtés), croissants tout chaud de chez Groppi » (p. 149).

Le calque laisse aussi transparaître la tonalité arabe, il se fait surtout remarquer dans la traduction des proverbes égyptiens chez A. Heikal où sont privilégiées les correspondances au détriment des équivalences comme le montre cet exemple :

« Pourquoi Pharaon tu tyrannises (pharaonises), je n'ai trouvé personne pour me contrer » (p. 228).

Il se révèle, en outre, à travers certaines expressions de G. Efflatoun comme celle de « nouvelle noire ! » (*La Ballade des géôles*, p. 23), désignant dans l'arabe populaire « triste nouvelle ». Autre exemple de l'imbrication des deux langues est présenté par la fusion qu'établit G. Efflatoun entre un mot arabe et une règle de grammaire française comme dans « mille *mabrouks*¹² » (*Gulpérie* p. 141), où « *mabrouks* » est francisé par le [s] du pluriel.

On ne saurait que multiplier les exemples témoignant de ce croisement réussi des deux langues, pleinement assumées dans leurs différences et leur mouvance, et illustrant au plus haut degré les rapports de métissage et de partage qui commandent la structure des deux œuvres. Par leur adoption du français pour dire l'enracinement dans une Égypte polymorphe, par leur intégration du patrimoine culturel dans ses variantes les plus diversifiées, par leur ouverture aux langues arabe et française, les deux textes

¹⁰ Fait qui atteint son paroxysme avec cet exemple encore plus parlant : à la p. 79 de la 2^e partie, la narratrice parle des « dirigeants de Hadetto » sans mentionner à quoi renvoie ce mot que très probablement personne ne trouvera dans le dictionnaire ; « Hadetto » étant un sigle formé par les initiales arabes d'un mouvement politique clandestin : le Mouvement démocratique de la libération nationale.

¹¹ « Dors, calme-toi, calme-toi ».

¹² « Félicitations ».

s'avèrent, en effet, polyphoniques à plusieurs égards. Polyphoniques car maniant aussi plusieurs formes d'écriture qui les font situer à la lisière de l'autobiographie, du journal intime, de la biographie, du traité social, suivant, des fois, les épanchements fantaisistes de l'écriture fictionnelle ou se conformant, dans d'autres, à la rigueur scientifique de l'analyse historiographique avec des notes explicatives, une documentation fournie et jusqu'une table des matières dans le cas de *L'Éducation alexandrine*. Le translinguistique s'allie ainsi au transculturel et au transtextuel pour aboutir à une œuvre-monde sans tous les sens du terme.

Une langue n'en remplace pas une autre... une langue s'ajoute à une autre, une identité ne supplée pas à une autre... une identité s'enrichit d'une autre... Faudrait-il rappeler ces évidences qu'on a parfois tendance à oublier ? On écrit – comme le dit Nancy Huston :

« pour agrandir le monde, pour en repousser les frontières »,

on écrit – poursuit-elle :

« pour que le monde soit doublé, aéré, irrigué, interrogé, illuminé, par un autre monde, et qu'il devienne habitable¹³ »...

C'est ce que les œuvres étudiées ont essayé d'illustrer : une littérature-monde, et pourquoi pas « une identité-monde » ?

Bibliographie

- EFFLATOUN, G. (2001), *Gulpérie*, L'Harmattan, Paris.
- EFFLATOUN, G. (2002), *La Ballade des géôles*, L'Harmattan, Paris.
- HEIKAL, A. (1996), *L'Éducation alexandrine*, éd. Azza Heikal, Le Caire.
- GAUVIN, L. (1997), *L'écrivain francophone à la croisée des langues*, Karthala éditions.
- LE BRIS, M. et ROUAUD, J., (dir.) (2007), *Pour une littérature-monde*, Gallimard, Paris.
- MOURA, J.-M. (1999), *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, PUF, Paris.

¹³ Huston, N., « *Traduttore non è traditore* » in *Pour une littérature-monde* (2007), Gallimard, Paris, p. 153.

LA DÉCOUVERTE DE L'AUTRE, LA DÉCOUVERTE DE SOI, PAR LA LITTÉRATURE FRANÇAISE ET FRANCOPHONE

Isabelle GRUCA,

Université de Nice – Sophia Antipolis

Laboratoire Centre transdisciplinaire et d'épistémologie de la littérature, EA 1758

Comme toutes les formes artistiques, la littérature, par-delà les époques et les frontières, véhicule une part d'universalité qui s'inscrit dans la singularité des cultures. À l'heure où l'interculturel est au cœur de diverses missions politiques et de multiples actions socio-éducatives, la littérature devrait occuper une place importante en didactique des langues, car elle permet, sur le mode intime, de faire vivre les identités plurielles : rencontrer l'autre pour mieux se découvrir soi-même, c'est construire un savoir-être aussi bien dans la langue-culture étrangère que dans la langue-culture maternelle. Si l'on s'en tient à l'analyse des méthodes de FLE publiées en France ces dernières années, il est aisé de constater combien le littéraire occupe une place restreinte parmi les supports d'apprentissage et combien ses fonctions restent chaotiques. L'autre constat des plus surprenants concerne l'absence de textes francophones, alors que la littérature d'expression française fait vivre la diversité culturelle et permettrait de mettre en place une réelle pédagogie de l'interculturel. Sans tomber dans les travers de la suprématie de la composante culturelle littéraire, finalité de tout enseignement des langues qui a perduré jusqu'au milieu du XX^e siècle, ni occulter les autres fonctions plus utilitaires et fonctionnelles de la connaissance des langues, il est possible d'instaurer un équilibre entre les différents aspects et manifestations d'une langue-culture.

Dans cette perspective, le littéraire concentre divers atouts : s'il contribue à la dimension culturelle et interculturelle du contact des langues, il peut aussi participer pleinement à l'apprentissage linguistique et développer notamment de réelles compétences lectorale et scripturale. Objet particulièrement complexe, la littérature est avant tout un phénomène de langage, marqué par des énoncés et des énonciateurs particuliers, soumis à des contextes précis et à des fins esthétiques, influencé par des causes historiques, sociologiques, psychologiques, culturelles et autres. Elle se déploie de manière infinie à l'intérieur d'un champ, que toutes les cultures subdivisent en genres plus ou moins nettement délimités et qu'elle module sans cesse tout en respectant et transformant les règles constitutives. Par ailleurs, en littérature, l'objet du discours a déjà été

parlé, expliqué, controversé, croisé, réécrit maintes et maintes fois, toujours renouvelé par le langage : il renvoie toujours à l'homme, à sa condition et à ses visions du monde. Les liens entre les œuvres et textes littéraires sont tout à la fois génériques, textuels, linguistiques et thématiques. Ce vaste réseau, qu'est la littérature, toujours en perpétuel mouvement, où se répètent les différences et les similitudes, se multiplie dans la diversité des langues : faire jouer les œuvres entre elles, qu'elles soient françaises, francophones, européennes ou autres, c'est conduire l'apprenant à ouvrir un seul livre, formé de l'ensemble des livres, pour vivre l'expérience de l'altérité et construire son identité.

1. LES UNIVERSAUX SINGULIERS

La littérature, qui échappe à toute définition d'ensemble, peut, cependant, sans grand risque, être considérée comme un immense « palimpseste » de la mémoire du monde (Genette, 1982). Elle repose sur une dynamique interne et unique : la mise en scène d'un univers fictionnel qui construit ses référents par le langage sur le mode linguistique et textuel et qui se joue de sa capacité à dire et à redire le monde dans des formes rituelles qu'elle transcende. En littérature, les textes parlent toujours d'autres textes et chaque « histoire » raconte toujours une « histoire » déjà racontée. Provenant d'époques et de zones géographiques et culturelles diverses, la littérature offre un certain nombre d'éléments qui traversent les cinq continents et qu'elle partage dans ses différentes productions, n'ayant pour frontières que celles qui lui sont propres. Mettre en relief les liens qui unissent les littératures, c'est dresser des passerelles entre les cultures et, dans une classe de langue, créer un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre.

1.1. Les universaux génériques et textuels

La classification générique, textuelle ou discursive, semble un phénomène quasi universel, même si chaque culture décline à sa manière les indices plus ou moins stables qu'elle regroupe pour définir des genres ou des types de texte/discours dans lesquels se déploie sa langue. La classification n'est bien évidemment pas spécifique à la littérature, mais la notion de genre y a joué, de tout temps et dans toutes les civilisations, et joue encore un rôle prépondérant aussi bien au niveau de la création que de la réception. Sans rentrer dans le détail, ni le débat de diverses théories, tout en sachant que la notion de genre ne saurait rendre la complexité d'une œuvre, la plupart des cultures, selon les époques et les contextes socioculturels, classent les publications en catégories en fonction d'un certain nombre de règles préexistant, qui facilitent leur circulation sociale et orientent la réception du public. Ces codifications s'élaborent à partir de la récurrence de paramètres jugés comme essentiels, même si certains sont plus ou moins variables, modifiables ou susceptibles d'être entièrement renouvelés. Il est possible de définir, malgré des contours non immuables et des différences pertinentes, des aspects transversaux communs, reconnus par l'ensemble des cultures. On conçoit ainsi d'ordinaire différentes catégories comme la poésie, le théâtre, l'essai et le genre narratif avec, pour chacune des subdivisions. Certes, certains sous-genres peuvent recouvrir des réalités dissemblables et certaines formes, comme le haïku, sont propres à cer-

taines cultures. Mais, par-delà ces exceptions qui permettent d'ouvrir l'enseignement sur la variation culturelle, par-delà l'instabilité des frontières qui définissent les genres et face à la complexité de la littérature, il est possible de dégager une dominance : cette démarche est d'autant plus intéressante qu'elle ouvre un réel débat et que, en classe de langues étrangères, on ne vise pas à former des spécialistes en littérature, ni d'exiger des professeurs de langues de maîtriser les dernières théories sorties. Toute œuvre, tout en élargissant ou modifiant les critères qui la précèdent, s'inscrit dans une dominante qui s'appuie sur des propriétés identiques quasi universelles et qui assoit des horizons de lecture. Ces éléments codifiés, plus ou moins institutionnalisés, figurent sur l'appareil paratextuel qui gagnerait, en classe de langue, à être rapidement exploité : nom de l'écrivain, titre, sous-titre, maison d'édition, page de couverture, quatrième de couverture, etc. indiquent un genre, permettent de situer un extrait à l'intérieur d'un ensemble plus vaste et, avant même la lecture, donnent une certaine configuration de possibles que la lecture validera ou non. Créer un « horizon d'attente » tel que l'a défini Jauss (1978) à partir d'éléments communs à la plupart des cultures, c'est orienter la compréhension de l'apprenant et établir une connivence, plus ou moins implicite ou consciente, entre le texte et le lecteur. En partant d'éléments qui lui sont familiers, l'apprenant étranger sera plus sensible aux variations génériques culturelles et, si les codages littéraires des genres sont très différents du découpage réalisé dans la langue-culture maternelle, ce sera l'occasion d'utiliser la notion de genre comme une médiation à l'interculturel.

D'autres outils typologiques permettent de compléter les indices donnés par l'approche générique et sont particulièrement opérants au niveau de l'extrait et de l'apprentissage linguistique. Les distinctions réalisées par différentes écoles pour établir des typologies de textes permettent d'observer le partage de nombreux éléments fondamentaux dans les processus de textualisation et de retrouver des dominantes avec des invariants dans l'ensemble des littératures. La prolifération des typologies de textes a entraîné des dérives et des confusions, mais la typologie séquentielle avancée par Jean-Michel Adam (1992) offre, par sa cohérence théorique et son caractère ouvert, des possibilités intéressantes pour une transposition didactique. Il ne s'agit pas d'enfermer un texte dans une théorie, ni le réduire à une approche technique, encore moins de l'orner d'un métalangage abscons, mais de percevoir les régularités plus ou moins stables, les invariants, qui permettent de l'associer à un prototype et d'identifier ainsi des fonctionnements linguistiques et des procédés textuels qui lui sont propres. Ainsi, une séquence descriptive est ponctuée de marqueurs spatiaux, car toute description se déroule dans l'espace et déploie un champ lexical attendu, indiqué par l'« objet » à décrire, modulé par diverses caractérisations, selon une structure arborescente. Les embrayeurs temporels sont plus spécifiques à la séquence narrative et permettent de dégager le schéma narratif, noyau dur du récit, alors que la séquence argumentative développe et multiplie les articulateurs logiques et repose sur un système énonciatif plus ou moins subtil et dialogal qui mérite d'être dégagé. On pourrait étoffer ces quelques éléments et poursuivre la liste avec les deux autres prototypes envisagés par Adam, à savoir l'explication et le dialogue. Mais, j'ai développé à plusieurs reprises (Cuq et Gruca, 2005 : 166-178 et 420-427 ; Gruca, 2007 : 208-223) l'importance du repérage des invariants en didactique de l'écrit pour faciliter la com-

préhension et donner aux apprenants des instruments d'analyse pertinents afin de les conduire vers l'autonomie. La lecture d'un texte littéraire, par le repérage des éléments qu'il partage avec d'autres textes appartenant au même type, propose au lecteur étranger de travailler sur des indices concrets, en relation directe avec l'objet même de son apprentissage : la langue et son utilisation en discours et en texte, et ce aussi bien en réception qu'en production. L'exemple le plus saillant de ces orientations est probablement le conte (Gruca, 2004 : 73-77) qui déploie, à l'infini, une matrice narrative qui dépasse les frontières et les époques (Propp, 1965).

1.2. Les universaux intertextuels et thématiques

D'autres théories renforcent cette notion de partage à la fois de manière plus globale et plus précise, car elles s'appuient sur les réécritures : celles qui concernent l'intertextualité sont probablement les plus opératoires et les plus répandues (pour une synthèse, cf. Samoyault, 2005) et elles s'insèrent dans les phénomènes de transtextualité analysés par Genette (1982). Elles avancent que tout texte réfère à d'autres textes dans tous ses aspects, qu'ils soient formels ou thématiques. Cette « absorption » de textes antérieurs peut être plus ou moins évidente comme dans la parodie ou le pastiche. La réécriture des tragédies grecques par Racine, Cocteau ou encore Anouilh, ou les réécritures de Robinson Crusoé par Tournier peuvent être considérées comme des exemples prototypiques de l'intertextualité. Mais les relations qu'un texte entretient avec d'autres textes peuvent être plus ténues, plus subtiles, partielles, et donc plus délicates à percevoir, d'autant plus que l'intertextualité dépend de l'expérience de lecture de tout un chacun. Là aussi, sans être spécialiste de la question et sans être un lecteur modèle, il est possible de percevoir des liens qui rattachent une œuvre à d'autres, antérieures ou contemporaines, car la littérature s'écrit avant tout dans une relation avec elle-même et chaque œuvre construit sa propre histoire tout en faisant apparaître plus ou moins ses liens de parenté avec d'autres. Cette dialectique du même et du différent est probablement à la source du plaisir qu'engendre la lecture littéraire.

Le « dialogisme » qu'entretiennent les textes entre eux peut être pris dans une extension plus large, car la littérature s'écrit aussi dans une relation avec le monde. Il est donc souvent plus perceptible dans les thèmes traités dont certains sont quasiment universels et éternels, car ils se rapportent à la condition humaine : l'amour, la vie et la mort, le mystère de la création, le rôle de l'homme dans l'univers, la quête de soi, etc. La plupart de ces thèmes sont de véritables topoï que l'on retrouve d'un texte à l'autre, mais qui se rattachent à des ancrages culturels différents et précis, et qui offrent autant de visions du monde qu'il y a d'œuvres. Lorsqu'on lit une œuvre littéraire, on franchit sans cesse les limites de sa clôture, soit par des références textuelles, soit par des références au contexte socioculturel qui l'entoure, soit bien évidemment, et souvent pour l'essentiel, par des références au vécu du lecteur et à son environnement réel. Ces points de vue, qui se nourrissent de mythes, d'archétypes ou d'événements particuliers, sont autant de variations qui se disent, se redisent, se croisent, se séparent, pour s'unir dans le grand livre ouvert de la littérature du monde, en attente d'autres livres écrits ou à écrire, en attente de lecteurs qui les « réécrivent » ou les « réécriront » selon leur culture, leur sensibilité, leur encyclopédie personnelle.

Percevoir les similitudes permet de mettre en relief les singularités : singularités propres à une culture, propres à un auteur, propres à chaque texte, car, par définition, chaque œuvre, chaque texte a un double statut : celui de représentant d'une catégorie plus ou moins rigoureusement définie et celui d'exemplaire unique.

2. DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE ET APPROCHE INTERCULTURELLE

Ce jeu infini entre le même et le différent, qui se déploie notamment sur le plan thématique, scriptural, textuel et générique, s'enrichit par le pouvoir qu'offre la langue qui transforme et crée à chaque fois un texte et un univers singuliers.

2.1. Exploitation du littéraire en classe de langue

Une démarche pédagogique cohérente doit permettre à l'apprenant de lire le texte dans sa profondeur et son originalité. Si la prélecture vise à créer un horizon d'attente, si l'approche globale favorise une lecture balayage, une approche plus détaillée doit permettre à l'apprenant de ralentir sa lecture sur quelques aspects majeurs, pour qu'il puisse cerner les similitudes que le texte partage avec d'autres textes et percevoir ses spécificités propres. Il ne s'agit pas d'écraser le texte littéraire par un lourd questionnement, mais de proposer des activités variées sur quelques-unes de ses lignes de force et savoir accepter des réductions draconiennes : la sensibilité et l'imaginaire du lecteur combleront les lacunes du questionnaire qui le guidera, cependant, vers ce qui paraît essentiel en fonction du texte sélectionné, du niveau et des objectifs définis. J'ai abordé à plusieurs reprises cette problématique et envisagé des étapes afin de faciliter l'exploitation du littéraire en classe de langue (Gruca, 2005 et 2007). Orienter l'apprenant vers les singularités universelles, sur le traitement spécifique que tout écrivain fait subir aux invariants prototypiques est, *in fine*, l'étape clé, car elle le conduit à la construction du sens, à la perception de la différence, de l'étrangeté, de l'autre. Distinguer les écarts ou les ruptures que la sémiotique a généralisés sous le terme d'entailles (Peytard, 1982), c'est placer le littéraire au cœur de l'apprentissage linguistique. Le discours littéraire est un discours « marqué ». Certes, le concept de littérarité est contesté par certains théoriciens, mais il n'en demeure pas moins qu'il est difficile d'en faire l'économie d'un point de vue pédagogique. Respectant et transgressant la ou les normes, le discours littéraire condense un certain nombre d'entailles, de ruptures, d'inattendus, qui rendent toute œuvre unique et qui révèlent les possibilités et les pouvoirs de la langue. Le texte littéraire est un véritable laboratoire de langue et cet « espace de langage », selon l'image de Barthes, est révélateur du fonctionnement divers du système de la langue. Par ses singularités, le discours littéraire livre les ressources et les virtualités de la langue et ce sont généralement les aspects imprévisibles, inédits, qui permettent de capter des effets de sens et qui se prêtent à l'interprétation. Dans cette perspective, l'apprenant de langue étrangère, au bagage linguistique plus ou moins fragile, est peut-être plus à même de saisir l'étrangeté d'un texte et les singularités linguistiques significatives. Ralentissant sa lecture sur ces éton-

nements, il peut ressentir des effets d'expression, il peut construire son sens et prendre conscience de la polysémie du texte et des lectures plurielles qu'il offre.

Se servir des atouts du littéraire, les organiser dans une démarche graduée, c'est d'abord développer une véritable compétence lectorale en donnant à l'apprenant des instruments d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite, en compréhension ou en production, en apprentissage guidé, semi-guidé ou en autonomie. C'est également dresser des passerelles entre les langues-cultures : une démarche didactique, qui établit des ponts entre le connu et l'inconnu, l'universel et le particulier, devrait favoriser l'entrée dans cette *terra incognita* comme apparaît bien souvent le texte littéraire aux apprenants de langue étrangère.

2.2. Le groupement de textes

Une des stratégies possibles pour mettre en interaction des textes et faire vivre le dialogue interculturel est le groupement de textes, qui consiste à présenter des textes non pas comme des fragments juxtaposés et isolés, mais rassemblés autour d'une problématique commune pour permettre à l'apprenant de tisser les liens secrets ou manifestes qu'entretiennent les textes entre eux. Cette approche, qui met en réseau toute la littérature, favorise franchement l'interculturel à condition d'offrir un corpus multiculturel et proposer des axes d'analyse capables de fédérer une confrontation interculturelle, c'est-à-dire établir un discours avec l'autre texte, et non pas sur l'autre texte.

Dans cette perspective, l'éventail des choix est vaste et peut répondre aux niveaux ou aux intérêts des apprenants : on peut sélectionner par type de texte (le portrait pour le type descriptif), par modalité d'écriture (textes poétiques, par exemple), par catégorie grammaticale (les modalités du discours rapporté dans les scènes de romans modernes), par un fait de langue pour montrer les jeux et les enjeux du langage, par genre, par époque, par courant esthétique, etc., ou par thème ou topos, en synchronie ou en diachronie. Si l'on vise un dialogue interculturel, il va de soi que la présence de textes francophones permettra de faire vivre la francophonie, de mettre en lumière l'inspiration commune et les divergences culturelles profondes. Mais, si l'on a des classes homogènes au niveau de la nationalité ou au bilinguisme inscrit dans le système éducatif, il est possible d'utiliser aussi cette base commune : partir du familier pour aller vers l'inconnu favorise la rencontre et montre combien les influences et les interactions sont réciproques. Dans la littérature européenne, plus ou moins nourrie des mêmes fonds gréco-latins ou bibliques, il est aisé de cerner les correspondances, les similitudes et les variations. Dans tous les cas, il s'agit de réduire l'écart, de le moduler en fonction des rapports existant entre les cultures en présence en sélectionnant des textes puisés dans la littérature-monde sans restreindre cette notion à la francophonie (Le Bris et Rouaud, 2007).

Donner un titre au groupement semble capital pour orienter la lecture : il permet de créer un horizon d'attente que la lecture comblera. Le questionnaire à mettre en place peut, pour les niveaux « découverte » ou « seuil », accompagner chaque texte pour guider l'apprenant à construire du sens afin de percevoir d'abord les éléments communs ; mais il doit obligatoirement, *in fine*, favoriser la confrontation des textes pour que

l'apprenant puisse percevoir les spécificités culturelles, faire l'expérience de l'autre avant de se repenser lui-même. L'apprenant a toute liberté pour choisir le texte qui, pour lui, sera le texte de référence, une sorte de prisme à travers lequel il peut mieux lire les autres textes. Dans tous les cas, il ne faut pas viser une lecture exhaustive, ni chercher à tout exploiter, mais guider l'apprenant vers des aspects incontournables pour sa construction du sens et lui permettre de naviguer d'une rive à l'autre dans l'itinéraire proposé ; il faut savoir assurer une capacité interprétative, aussi imparfaite, approximative ou limitée soit-elle, d'autant plus que l'on ne s'adresse pas à un public spécialisé en littérature. Pour le reste, chaque lecteur, attiré par ce qui fera appel à son imaginaire, à sa sensibilité, à son expérience, comblera les omissions conscientes des instruments d'analyse mis en place.

Dans cette mosaïque de fragments, chaque texte transforme les autres qui le modifient en retour et nourrissent l'imaginaire du texte avant celui du lecteur. Si l'apprenant parvient à saisir une partie de l'alchimie de l'écriture qui crée ce qui existe, invente ce qui n'existe pas, dit et redit le monde, s'il arrive à percevoir ou même à sentir les similitudes et les différences entre la culture étrangère et la culture maternelle, on peut affirmer que l'objectif est atteint. Il y a gros à parier que dans cet échange, il se rencontre lui-même dans l'autre, devienne déjà quelque peu différent et transforme également le texte qu'il portait en lui, emmagasiné dans sa mémoire.

CONCLUSION

Perpétuel jeu de similitudes, de différenciations et d'innovations, la littérature francophone, immense texte métis et métissé, commun et singulier, devrait avoir une place privilégiée dès les débuts de l'apprentissage et non en fin de parcours. La difficulté des textes littéraires n'est pas tant d'ordre linguistique, comme certains l'avancent, que d'ordre culturel : privé des connivences de sa culture d'origine, mal à l'aise dans une langue qu'il ne maîtrise pas, l'apprenant risque de projeter ses propres référents à partir de son univers maternel. En réunissant les deux orientations pédagogiques, l'une fondée sur la recherche des similitudes, sur des valeurs universelles, l'autre sur les caractéristiques propres à une culture, on prend véritablement en charge l'interculturel en partant des affinités avant d'aborder les spécificités.

Établir une entente entre la culture maternelle et les communautés francophones par la littérature semble une approche à retenir tout en sachant utiliser les faiblesses de l'apprenant : lecteur apprenti, qui ralentit sa lecture et bloque sur certains mots, l'apprenant étranger, rompu aux exercices de grammaire et de vocabulaire, a des possibilités pour rentrer dans l'univers polyphonique, polysémique et connoté de la littérature. Intégrée aux autres supports, participant au développement des compétences dans une perspective communicative, la littérature est indissociable d'une culture qui est elle-même en interaction constante avec d'autres cultures. Elle peut contribuer à la construction d'un savoir-être, ou plus exactement d'un savoir-devenir, car le propre de l'interculturel est d'être une formation permanente. Par la littérature, l'apprenant étranger peut vivre une expérience à la fois intime et collective, comprendre les différences mutuelles ou, du moins, être sensibilisé à un cadre de

confrontation qui va au-delà des pulsions ou des représentations initiales stéréotypées. L'expérience de l'altérité ne peut se réaliser qu'à ce titre et peut favoriser la construction de soi par le plaisir des langues et le plaisir du texte.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1992), *Les Textes : types et prototypes*, Nathan, coll. « Linguistique », Paris.
- ALBERT, M.-C. et SOUCHON, M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris.
- COLLES, L. (2007), *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*, Éditions Modulaires Européennes, Belgique.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2^e éd., Grenoble.
- DE CARLO, M. (1998), *L'Interculturel*, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères », Paris.
- GENETTE, G. (1982), *Palimpsestes, La Littérature au second degré*, Seuil, coll. « Poétique », Paris.
- GRUCA, I. (2004), « Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », in *Dialogues et Cultures*, n° 49, *Textes littéraires et enseignement du français*, FIPF, Bruxelles, Belgique, p. 73-77.
- GRUCA, I. (2007), « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », in *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Études de Lettres*, n° 4, Lausanne, Suisse, p. 208-223.
- JAUSS, H. R. (1978 pour la traduction française), *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris.
- LE BRIS, M. et ROUAUD, J. (2007) (dir.), *Pour une littérature-monde*, Gallimard, Paris.
- PEYTARD, J. et al. (1982), *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, coll. « LAL », Paris.
- SAMOYAULT, T. (2005), *L'Intertextualité*, Armand Colin, coll. « 128 », Paris.
- TODOROV, T. (1981), *M. Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil, Paris.

L'IDENTITÉ À L'ÉPREUVE DE L'ALTÉRITÉ

Geneviève CHOURELAT-PÉCHOUX,

Université de Franche-Comté

Dans l'ouvrage collectif *Pour une littérature-monde*, l'identité de l'écrivain de langue française est questionnée. Qu'est-ce qu'un écrivain francophone ? Un écrivain qui a en partage et en héritage la langue française, répondent les auteurs, et peu leur importe la nationalité : les Français sont intégrés à ce vaste ensemble. Pourtant dans l'hexagone, le qualificatif francophone est souvent empreint de condescendance. Ainsi l'auteur de *Maria Chapdelaine*, étiqueté écrivain francophone en France car pris pour Canadien, souffre-t-il de cet a priori défavorable, malgré son acte de naissance à Brest et ses vingt premières années vécues en France, avec des études à Paris. Francophone et néanmoins Français, en France, Louis Hémon « arrive où il est étranger » pour avoir fait vivre les identités francophones¹. Nous le pressentons bien, la question de l'identité de l'écrivain francophone dépasse largement les intéressés et suggère une dialectique identité/altérité parfois aiguë dans un monde qui n'est rien moins que simple. Pour aborder les identités francophones complexes voire paradoxales, je m'attacherai à trois écrivains, dont le rapport à la langue française est fort différent : je chercherai à montrer que Kateb Yacine, Antonine Maillet et Dany Laferrière se retrouvent tous trois dans « la fratrie francophone » en interrogeant et en faisant vivre ce singulier pluriel.

1. LA COLONISATION À L'ÉPREUVE DE LA LITTÉRATURE

1.1. Tacite et les « descendants des Numides »

En 1956, soit six ans après *Discours sur le colonialisme* d'Aimé Césaire - mort au printemps 2008 et à qui la France a rendu un hommage national après l'avoir longtemps dédaigné, Kateb Yacine donnait à voir dans son roman *Nedjma* toute la violence de la colonisation à l'encontre du peuple algérien.

Quatre jeunes gens, amoureux de la même femme, Nedjma, tentent de découvrir le mystère de sa naissance. Nedjma, dont le prénom signifie étoile en arabe, symbolise l'Algérie. L'un d'eux, Mustapha, lycéen à Sétif, découvre que l'école de la République

¹ Lire Geneviève Chovrelat, *Louis Hémon, la Vie à écrire*.

ne s'embarrasse pas de principes dans ses pratiques. Ainsi ce jour de composition où « tous les absents sont des musulmans », son monologue intérieur dévoile le pourquoi de cette absence :

« [...] Cher Maître je ne remettrai pas la copie... c'est aujourd'hui le Mouloud... Nos fêtes ne sont pas prévues dans vos calendriers. Les camarades ont bien fait de ne pas venir... J'étais sûr d'être le premier à la composition. [...]. J'aime les sciences naturelles. Je remettrai feuille blanche. » (Kateb, 1956 : 221).

Les contradictions de Mustapha, pris entre son goût pour les sciences naturelles et la fidélité à sa religion supposée, sont résolues par sa solidarité avec le groupe. Quoique distant de l'islam, le lycéen doué se retrouve dans le camp des musulmans non par ferveur religieuse, mais par rejet d'une attitude qui nie l'autre. Conséquence : convocation chez le chef d'établissement. La lecture du principal s'achève sur une citation de Tacite, qui vante les talents de son beau-père Agricola, magistrat de l'empire romain dans la Bretagne conquise. Dans cet essai, l'historien romain, abordant la romanisation des provinces, juge sans indulgence les conquérants romains.

« On trouve ces lignes dans la traduction toute faite d'Agricola : « Les Bretons vivaient en sauvages, toujours prêts à la guerre ; pour les accoutumer, par les plaisirs, au repos et à la tranquillité, il (Agricola) les exhorta en particulier ; il fit instruire les enfants des chefs et insinua qu'il préférerait aux talents acquis des Gaulois, l'esprit naturel des Bretons, de sorte que ces peuples, dédaignant naguère la langue des Romains, se piquèrent de la parler avec grâce ; [...] et ces hommes sans expérience appelaient civilisation ce qui faisait partie de leur servitude... » Voilà ce qu'on lit dans Tacite. Voilà comment nous, descendants des Numides, subissons à présent la colonisation des Gaulois ! » (*Ibid* : 221-222).

La citation de Tacite par Kateb vaut comme raccourci fulgurant de la situation de colonisation : elle se fait explication du fonctionnement d'un système colonial qui, après la conquête militaire, passe à l'assimilation et à l'acculturation. Magistrale leçon de détournement et de subversion : la culture du colonisateur lui échappe, se retourne contre lui et lui renvoie un portrait de lui-même peu flatteur. Le colonisé éduqué, lui, fort des deux cultures, les conjugue pour s'émanciper.

1.2. Nedjma, Salammbô et Emma

Kateb montre aussi la violence du système colonial par une intertextualité allusive. Nedjma est assimilée à l'héroïne carthaginoise de Flaubert, Salammbô, par un des quatre héros du roman, Rachid. Ce dernier ressemble à Mâtho, le mercenaire libyen amoureux halluciné de Salammbô, chef malgré lui de la révolte des mercenaires contre Carthage. Déserteur sans conviction, Rachid le velléitaire s'étiole au *fondouk* dans les vapeurs d'herbe, tout en rêvant à sa passion pour Nedjma dans une quête fantasmagique.

Pour lui, Salammbô et Nedjma sont sœurs de malédiction ; à leur nom sont indéfectiblement associées des villes. Les images de sang convoquées suggèrent l'identification entre l'héroïne et la terre meurtrie. Nedjma est aussi nommée pour dire le viol colonial.

« Elle n'était que le signe de ma perte, un vain espoir d'évasion. Je ne pouvais me résigner à la lumière du jour, ni retrouver mon étoile, car elle avait perdu son éclat virginal... Le crépuscule

d'un astre ; c'était toute sa sombre beauté. Une Salammbô déflorée, ayant vécu sa tragédie, vestale au sang déjà versé. » (*Ibid.* : 177).

Le prénom de l'héroïne éponyme de Kateb rappelle aussi Emma par écho paronymique. *Madame Bovary*, le roman dont le sous-titre est *Mœurs de province*, commence vers 1830, date de la prise d'Alger par l'armée française. *Nedjma* signe la mort du mythe d'une France civilisatrice comme *Madame Bovary* signe la fin du mythe de l'amour romantique par la dénonciation des clichés romantiques et la méfiance vis-à-vis des mots. Rodolphe, l'amant d'Emma, a usé de tous les poncifs romantiques pour la séduire.

« [...] on devait en rabattre, pensait-il, les discours exagérés cachant les affections médiocres : comme si la plénitude de l'âme ne débordait pas quelquefois par les métaphores les plus vides, puisque personne, jamais, ne peut donner l'exacte mesure de ses besoins, ni de ses conceptions, ni de ses douleurs, et que la parole humaine est comme un chaudron fêlé où nous battons des mélodies à faire danser les ours, quand on voudrait attendrir les étoiles. » (Flaubert, 1951 : 466).

Le chaudron et l'étoile, images récurrentes chez Kateb, amènent la question des origines. Percer le secret de la naissance de Nedjma, c'est découvrir qu'elle est « née d'une Française et plus précisément d'une juive ». Kateb fait voler en éclats la conception d'une identité nationale exclusive. Des inflexions flaubertiennes à celles de Kateb, l'image du chaudron est particulièrement récurrente. Elle renvoie à l'espace maternel et à la langue chez Kateb, qui s'inscrit en faux contre les tenants du nouveau roman grâce à ces échos flaubertiens - paradoxe exquis ! La dernière occurrence du mot chaudron apparaît à propos de l'enfance de Mustapha.

« J'ai appris l'alphabet français à ma mère, sur la petite table entourée de coussins, devant le figuier qui a failli mourir, dans les émanations de l'eau moisie (n'y a pas de fontaine chez nous ; Mère fait la vaisselle et la lessive dans d'immenses chaudrons). » (*Ibid.* : 212).

Le chaudron, métaphore de la langue française, est appréhendé dans l'ambivalence du contexte colonial, langue de culture/langue d'oppression, ce que suggèrent les points de vue contradictoires de Rachid et de Mustapha. Contrairement à son héros Rachid, Kateb refuse de se laisser enfermer et dans l'acculturation et dans une identité nationale exclusive. Clairvoyant, l'écrivain rappelle avec Flaubert le caractère universel de la création. La littérature française, dans la dialectique de la lecture et de l'écriture, n'appartient pas aux seuls Français. De même la langue française n'appartient pas au seul hexagone, ce qui a été proclamé haut et fort en Amérique du Nord.

2. LA LITTÉRATURE OU LA VIE

Sur ce continent-là, le rapport à la langue française n'est plus de sujétion, mais il est tout aussi problématique pour cause de minorité. Tel est le cas, au Canada, pour le peuple acadien, minoritaire d'une minorité francophone, que l'écrivaine Antonine Maillet a fait découvrir – en 1979 – aux Français avec son roman *Pélagie-la-Charrette*, pour lequel elle a obtenu le prix Goncourt. Il revient à cette auteure, pionnière dans les années septante, l'immense mérite d'avoir fait comprendre l'importance des enjeux culturels pour la survie et donc l'identité d'un peuple éparpillé.

2.1. Racines et culture

Dans sa thèse de doctorat intitulée *Rabelais et les traditions populaires en Acadie*, publiée en 1971, Antonine Maillet s'est intéressée à la culture orale populaire d'Acadie. Elle a dégagé un fonds commun entre les textes de Rabelais et toute la tradition orale des vieux Acadiens, transmise de siècle en siècle, génération après génération. Elle a rappelé l'héritage français pour son peuple tout en interrogeant son identité et en montrant le danger de disparition dans une société où le monde rural se désagrègeait. Grâce à Rabelais², elle cautionnait une culture populaire liée à un passé lointain pour envisager l'avenir sans négliger la culture en cette année 1971 où elle-même offrait un texte théâtral réunissant tout le peuple acadien avec la représentation de *La Sagouine*. Cette pièce de théâtre met seule sur scène une vieille Acadienne femme du peuple qui, l'esprit vif, le regard lucide, évoque ses souvenirs. Dans ses réflexions pleines d'humour sur les difficultés de la vie se trouve la question identitaire, dont la complexité apparaît bien dans ce long extrait.

« [...] Je vivons en Amérique, ben je sons des Américains. Non, les Américains, ils travaillent dans les shops aux États, pis ils s'en venont se promener par icitte sus nos côtes, l'été, en culottes blanches pis en parlant anglais. Pis ils sont riches, les Américains, j'en sons point. Nous autres je vivons au Canada, ça fait que je devons putôt être des Canadjens, ça me r'semble.

Ben ça se peut pas non plus, parce que les Dysart, pis les Caroll, pis les Jones, c'est pas des genses de notre race, ça, pis ça vit au Canada itou. Si i'sont des Canadjens, je pouvons pas en être, nous autres. Par rapport qu'ils sont des Anglais, pis nous autres, je sons des Français.

[...] Non, je sons pas tout à fait des Français, je pouvons pas dire ça : les Français, c'est les Français de France. Ah ! pour ça, je sons encore moins des Français de France que des Américains. Je sons putôt des Canadjens Français, qu'ils nous avont dit.

[...] Ça se peut pas non plus, ça. Les Canadjens français, c'est du monde qui vit à Québec. Ils les appellont des Canayens, ou ben des Québécois. Ben coument c'est que je pouvons être des Québécois si je vivons point à Québec ?... Pour l'amour de Djeu, où c'est que je vivons nous autres ?

[...] En Acadie, qu'il nous avont dit, et je sons des Acadjens. Ça fait que j'avons entrepris de répondre à leu question de nationalité coume ça : des Acadjens, que je leur avons dit. Ca, je sons sûrs d'une chouse, c'est que je sons les seuls à porter ce nom-là. Ben ils avont point voulu écrire ce mot-là dans leu liste, les encenseux. Parce qu'ils avont eu pour leu dire que l'Acadie, c'est point un pays, ça, pis un Acadjien c'est point écrit dans les livres de Jos Graphie. » (Maillet, 1971 : 154-155).

La complexité de la question identitaire dépasse très largement le cadre national, la possibilité de vivre en sa langue maternelle apparaît ici dans toute sa difficulté. La représentation de *La Sagouine* a fait date dans l'histoire acadienne : pour la première fois une écrivaine faisait entendre cette voix et cette langue d'Acadie et donnait à voir et à entendre son existence. Tout un peuple se reconnaît en cette vieille femme pugnace.

2.2. La Sagouine et Pélagie en terre américaine

Le pays de *La Sagouine* a fait oublier le pays d'Évangéline, première héroïne acadienne, chantée par le poète américain Longfellow qui mit en 1847 sur la scène internationale

² Lire Geneviève Chourelat, « François Rabelais, Antonin Maillet : un couple en modernité ».

les Acadiens, faisant découvrir dans un long texte poétique le Grand Dérangement de 1755, tragédie de ce peuple déporté au moment de la conquête anglaise. Dans *Évangéline*, publié en 1847 aux USA, Henri Wadsworth Longfellow présente une jeune fille, Évangéline de Grand-Pré, dont la vie est totalement bouleversée par la déportation. Le jour qui aurait dû être celui de ses noces est celui de l'invasion anglaise et de la déportation des Acadiens. Évangéline, déportée en Louisiane, recherche vainement son fiancé sur la côte américaine. Faute de le trouver, elle devient religieuse et soigne les malades parmi lesquels elle retrouve un jour son fiancé moribond qui expire dans ses bras. L'héroïne de Longfellow, soumise, larmoyante mais très pieuse, a été adoptée par l'élite lettrée comme symbole pour tout le peuple acadien. Elle a accompagné les Acadiens qui sortaient peu à peu de leur solitude et de leur silence. Elle a exercé une influence sur le réveil national qu'elle a poétisé, prophétisé. La mythification qui a duré un siècle a conduit à une certaine lassitude, puis au rejet d'une héroïne symbole d'une Acadie muette et résignée. Dans ces années septante, Antonine Maillet a « désévangélinisé » l'Acadie par son œuvre littéraire, d'abord avec *La Sagouine*, puis avec toute une série d'héroïnes romanesques, maîtresses femmes. Une des plus célèbres est Pélagie.

Pélagie-la-Charrette donne à voir une double influence américaine sur l'œuvre de Maillet : Longfellow et Faulkner. Anti-Évangéline, déportée en Géorgie, « veuve d'un homme, d'une famille, d'un peuple. Veuve de toute l'Acadie, qu'elle avait entrepris de ranimer et de rebâtir » (Maillet, 1979 : 123), Pélagie ramène au pays un groupe de déportés. Grâce à sa pugnacité, elle conduit les siens, en un périple en sens inverse de celui d'Évangéline, du Sud américain à Grand-Pré. Sa seule charrette fait déjà surgir la terre d'Acadie.

« Et pour tout bâtiment, Pélagie gréa une charrette. Une charrette qui lui avait coûté quinze ans de champs de coton, sous le poids du jour et sous la botte d'un planteur brutal qui fouettait avec le même mépris ses esclaves nègres et les pauvres blancs. » (*Ibid.* : 17).

Avec *Pélagie-la-Charrette*, le lecteur pénètre par les « défricheteurs » et les conteurs au cœur de l'épopée acadienne, il fait connaissance avec les grandes familles, découvre les légendes des anciens Acadiens et entre en Acadie tout comme le lecteur pénètre dans l'univers du Vieux Sud qui hante l'œuvre de Faulkner. Une atmosphère lourde de cauchemars taraude les mémoires. Ainsi le vieux Bélonie, « vieillard épluché », a vu lors de la déportation toute sa descendance disparaître au fond de la mer ; une fantasmagorique charrette de la mort l'accompagne et menace la charrette de Pélagie et ses occupants. Mais Pélagie veille et insuffle l'esprit de résistance, car il leur faut résister, toujours résister. L'écrivaine unit dans un parcours de souffrances et de résistance les esclaves noirs et les déportés acadiens : même expérience des fonds de cales, de la déportation et cette incroyable résistance. La Catoune, enfant perdue lors du Grand Dérangement, se retrouve exposée attachée à un homme noir sur le marché aux esclaves de Charleston... La romancière a trouvé dans l'œuvre de l'écrivain américain des archétypes de la survie, les esclaves noirs : « *they endured* » a dit Faulkner de ces derniers. Pélagie, capitaine de charrette, ressemble à Dilsey qui, dans *Le bruit et la fureur*, tente de maintenir le cap en tenant la barre de la maison Compson en pleine dérive ; l'héroïne acadienne a la noblesse émouvante, la dignité, le dévouement et la résistance du personnage de Faulkner.

Mêlant les géants humanisés de la vieille Europe et les esclaves noirs du continent nord américain, Antonine Maillet a tendu un miroir où elle a permis non seulement au peuple acadien de se reconnaître mais aussi à tous les francophones, quel que soit leur continent. Moment charnière de la conscience francophone, son œuvre a ouvert l'horizon sans restriction de frontière.

3. « JE EST UN AUTRE »

3.1. La négriture chez les « nègres blancs »

Après Kateb et Maillet, qui font leur miel des écrits de leurs prédécesseurs pour interroger la question des représentations et amener à réfléchir aux clichés qui déforment, caricaturent, empêchent de voir l'Autre, intéressons-nous à un écrivain émigré d'Haïti à Montréal qui, avec un humour ravageur, a démonté clichés et préjugés dans son premier roman, *Comment faire l'amour avec un Nègre sans se fatiguer*, paru au Québec en 1985. Le narrateur, qui écrit un roman avec l'espoir de devenir célèbre, propose à l'intérieur même de son roman un résumé sans prétention.

« Ça se passe au Carré Saint-Louis. C'est brièvement, l'histoire de deux jeunes Noirs qui passent un été chaud à draguer les filles et à se plaindre. L'un est amoureux de jazz et l'autre de littérature. L'un dort à longueur de journée ou écoute du jazz en récitant le Coran, l'autre écrit un roman sur ce qu'ils vivent ensemble. » (Laferrière, 1985 : 169).

Par le prisme de la sexualité, Dany Laferrière a interrogé les représentations que se font d'elles-mêmes les différentes communautés vivant dans la même ville, focalisant sur les garçons noirs immigrés et les filles blanches *wasps*. « Si le ton général du roman est à l'humour, la métonymie des couleurs ressortit, elle, au tragique. Tels les acteurs d'une tragédie antique, Nègre et Blanches apparaissent tous masqués par la couleur de leur peau, qui commande leur rôle. Il n'y a pas de rapports amoureux qui fassent tomber les masques. La gestuelle, la proxémique des corps qui s'étreignent ne peuvent abolir l'incommunicabilité. » (Chovrelat, 1998 : 21) Le noir et la blanche deviennent chacun objet des fantasmes de l'autre, et malgré leurs ébats sexuels, ils en restent à des rapports de contiguïté. Ainsi, après des étreintes torrides, Miz Sophisticated Lady ne peut dormir tranquillement.

« Ce n'est pas tant baiser avec un nègre qui peut terrifier. Le pire, c'est dormir avec lui. Dormir, c'est se livrer totalement. C'est le plus que nu. Nu plus. Qu'est-ce qui peut bien se passer durant la nuit, pendant le sommeil ? Peut-on rêver l'autre ? Peut-on pénétrer le rêve de l'autre ? L'Occident dit : territoire inconnu. Attention danger. Danger d'osmose. Danger de véritable communication. » (*Ibid.*, p. 90).

Cette projection sur l'autre de ses propres fantasmes réducteurs ne relève pas de la seule question de genre : la rencontre avec un clochard du Carré Saint-Louis révèle aussi les mêmes préjugés. L'humour de la scène camoufle une manifestation de racisme très ordinaire. La misère, la pauvreté des relations humaines où prévalent les clichés qui font de l'homme noir un primitif dans l'espace mental du blanc. Marge au centre de la ville, place de la misère humaine sous toutes ses formes, et aussi place de la négritude pour le narrateur qui se découvre noir à Montréal dans le regard des autres. « On ne naît pas noir on le devient » est le titre du dernier chapitre.

3.2. Pour en finir avec la négritude et la négriture !

Le romancier joue de tous ces fantasmes et clichés et passe de la négritude à la négriture, mot valise forgé par Laferrière qui s'inscrit ainsi dans l'héritage de Senghor et Césaire - héritage exhibé pour une mise en question, car la négriture, c'est la stratégie pour séduire les lecteurs consommateurs de clichés. Ainsi le titre du chapitre XXVI, « Ma vieille Remington s'envoie en l'air en sifflant *ya bon banania* », annonce le programme narratif de la négriture. Le dessin aux couleurs vives du nègre hilare, c'est l'image du narrateur (et de l'auteur ?) qui pratique l'autodérision et la dérision face à un lecteur à l'imaginaire encombré de vieux restes coloniaux. La négriture, affichée comme tremplin du succès puisque les lecteurs aiment les clichés, suscite d'autres interrogations : quelle place y a-t-il pour un écrivain noir qui rêve de devenir « le jeune écrivain noir de Montréal qui vient d'envoyer James Baldwin se rhabiller », se demande le narrateur ? (*ibid.*, p. 102). Face aux Américains et aux Français, quelle place reste-t-il aux écrivains francophones d'Amérique du Nord, noirs de surcroît ? La seule négriture ?

En 2008, ce questionnement réapparaît sur un mode mi-burlesque mi-sérieux dans le dernier roman de l'écrivain, dont le titre, *Je suis un écrivain japonais*, semble hérité des interrogations en germe dans le premier roman. Le narrateur, appelé « l'écrivain noir », a pour projet un roman dont le titre suscite force commentaires et questions : *Je suis un écrivain japonais*. La mise en abyme du roman dans le roman permet de jouer de l'identité de l'auteur et de l'écrivain noir, de faire voler en éclats « le nationalisme culturel ». Ainsi en est-il de la découverte de Mishima par le narrateur :

« Je suis étonné de constater l'attention qu'on accorde à l'origine de l'écrivain. Car, pour moi, Mishima était mon voisin. Je rapatriais, sans y prendre garde, tous les écrivains que je lisais à l'époque. Tous... Quand des années plus tard, je suis devenu moi-même écrivain et qu'on me fit la question : « Êtes-vous un écrivain haïtien, caribéen ou francophone ? » je répondis que je prenais la nationalité de mon lecteur. Ce qui veut dire que quand un Japonais me lit, je deviens immédiatement un écrivain japonais. » (Laferrière, 2008 : 30).

Dans cette indécidabilité nationale, avec humour, belle humeur, Dany Laferrière raconte des histoires dont il nous dit qu'elles sont des histoires qu'on se raconte « ailleurs, ni tout à fait chez l'un, ni tout à fait chez l'autre, dans cet espace qui est celui de l'imaginaire et du désir » (*ibid.*, p. 28). Drôle d'endroit, mais certainement très fréquentable par nos étudiants car idéal pour une rencontre !

Qu'ils resserrent la focale ou qu'ils élargissent leur champ, nos trois écrivains suscitent à travers leurs œuvres un questionnement sur le rapport à l'Autre et au monde. Leur usage commun de la langue française, « qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même/Ni tout à fait une autre », nous prévient contre un narcissisme monoglotte contre lequel on a furieusement besoin de se prémunir dans un monde paradoxal où s'opposent catéchisme de la mondialisation, dialogue des cultures et barrières, murs érigés, hérissés partout, auxquels se blessent ceux qu'on désigne par un manque : « les sans-papiers », etc. Ainsi, après les lycéens incarcérés de Kateb, en France, dans le Doubs, Hafid, lycéen, a été emmené menotté dans un centre de rétention tout juste après les résultats du baccalauréat 2008 pour être expulsé quelques jours plus tard... La cruauté de ces murs, Kateb Yacine, Antonine Maillet et Dany Laferrière nous l'ont

montrée, eux, qui nous apprennent à regarder plus loin et à écrire l'Autre avec une majuscule.

Bibliographie

Œuvres de fiction

- FAULKNER, W., [E. Coindreau, trad.] (1972), *Le Bruit et la Fureur*, Gallimard, coll. « Folio », Paris.
- FLAUBERT, G. (1951), *Madame Bovary, Salammbô*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », Paris.
- KATEB, Y. (1956), *Nedjma*, Seuil, Paris.
- LAFERRIERE, D. (1990), *Comment faire l'amour avec un Nègre sans se fatiguer*, J'ai lu, Paris.
- LAFERRIERE, D. (2008), *Je suis un écrivain japonais*, Grasset, Paris.
- MAILLET, A. (1971), *La Sagonine*, Leméac, Montréal.
- MAILLET, A. (1979), *Pélagie-la-Charrette*, Grasset, Paris.

Études et biographie

- CHOVELAT, G., « La carré Saint-Louis, place et jardin de la négriture », in Piccione, M.-L. et Rigal-Cellard B. (dir.) (1998), *Parcs, places, jardins*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
- CHOVELAT, G., « François Rabelais, Antonine Maillet : un couple en modernité », in Clermont, G. et Gallant J. (dir.) (2005), *La modernité en Acadie*, chaire d'études acadiennes, université de Moncton, coll. « Mouvange », Moncton.
- CHOVELAT, G., (2003), *Louis Hémon, la Vie à écrire*, Peeters, Leuven/Paris.
- LE BRIS, M. et ROUAUD, J. (dir.) (2007), *Pour une littérature-monde*, Gallimard, Paris.
- MAILLET, A. (1980), *Rabelais et les traditions populaires en Acadie*. 2^e éd., Presses de l'université Laval, Québec.
- TACITE (1962), *Vie d'Agricola*, [texte établi et traduit par E. de Saint-Denis], Les Belles Lettres, Paris.

PLAIDOYER POUR L'INSERTION DE LA LITTÉRATURE MIGRANTE À L'ÉCOLE : UNE EXPÉRIENCE DE LECTURE

Luc COLLES
UCL – CRIPEDIS

1. UN CORPUS AUX CONTOURS EN VOIE DE DÉFINITION

Dans l'espace francophone, une évolution se dessine depuis le début des années quatre-vingt et aboutit à la prise en compte des élèves issus de l'immigration ou appartenant à des cultures différentes de celle de l'école. La notion de culture qui se dégage des programmes est dynamique et ouverte à la dimension interculturelle, tout en respectant la spécificité nationale ou régionale. La littérature migrante prend place dans ces programmes.

Le terme de « littérature migrante » peut surprendre. En fait, aux États-Unis, on utilise les expressions « *ethnic literature* » et « *minority literature* ». Il existe un flottement quant à l'adéquation exacte de ces termes à celui de littérature migrante puisque, aux États-Unis, la littérature ethnique a longtemps désigné toute littérature qui n'est pas « *was* » (blanc d'origine anglaise et protestant). Peu à peu, le terme en est venu à désigner une littérature de minoritaires issus ou non de la migration (on pense ici aux Indiens et aux Noirs). Mais les théoriciens québécois rejettent le terme « ethnique ». Ainsi, Robin (1992) préfère-t-il le terme de « littérature nomade ».

Nepveu (1988) dit avoir emprunté le terme de « littérature migrante » à Berrouet-Oriol pour insister sur « le mouvement, la dérive, les croisements multiples que suscite l'expérience de l'exil ». Comme le dit Ollivier (1984), il est préférable d'utiliser le terme « migrante » plutôt qu'« immigrée », afin de traduire le caractère émergeant de cette « littérature qui se fait ». Simon (1994) parle de « littérature des frontières » entre identités nationales. Dans *Ces Étrangers du dedans*, Moisan et Hildebrand (2001) analysent l'histoire de l'écriture migrante au Québec de 1937 à 1997. Ils trouvent originale la « contribution ethnoculturelle » (p. 15) de ces œuvres à la littérature québécoise et analysent leur impact quant à la question identitaire, au pluralisme culturel et à la langue.

En Belgique francophone, la production littéraire des auteurs d'origine algérienne tient une place importante qui a fait l'objet d'une recherche interdisciplinaire (Bortolini, 1995 et Morelli, 1996) alors qu'en France, la littérature migrante de langue française est essentiellement le fait de la génération issue de l'immigration maghrébine (notamment la deuxième génération, communément appelée « beur »). À son sujet, Hargreaves (1995) récuse aussi le concept de littérature mineure, désignant généralement l'ensemble des écrits produits dans une langue partagée par un nombre de locuteurs relativement faible. Il le récuse car la seule langue que ces auteurs maîtrisent suffisamment bien pour s'exprimer est le français, langue du groupe dominant. D'où l'appellation de « littérature franco-maghrébine » que lui donnent certains critiques (comme Charles Bonn, 1993). À notre avis, ce concept ne convient pas non plus pour deux raisons : d'une part, l'écrivain cumulant les fonctions d'informateur et de narrateur, il est situé à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté qu'il décrit ; d'autre part, il ne peut y avoir de projet d'autonomie culturelle commun à ces auteurs qui écrivent surtout pour un public français.

L'écrivain migrant invente un mode de fictionnalisation tout à fait particulier : celui d'un individu qui, croyant perdre une identité, s'en découvre une autre par l'écriture. Certains migrants, dans leur écriture, jouent le jeu de l'ethnisme (ex. : l'Italien de service), alors que d'autres le refusent, se fondant entièrement dans l'image de l'autre, par exemple le Québécois de souche. Entre les deux se situe celui qui nous intéresse, l'écrivain pluriculturel, à la recherche de sa cohérence à travers des expériences dans plusieurs langues et cultures, à moins qu'il ne se perçoive comme transculturel, produit du métissage des cultures.

Quant à la littérature franco-maghrébine, elle a surtout été envisagée, jusqu'à présent, sous l'angle identitaire, mais selon Mdarhri-Alaoui (1995), la recherche de l'identité paraît moins importante que l'interrogation sur le sens de la prise de parole par une génération de Français de parents maghrébins, par rapport à leurs nouveaux concitoyens qui ne les reconnaissent pas. Ce questionnement instaure un nouveau rapport verbal dans le champ culturel français, qui se manifeste dans le genre et dans les modalités d'écriture. D'aucuns se sont plu à souligner le caractère largement autobiographique de cette littérature (Mehrez, 1993 ; Bonn, 1993 ; Robin, 1989). Il s'agirait, à vrai dire, d'une autobiographie collective, de l'histoire de ruptures et de recherches de nouvelles solidarités. Dans l'écriture migrante, « le multilinguisme est moins vécu sous forme de tension que de polysémie verbale et gestuelle » (Gauvin, 1993 : 141). Plutôt que d'exprimer symboliquement une seule identité culturelle, le français devient une langue d'échange et de circulation d'une diversité d'univers de référence.

2. PLAIDOYER POUR L'INSERTION DE LA LITTÉRATURE MIGRANTE DANS LES PROGRAMMES

L'identité culturelle comme construction et affirmation par les textes se situe dans le droit fil de ce que l'école imagine être sa mission culturelle. Pour l'enseignant, l'écrivain migrant ne peut être culturellement déraciné : son message, s'il est esthé-

tique, est aussi sociologique, anthropologique. Notre position est la suivante : nous croyons que le modèle canonique de la transmission de l'héritage culturel d'une nation, si noble soit-il, doit être relativisé par le modèle de l'analyse des cultures autres, plus spécialement celles de l'immigration.

Par la littérature migrante, l'élève développera des connaissances tant littéraires que sociales au sens large, sur la diversité culturelle de la société québécoise, française, belge ou suisse francophone ; il accroîtra, par conséquent, sa familiarité avec les cultures minoritaires et le respect envers celles-ci. L'insertion, dans les programmes scolaires, des textes littéraires issus des minorités concourt à l'élargissement des horizons culturels des jeunes et nourrit les sensibilités particulières.

En fait, pareil *curriculum* prévient la formation de stéréotypes basés sur l'ethnicité. Ainsi, la littérature de la majorité présente souvent le minoritaire par ses caractéristiques réductrices : l'Italien et ses valeurs familiales hypertrophiées, l'Haïtien et son culte de la violence. Au mieux, on confine un groupe ethnique à une gamme restreinte d'activités (ex. : le Grec dans la restauration, l'Italien dans les travaux de maçonnerie ou de terrassement). Si la réalité du migrant est brossée par lui-même, en des œuvres de facture réaliste ou, au contraire, sur le mode plus symbolique, le regard devient autre : il y a à la fois connivence et distanciation esthétique, ce qui contribue à nuancer la position du lecteur, sa réception du texte. La lecture n'est plus orientée : évitant le romantisme ou l'idéalisation d'une part, le portrait-charge de l'autre, elle ouvre sur des interprétations diversifiées.

Les questions suivantes doivent être discutées par l'institution scolaire, relativement à l'inscription des textes de migrants dans les cursus :

- quelles littératures minoritaires seront représentées dans les corpus à enseigner ?
- quels critères de qualité seront mis de l'avant pour opérer les choix ? Ici, les intentions didactiques et sociales ne doivent pas oblitérer les questions tenant à la littérature.
- quels genres littéraires seront représentés ? En effet, on pense davantage à la littérature de fiction qu'aux essais, en pareille matière. Il faut néanmoins se dire que les essayistes de la minorité présentent un regard tout aussi aigu que les romanciers sur leur communauté d'appartenance.
- quelles balises se donnera-t-on pour bâtir un programme équilibré permettant d'éviter les stéréotypes et d'éduquer véritablement ? Ici se pose le problème de la censure et de ses limites. On pense, entre autres, à certains problèmes réels, présentés dans la littérature migrante, mais très délicats (ex. : les scènes d'excision), parce qu'ils heurtent la morale publique de la majorité, ou encore au sort de la femme dans certaines communautés minoritaires, sort dénoncé parfois violemment par la majorité.
- quels arrimages pourrait-on tenter avec les autres cours, entre autres avec les cours d'histoire ?

La littérature migrante convie enseignants et élèves à la découverte d'un corpus contemporain, non canonique, issu de la minorité, bref, pour reprendre la belle expression de Paré (1992) une « littérature de l'exiguïté ». Chez les allophones, l'utilisation de ce corpus contribue au processus d'adaptation : ils se sentent valorisés de façon égalitaire. Les élèves issus de la majorité y trouvent matière à relativiser leur propre culture. Dans l'un et l'autre cas, les élèves vivent un conflit sociocognitif générateur de tensions dans un premier temps, puis d'ajustement et d'ouverture.

3. PISTES MÉTHODOLOGIQUES

Quelques outils didactiques existent sur l'insertion de la littérature dans les programmes Collès (1994) et Manuel « Récit et poésie » (2003). Pour Workley (1990), la meilleure méthode d'approche de cette littérature passe par la « réponse ». On connaît la vogue de la théorie de la réponse aux États-Unis, entre autres sous l'influence de Rosenblatt (1978, 1983) et de sa théorie de la réception pragmatique des textes. On présume que la littérature migrante est sous-tendue de codes culturels peu familiers aux lecteurs. En fait, l'école se contente souvent de faire connaître les grandes œuvres, ou œuvres canoniques, celles dont les codes culturels sont ceux de la majorité. Une bonne façon de percevoir le choc culturel des élèves face à certaines œuvres de la minorité est de leur demander de faire part à l'enseignant de leurs réactions dans le journal de réponses personnelles. Ce journal permet de cerner ce que Bleich (1978) appelle la subjectivité d'un lecteur, sa réponse personnelle, souvent émotive, au contenu d'un texte. Évidemment, ces réactions peuvent aussi faire l'objet d'un débat.

Ainsi, nous rendrons compte d'une expérience de lecture que nous avons effectuée dans deux classes professionnelles, option travaux de bureau :

- une classe de 7^e professionnelle « mixte » à Molenbeek : sur dix-huit élèves, il y avait huit Marocains (six filles et deux garçons) et cinq Belges. Le reste de la classe était composé de deux Siciliennes, une Portugaise, une Turque et une Albanaise ;
- une classe de 6^e professionnelle à Saint-Gilles (Molenbeek et Saint-Gilles sont deux communes de Bruxelles), composée exclusivement de filles de migrants : huit Marocaines, quatre Espagnoles et une Sicilienne. Comme nous le verrons, les Espagnoles ont réagi à certains moments comme des Belges auraient pu le faire.

Concrètement, il s'agissait de comparer la manière dont Maghrébins (en tentant de cerner l'originalité de leur situation de migrants) et Belges francophones appréhendent un certain nombre de traits culturels repérables dans les œuvres étudiées. Parmi ceux-ci, les systèmes spatial et temporel ont particulièrement retenu notre attention car E. T. Hall a souligné qu'ils sont déterminants dans la caractérisation d'une culture (Hall, 1978 ; 1984 a ; 1984 b). On a donc cherché à déceler quelles perceptions différentes de l'espace et du temps affleurent dans les textes abordés, quelles conduites elles manifestent et à quelles valeurs elles répondent (Collès, 1994). Ces composantes socioculturelles ont ainsi fait entrer les élèves dans des visions du monde différentes,

où interviennent bien d'autres aspects connexes : rapport au corps, à la famille, au sacré...

La lecture d'un extrait d'*Harrouda* de Tahar Ben Jelloun (1973, 76-77) où le mari prie sur le corps nu de sa femme avant de lui faire l'amour a suscité de très vives réactions de la part des Maghrébines :

« Il priait souvent sur mon corps. Je l'entendais psalmodier quelques phrases où Allah était loué. Il disait à peu près ceci : "[...] Louange à Dieu Le Très-Haut qui m'a donné cette enfant pour champ à cultiver. Belle et pure. Un trésor d'obéissance et de soumission. Puisse cette enfant me donner un héritier qui restera sur terre pour Te louer et T'adorer. Quand Tu voudras, mon âme T'appartient... Au nom de Dieu le miséricordieux, Le Tout-Puissant, je pose ma verge entre les jambes de cette enfant sainte..." »

Dans la classe de Saint-Gilles, le professeur a été tellement surpris par la réception du texte qu'elle m'a demandé d'animer par la suite un débat de deux heures pour mieux canaliser les réactions. Dans la classe de Molenbeek, des exercices de « mise en condition » ont, semble-t-il, permis de recentrer davantage le débat. Pour les cours suivants, le professeur a cependant demandé l'assistance d'un surveillant-éducateur d'origine marocaine. Les exercices préliminaires avaient déjà révélé combien était complexe la quête identitaire indispensable à tout dialogue interculturel. Ils ont en effet manifesté les contradictions auxquelles sont en proie les enfants de migrants, et notamment les Maghrébins, du fait de leurs appartenances multiples. Ainsi, quand il s'agit de classer par ordre d'importance une dizaine de métiers parmi lesquels figurait la mention « femme au foyer », une Marocaine et l'Albanaise ont mis celle-ci en première position. Mais les autres filles de migrants ont accordé leur préférence à des métiers plus prestigieux aux yeux de l'opinion publique : médecin, avocat, infirmière... On pouvait donc penser qu'elles souhaitaient trouver une certaine forme d'émancipation sociale.

Lors d'un deuxième exercice, qui consistait à brosser le portrait de l'épouse idéale, les Maghrébines ont mis en avant les valeurs de fidélité, d'amour, de partage des soucis, mais aussi le désir d'être une bonne épouse et une bonne mère. Ce souhait était d'ailleurs largement partagé par les filles belges. Quant aux deux Marocains, ils voulaient subvenir aux besoins de leur femme par un travail stable et bien rémunéré. À ce moment, l'idéologie traditionnelle semblait donc largement partagée.

Et pourtant, la soumission de la femme, telle qu'elle est décrite dans le texte de Ben Jelloun, a paru insupportable aux filles marocaines. À vrai dire, le débat qui a suivi la lecture de ce texte dans les deux écoles a amené celles-ci à nuancer leur point de vue. À un moment, une élève a donné la raison profonde de leurs réactions : « On ne parle pas du sexe d'un homme dans un texte ! ». Les autres filles étaient du même avis et, sur ce point, les Belges marquèrent également leur accord. L'attitude des Belges impliquées dans notre expérience montre combien les catégories ou généralisations culturelles doivent être souvent nuancées, relativisées et questionnées. Dans ce domaine, comme bien d'autres, le milieu social est un facteur qu'il est important de prendre en compte. Filles de petits commerçants, les quatre Belges ont probablement hérité de schémas traditionnels fort prégnants. Par la suite, dans les deux classes, le professeur en revint au thème principal du débat : la dépendance de la femme par rapport à son mari. À Molenbeek, à l'instigation du surveillant-éducateur qui était « des

leurs », les Marocaines finirent par affirmer que cette attitude « devait exister » dans certains milieux, mais elles rejetaient pour elles-mêmes une telle soumission qu'elles jugeaient par trop excessive. Quant à savoir si, dans leur culture, l'on se marie avant tout pour avoir des enfants, elles furent très divisées sur le sujet.

Le professeur a alors lu un texte écrit par une fille issue de l'immigration algérienne, Sakinna Boukhedenna, extrait de *Journal « Nationalité : immigrée »* (cf. annexe). Dans les deux classes, le professeur a senti que ce texte pourrait cristalliser le processus d'identification qui venait de s'enclencher. Très vite, ce texte s'est révélé excellent quand il s'est agi de se situer par rapport à la narratrice. Toutes les Marocaines ont approuvé les idées « égalitaires » de Sakinna, mais le rejet de son attitude face à la virginité a été unanime. Pour chacune, en effet, celle-ci constitue une valeur fondamentale, signe également du respect que tout homme lui témoigne avant l'engagement officiel du mariage. Les filles belges ont d'ailleurs acquiescé, conservant le point de vue conservateur affirmé plus haut : cela aurait-il été le cas dans tous les milieux ? Rien n'est moins sûr.

Dans la classe de Saint-Gilles, deux Espagnoles ont contré les Maghrébines avec virulence, mettant l'accent sur la nécessaire harmonie entre le cœur et le corps ou sur le fait qu'« un accident », toujours possible, ne devait pas compromettre irrémédiablement l'avenir. Présent à ce moment, nous avons rapidement orienté le débat vers le questionnement identitaire. En proposant dans notre parcours des textes issus de l'immigration, nous nous étions en effet fixé comme tâche de donner à l'adolescent étranger la possibilité d'être lui-même, de trouver son identité sans adéquation totale avec la culture standard des Belges francophones ni avec la culture d'origine de ses parents migrants.

Ce questionnement a révélé de profondes divergences entre les Marocaines et les Espagnoles, les autres élèves restant en grande partie en dehors de l'échange. Les Espagnoles se reconnaissaient espagnoles à cent pour cent, mais se définissaient aussi comme européennes. En cela, elles se sentaient d'ailleurs fort proches des Belges. Les Marocaines par contre se disaient « belges sur papier, mais marocaines à l'intérieur ». Leur identification à Sakinna les amena à souhaiter l'égalité entre hommes et femmes, mais aussi à exprimer leur volonté de pratiquer (avec les nuances que l'on peut attacher à la notion de « pratique ») certains piliers de leur religion. Le Ramadan, par exemple, est considéré comme une des marques les plus concrètes de l'appartenance à leur communauté.

Les questions très controversées de l'actualité furent aussi abordées. Les Espagnoles accusèrent le milieu maghrébin de favoriser la délinquance. Notre rôle consista à ce moment à faire réfléchir aux raisons économiques qui peuvent inciter à commettre de tels actes. Nous sentions que nous marchions sur des œufs car nous ne voulions pas heurter l'amour-propre et la dignité des élèves. Mais le parallèle avec la situation de Français ou Belges non qualifiés sur le marché du travail nous permit d'évoquer l'inégalité des rapports sociaux, génératrice de frustrations. À l'appui de nos affirmations, nous leur avons lu un extrait d'Élise ou la vraie vie dans lequel Claire Etcherelli (1967 : 170-171) souligne que dans les « quartiers réservés » de Paris se retrouvent aus-

si bien des Algériens, des Espagnols et des Portugais que des Français. Les conditions difficiles dans lesquelles vivent certaines familles immigrées les apparentent aux classes populaires les plus modestes, avec lesquelles elles partagent bien des comportements.

Comme pour le parcours sur le temps, les élèves se sont sentis pour la plupart concernés par les thèmes abordés. Invités à parler non pas tant de leurs valeurs et de leur culture qu'à travers leurs valeurs, ils avaient envie de se dire à leurs compagnons ou compagnes de classe. Les textes écrits furent eux-mêmes rédigés dans la même optique communicative. Appelés à être lus par les autres élèves et devant nous être transmis par la suite, ils devaient répondre à des exigences de clarté que leurs auteurs ont facilement admises. D'où le travail de polissage en classe où, à côté du dictionnaire, le professeur jouait le rôle de conseiller « technique ».

Une autre piste méthodologique consiste à mettre en parallèle, sur un thème donné, un texte de la culture majoritaire et un texte de la culture minoritaire. Nous avons développé cette perspective dans notre ouvrage *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, en 1994, aux éditions De Boeck-Duculot et, plus récemment encore, en 2007, dans l'ouvrage que nous avons écrit avec Monique Lebrun, *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique, France, Québec, Suisse*, publié aux Éditions Modulaires Européennes (EME), ouvrages auxquels nous renvoyons le lecteur.

Bibliographie

- BLEICH, D. (1978), *Subjective criticism*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- BONN, C. (1993), « Lectures croisées d'une littérature en habits de médiation », in *Hommes et migrations*, n° 1164.
- BORTOLINI, M. (1995), « Production littéraire des Italiens de Belgique depuis 1945 », in *Études littéraires maghrébines*, n° 7, L'Harmattan, Paris.
- BOUKHDENNA, S. (1987), *Journal : « nationalité immigrée » ?*, L'Harmattan, Paris.
- COLLES, L. (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- DUFAYS, J.-L. et ROSIER, J.-M (coord.) (2003), *Récit et Poésie. Français 5^e/6^e secondaire*, De Boeck, coll. « Parcours & Références », Bruxelles.
- ETCHERELLI, C., *Élise ou la vraie vie*, Denoël [rééd. Gallimard, coll. « Folio »], Paris.
- HALL, E. T. (1978), *La Dimension cachée*, Seuil, coll. « Points », Paris.
- HALL, E. T. (1984), *Le Langage silencieux*, Seuil, coll. « Points », Paris.
- HALL, E. T. (1984), *La Danse de la vie*, Seuil, coll. « Points », Paris.
- HARTGREAVES, A. G. (1995), « La littérature issue de l'immigration maghrébine en France : une littérature "mineure" », in *Études littéraires maghrébines*, n° 7, L'Harmattan, Paris, p. 17-28.
- LEBRUN, M. et COLLES, L. (2007), *La littérature migrante dans l'Espace francophone : Belgique, France, Québec, Suisse*, EME, Fernelmont.

- MDAHRI-ALAOUI, A. (1995), « Place de la littérature "beur" dans la production franco-maghrébine », in *Études littéraires maghrébines*, n° 7, L'Harmattan, Paris, p. 41-50.
- MOISAN, C. et HILDEBRAND, R. (2001), *Ces étrangers du dedans. Une histoire de l'écriture migrante au Québec (1937-1997)*, Nota bene, Québec.
- NEPVEU, P. (1988), *L'écologie du réel. Mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*, Boréal, Montréal.
- OLLIVIER, E. (1984), « Quatre thèses sur la transculturation », in *Cahiers de recherches sociologiques*, vol. II, n° 2, p. 15-90.
- PARE, F. (1992), *Les littératures de l'exiguïté*, Hearst, Le Nordir.
- ROBIN, R. (1992), « Sortir de l'ethnicité » in Lacroix, J.-M. et Caccia, F., *Métamorphoses d'une utopie*, Triptyque, Montréal, p. 25-43.
- ROSENBLATT, L. M. (1978), *The reader, the text, the poem Transactional theory of the library work*, Southern Illinois University Press, Carbondale, Ill.
- ROSENBLATT, L. M. (1983), *Literature as exploration* (4th ed), Modern language association, New York.
- WORLEY, D. (1990), *Reading and writing transactions, improving student's understanding of minority literature* [communication au congrès annuel du *Conference on college composition and communication* (Chicago, Ill., mars)], Doc. ERIC n° ED 322 533.

Annexe : Sakinna BOUKHEDENNA, *Journal* « *Nationalité : immigrée* », L'Harmattan, Paris, Écritures arabes, 1987, p. 50-51.

J'aide ma mère à faire la bouffe, ça me fait plaisir, elle, elle écrit en arabe. Notre langue si belle, si riche, qu'ils nous ont confisquée. Elle, elle comprend le Coran, elle y croit beaucoup mais cela n'empêche pas qu'elle veut faire ce qu'elle désire, comme nous, femmes arabes de la nouvelle génération. Elle ne veut pas être la vieille nonne qui doit se taire et exécuter. Elle se sent jeune, elle veut vivre ce qu'elle n'a pas pu vivre avant. Elle essaie de s'instruire, de se cultiver par elle-même. La maison est révoltée, il y a six femmes qui condamnent l'oppression féminine.

Maintenant, nous sortons le soir quand bon nous semble. Nous nous habillons comme nous désirons, nous fréquentons qui nous voulons. Pas de supérieur. Chacun mène sa vie comme il veut ou comme elle veut. Frères et sœurs. La mentalité phallo, pas chez nous. Plus de sexisme. L'égalité et la paix ça peut exister. Notre révolte d'adolescentes nous a beaucoup servi. Voyez-en la preuve. Rares sont les Arabes qui pensent comme nous. Dans le quartier, la plupart des filles sont mariées ou ont été mariées. Les familles arabes nous regardent d'un mauvais œil. Nous ne sommes pas honorables et respectables à leurs yeux car ils pensent que nous, les filles, on n'est plus vierges. C'est tout ce qui compte quand on est une bonne musulmane. C'est ce qu'ils veulent, les hommes arabes. Nous ligaturer notre sexualité, nous convaincre que nous sommes inférieures. Le malheur, c'est que beaucoup de femmes arabes musulmanes croient à cette bêtise. Alors elles font tout pour garder la virginité, qui est l'honneur du cousin, du frère, du père et pas le leur. Le jour du mariage, elles se font violer et croient que c'est ça l'amour, une dot, des *you you you*. Moi, je ne veux pas être honorable.

LA REPRÉSENTATION ET LE RÔLE DE L'ÉTRANGER DANS LA LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE DE LA MIGRATION

Monique LEBRUN,
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Selon Castillo Durante (2004), la notion d'altérité ne saurait être pensée aujourd'hui en dehors de l'érosion spectaculaire des figures de l'identité dans le contexte de la mondialisation des marchés économiques. En effet, l'Autre constitue, dans sa singularité, un gênant obstacle à la libre circulation des ressources matérielles et humaines. Si l'altérité a pu se profiler comme une instance positive dans les théories récentes de la migration, c'est qu'elle était le produit d'un humanisme bienveillant qui ne donnait pas à voir « la dégradation, l'avilissement et l'humiliation de l'autre » (p. 63) dans les sociétés contemporaines. Désormais, soutient Castillo Durante, les figures de l'altérité sont dépourvues de légitimité dans une culture du vide qui cherche à aplanir tout jaillissement de la différence : « C'est comme si les cultures sous le mode de la reproduction technique des images se devaient d'exonérer leur responsabilité devant la mort de l'original par une exacerbation de l'identification au même. » (p. 64). L'Autre n'est alors plus qu'une « dépouille », puisque son identité propre se laisse saisir par une profonde et paradoxale expérience de la perte.

Cette image pessimiste de la migration et de la quête identitaire doit interpeller particulièrement l'enseignant de français, surtout s'il veut donner à lire des textes issus des « minorités ». Il est sûr que, bien qu'elle soit valorisée dans les sociétés multiculturelles contemporaines, l'émigration reste un traumatisme fondamental, associé à une expérience de la mort. Ayant vécu une douloureuse rupture avec un temps et un lieu donnés, l'exilé paie chèrement sa lucidité particulière, puisqu'il cherche sans cesse dans l'expérience de son déplacement — dans l'ici et le là-bas de la migration — la « dépouille » de son identité. Castillo Durante note qu'on peut bien « rêver la destruction des limites territoriales », il est aussi essentiel de s'interroger sur la « notion détestable de lieu » (p. 115) si l'on veut comprendre les dispositifs d'assujettissement mis en place par les pouvoirs. Au-delà de certains aspects excessifs, l'analyse de Castillo Durante appelle à repenser les « figures les plus intenses de l'altérité : le déraciné, l'exilé, le diasporique, le nomade, l'itinérant » (p. 165). Cette réflexion, où se superposent une

pressante incitation au changement et une profonde mélancolie devant la fixité des formes identitaires qui nous sont offertes, nous permet d'ouvrir notre propos sur la représentation et le rôle de l'étranger en littérature migrante.

1. REPRÉSENTATION VÉHICULÉE DE L'ÉTRANGER

On peut se demander si l'Autre, l'étranger, l'auteur migrant, menace l'identité nationale ou si, au contraire, il représente une ouverture sur le monde. Nous le verrons à travers les représentations qu'il se fait de la langue et du territoire.

1.1. Une revitalisation du français

À notre avis, l'écrivain migrant revitalise la langue française par le regard renouvelé qu'il lui porte ; il accentue le fait que le français existe à travers une pluralité de normes. Par ailleurs, en se réappropriant ses origines tout en s'adaptant, il se construit une personnalité aux traits culturels diversifiés. L'exil vécu et, parfois, la renonciation à la langue d'origine, constituent des manifestations du nomadisme identitaire et de la difficulté de la construction des identités multiples. Toutefois, parallèlement, les œuvres de migrant constituent des témoignages de la créativité des écrivains plurilingues : ils se redécouvrent en français, loin de leur pays natal. Il y a aussi chez eux une valorisation du va-et-vient entre deux langues et deux cultures : ils les font dialoguer.

Comme le dit Gauvin (1990), les littératures de la francophonie seront longtemps celles de « l'entre-deux », familières du motif du déracinement, de l'errance et du nomadisme. Le paradigme de l'exil y sera tour à tour nommé explicitement, décliné sur un plan symbolique, ou encore traduit sur un mode plus formel, c'est-à-dire en faveur d'une *praxis* placée sous le signe d'une « surconscience linguistique » prise au sens où l'a théorisée Gauvin.

1.2. La territorialité imaginaire/imaginée

L'écriture constitue pour les écrivains migrants une bouée de sauvetage identitaire, le seul territoire offrant aux protagonistes la possibilité d'une entière introjection du lieu, l'unique moyen capable de rassembler et d'ordonner les composantes éparées de leur mosaïque identitaire. Ce faisant, ils bannissent leur langue maternelle comme moyen d'expression, ce qui revient à dire qu'ils ostracisent une partie d'eux-mêmes. Que penser alors d'une Ying Chen à qui l'on demande, le succès venu, de traduire en chinois ses propres ouvrages écrits en français ? Elle ne veut laisser la traduction à personne d'autre et veut repenser ses thématiques pour ses anciens compatriotes. Selon Harel (1992), changer de langue constitue une façon efficace d'accélérer le processus identificateur des migrants : ils se créent un nouvel enracinement matriciel. En recherchant avec acharnement un pays perdu, ils partagent avec les Québécois « la blessure d'un pays qui a échoué à devenir un pays, notre propre exil ». (p. 27). Pour Simon (1984), le choix d'une langue d'écriture permet de faire le lien entre le littéraire (soit le but esthétique) et le social (soit le but éthique). La langue d'adoption devient celle traduisant le pays perdu et fantasmé.

L'écrivain migrant est celui qui accomplit une traversée de l'espace, un phénix qui meurt pour renaître, qui fait scission entre son passé et son avenir. La perte de la terre paternelle engendre la vulnérabilité. D'autre part, l'écrivain migrant en terre nord-américaine est dépendant d'une image du Nouveau Monde présenté comme un lieu mythique, à la fois craint et désiré. Au Québec, particulièrement, peu d'écrivains migrants sont sensibles au nationalisme, car ils considèrent la mobilité comme naturelle à l'être humain, un peu à l'exemple du Yuan des *Lettres chinoises* de Ying Chen (1988), qui se détache peu à peu de ses racines pour s'adapter. Cependant, le nouveau pays n'en est pas moins considéré comme une nouvelle matrice qui permet de contrer la dispersion identitaire en garantissant l'inscription topique du sujet. L'apatride sait que l'on s'approprie les lieux en les transformant d'abord en demeures. Cette importance de la maison est accompagnée de déambulations dans la ville : l'arpentage urbain prend souvent la figure d'un ancrage toponymique, un peu comme dans les romans de Péan, qui explore les lieux sombres des villes de Québec ou de Montréal. L'hétérogénéité culturelle, surtout celle de Montréal, sécurise l'apatride et lui permet de se rappeler sa ville d'origine.

Comment se fait l'appropriation des codes de la nouvelle patrie ? L'écrivain la révèle parfois par sa position d'énonciateur. Parle-t-il au « je », ou par le biais d'une multiplicité de personnages ? Ici, Chen et Péan¹ s'opposent, la première énonçant toujours ses récits, de plus en plus introspectifs, à la première personne, le second présentant une galerie colorée de ses doubles. Il est intéressant de voir si l'accent est mis, dans l'œuvre, sur les particularismes de la société de départ et ceux de la société d'accueil, si les deux en viennent un instant à se fusionner, ou si l'écrivain tend peu à peu à se libérer de tout particularisme. Chose certaine, l'écrivain migrant, comme ses autres compagnons d'immigration, lutte contre la marginalisation. Il a parfois tendance à occulter ses propres codes culturels en vue d'une plus grande acculturation. Cependant, il ne désire pas pour autant trahir sa culture d'origine. Au début du séjour, la compréhension de la société québécoise s'apparente à une traversée labyrinthique où la pluralité des signes est source de confusion, d'où les « identités de traverse », de l'écrivain.

Finalement, l'écriture en vient à représenter une territorialité imaginaire : elle synthétise diverses représentations culturelles, fait le pont entre le passé et le présent, entre la terre paternelle et la mémoire d'une part, l'affirmation de soi et la projection dans l'avenir d'autre part. C'est une façon non schizophrénique d'assumer deux identités, un peu comme le Yuan des *Lettres chinoises* qui a deux femmes : sa fiancée chinoise et sa maîtresse montréalaise. Finalement, la dichotomie entre le proche et le lointain, le familier et l'étrange s'estompe, car l'exilé s'est créé ce que Winnicott (1975) appelle un « espace potentiel », c'est-à-dire un lieu psychique qui autorise la création d'un sentiment d'identité, ou encore un « derme psychique », qui protège contre le caractère menaçant de la réalité externe. L'écriture rend visible la perte et permet de la déjouer, de l'apprivoiser, pour enfin suturer la plaie. On retrouve ici la thèse du « roman mé-

¹ Ying Chen et Stanley Péan sont des écrivains migrants québécois. La première s'est fait connaître il y a une vingtaine d'années par *Les Lettres chinoises*, et le second, à la même époque, par des romans empruntant largement à l'esthétique haïtienne et au vaudou.

moriel », de Robin (1989) : il faut repenser son passé et le modifier, se tourner vers lui sans crainte d'être changé en statue de sel. D'ailleurs, le danger d'idéaliser le passé vaut mieux que la tension constante entre passé et présent. La langue maternelle fait partie de ce passé : elle n'est pas neutre, mais investie de tout un contexte social, politique, économique et culturel. En bannissant sa langue maternelle, l'écrivain semble s'exiler de tout un lectorat, celui de son propre groupe ethnique, pour en gagner un plus large.

2. COMMENT SENSIBILISER LES JEUNES AU PLURALISME PROPRE À LA LITTÉRATURE DE LA MIGRATION

Le Québec, où l'on vit dans une situation de « culture problématique » (Pestre de Almeida, 1989), a adopté des positions ambiguës, relativement à l'insertion de la problématique interculturelle. Ainsi, Pagé (1988) a pu remarquer une oscillation entre la promotion des cultures (celles des minorités et de la majorité) d'une part, et leur interpénétration par la formation d'une culture dite de convergence, d'autre part. Le ministère de l'Éducation du Québec ne fait pas ressortir clairement la primauté de la culture québécoise, qui est la culture d'accueil. Même dans la classe de français, au secondaire, les objectifs socioculturels, qui étaient inscrits de façon explicite dans le programme de 1981, ont disparu dans celui de 1995 et y sont timidement revenus récemment. Il est nécessaire, avant d'aborder en classe la littérature migrante, d'induire chez les élèves, pour autant que leur âge et leur niveau le permettent, une réflexion sur leur héritage culturel et sur leurs référents identitaires.

L'identité culturelle comme construction et affirmation par les textes, si elle ne convient pas tout à fait à la critique universitaire, se situe pourtant dans le droit fil de ce que l'école imagine être sa mission culturelle. Pour l'enseignant, l'écrivain ne peut être culturellement déraciné : son message, s'il est esthétique, est aussi sociologique, anthropologique. Notre position est la suivante : nous croyons que le modèle canonique de la transmission de l'héritage culturel d'une nation, si noble soit-il, doit être relativisé par le modèle de l'analyse de cultures autres, plus spécialement celles de l'immigration.

Par la littérature migrante, l'élève développera des connaissances, tant littéraires que sociales au sens large, sur la diversité culturelle de la société québécoise, française, belge ou suisse francophone ; il accroîtra par conséquent sa familiarité avec les cultures minoritaires et le respect envers celles-ci ; il luttera mieux contre la lobotomie culturelle envers les migrants.

L'insertion dans les programmes scolaires des textes littéraires issus des minorités concourt à l'élargissement des horizons culturels des jeunes et nourrit des sensibilités particulières. En fait, pareil curriculum prévient la formation de stéréotypes basés sur l'ethnicité. Ainsi, la littérature de la majorité présente souvent le minoritaire par ses caractéristiques réductrices : l'Italien et ses valeurs familiales hypertrophiées, l'Haïtien et son culte de la violence. Au mieux, on confine un groupe ethnique à une gamme restreinte d'activités (ex. : le Grec dans la restauration, l'Italien dans les travaux de maçonnerie ou de terrassement). Si la réalité du migrant est brossée par lui-même, en des

œuvres de facture réaliste ou, au contraire, sur un mode plus symbolique, le regard devient autre : il y a à la fois connivence et distanciation esthétique, ce qui contribue à nuancer la position du lecteur, sa réception du texte. La lecture n'est plus orientée : évitant le romantisme ou l'idéalisation d'une part, le portrait-charge de l'autre, elle ouvre sur des interprétations diversifiées.

Les questions suivantes doivent être discutées par l'institution scolaire, relativement à l'inscription des textes de migrants dans les cursus :

- quelles littératures minoritaires seront représentées dans les corpus à enseigner ?
- quels critères de qualité seront mis de l'avant pour opérer les choix ? Ici, les intentions didactiques et sociales ne doivent pas oblitérer les questions tenant à la littérarité de l'œuvre.
- quels genres littéraires seront représentés ? En effet, on pense davantage à la littérature de fiction qu'aux essais, en pareille matière. Il faut néanmoins se dire que les essayistes de la minorité présentent un regard tout aussi aigu que les romanciers sur leur communauté d'appartenance.
- quelles balises se donnera-t-on pour bâtir un programme équilibré permettant d'éviter les stéréotypes et d'éduquer véritablement ? Ici se pose le problème de la censure et de ses limites. On pense entre autres à certains problèmes réels, présentés dans la littérature migrante, mais très délicats (ex. : les scènes d'excision) parce qu'ils heurtent la morale publique de la majorité, ou encore au sort de la femme dans certaines communautés minoritaires, sort dénoncé parfois violemment par la majorité.
- quels arrimages pourrait-on tenter avec les autres cours, entre autres avec les cours d'histoire ?

La littérature migrante convie enseignants et élèves à la découverte d'un corpus contemporain, non canonique, issu de la minorité, bref, pour reprendre la belle expression de Paré (1992), une « littérature de l'exiguïté », la chose est d'autant plus ironique que la littérature québécoise a longtemps eu, à l'école, un statut minoré par l'ingérence de la littérature française. Le réveil québécois en la matière et la « québécoisation », irréversible du corpus au programme, depuis les années soixante, font suite non seulement à l'explosion véritable de la littérature québécoise depuis trente ans, mais également à un mouvement nord-américain. En effet, tant au Canada anglais qu'aux États-Unis (Stotsky, 1990), on a noté, depuis le début du siècle, un glissement progressif du corpus vers des œuvres « nationales » au détriment de la littérature britannique.

Nous croyons que les divers sous-groupes d'élèves, les allophones autant que les autres peuvent bénéficier de l'apport de la littérature migrante. Chez les premiers, l'utilisation de ce corpus contribue au processus d'adaptation : ils se sentent valorisés de façon égalitaire. Les élèves issus de la majorité y trouvent matière à relativiser leur propre culture. Dans l'un et l'autre cas, les élèves vivent un conflit sociocognitif générateur de tensions dans un premier temps, puis d'ajustement et d'ouverture. Oliver

(1994) s'est penché sur les stages d'apprentissage des étudiants américains, migrants et autres, face à la littérature « ethnique ». Selon elle, les Noirs sont « dépendants du champ », ainsi que l'on dit en psychologie cognitive, près de leurs émotions, désireux d'émettre des opinions, de poser des questions et de s'engager dans des activités de type personnalisé, ou encore des discussions où jouent les sociabilités. À l'inverse, les étudiants blancs de la majorité sont « indépendants du champ », ont tendance à être plus analytiques, plus centrés sur des tâches impersonnelles et abstraites, plus désireux de la reconnaissance individuelle. Oliver recommande de varier les approches, en classe, afin de rejoindre les intérêts de chacun et, surtout, de travailler de façon interdisciplinaire. Aux États-Unis, on se sert de la littérature ethnique pour améliorer les performances en lecture d'élèves issus des minorités : on choisit, entre autres, des œuvres où les personnages migrants ont un rôle narratif important afin de détruire les stéréotypes.

CONCLUSION

L'une des contributions majeures de l'écrivain migrant est son regard particulier quant à la construction d'identités plurielles. La différence, loin de constituer un obstacle rigide, fait partie inhérente de la communication qu'il nous propose. Et si le dialogue avec l'Autre fait subir une perte, celle-ci est à envisager comme le renoncement à un égocentrisme excessif. En d'autres termes, la reconnaissance de l'altérité rompt la solitude originelle du sujet cartésien, complètement tourné vers lui-même ; elle implique l'acceptation d'un manque et constitue, à ce titre, le fondement majeur de l'échange.

Il importe d'être attentif à l'image de l'Autre projetée par les auteurs migrants et d'y voir la représentation du citoyen d'un monde en mutation, de s'éloigner en somme de l'image pessimiste du migrant et de la soi-disant vacuité de la quête identitaire telle que véhiculée par Castillo Durante (2004). Comme le dit Langlois (2003, p. 3-4) :

« La question de l'intégration symbolique est devenue fondamentale pour les sociétés contemporaines qui évoluent dans un contexte marqué par le relativisme, le pluralisme, la remise en question des traditions, l'emprise des droits individuels et des chartes, et la diversité des appartenances et des origines ».

Bibliographie

- CASTILLO DURANTE, D. (2004), *Les dépouilles de l'altérité*, XYZ éditeur, coll. « Théorie et littérature », Montréal.
- CHEN, Y. (1988), *Les Lettres chinoises*, Montréal/Arles, Leméac/Actes Sud.
- GAUVIN, L. (1990), *L'écrivain francophone à la croisée des langues. Entretiens*, Karthala, Paris.
- HAREL, S. (1992), « L'exil dans la langue maternelle : l'expérience du bannissement », *Québec Studies*, n° 14, p. 23-30.
- LANGLOIS, S., « Diversité identitaire et référence commune : le cas du Québec », in CIDEF-AFI, *L'Année francophone internationale* (2003) [en ligne : <http://www.ulaval.ca/afi/colloques/colloque2003/perspectives/langlois.html> (consulté le 10 oct. 2009)].

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981), *Programmes d'études, Français langue maternelle*, 5 t., Gouvernement du Québec, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995), *Programme d'études. Le français, Enseignement secondaire*, Gouvernement du Québec, Québec.
- OLIVER, E. (1994), *Crossing the mainstream Multicultural perspectives in teaching literature*, National Council of Teachers of English, Urbana, Ill.
- PAGE, M. (1988), « L'éducation interculturelle au Québec : bilan critique », in Ouellet, F. (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, p. 271-300.
- PARE, F. (1992), *Les Littératures de l'exiguïté*, Le Nordir, Hearst.
- PESTRE DE ALMEIDA, L. (1989), « Pour l'interculturel : pratiques et questions de méthodes », *Bulletin de l'association canadienne de linguistique appliquée*, n° 11 (1), p. 9-21.
- ROBIN, R. (1989), *Le roman mémoriel*, Le Préambule, Montréal.
- SIMON, S. (1984), « Écrire la différence : la perspective minoritaire », *Recherches sociographiques*, n° 25 (3), p. 457-465.
- STOSKY, S. (1990), « Connecting Reading and Writing to Civic Education », *Educational Leadership*, n° 47, p. 72-73.
- WINNICOTT, D. (1975), *Jeu et réalité, l'espace potentiel* [trad. fr. de *Playing and Reality*], Gallimard, Paris.

PROBLÉMATIQUES IDÉOLOGIQUES ET LINGUISTIQUES DE L'IMMIGRATION

Jean-Louis CHISS,

Université Paris-III – Sorbonne nouvelle (DILTEC)

Il est évidemment difficile de saisir dans une contribution nécessairement limitée l'ensemble des dimensions d'une question, celle des migrations et de l'immigration, qui appelle une large réflexion interdisciplinaire et donne matière à une masse considérable de travaux linguistiques, historiques, sociologiques, anthropologiques, sollicitant aussi les sciences de la politique, de l'économie, de l'éducation. Le contexte de Québec 2008, celui d'un congrès mondial des professeurs de français, sa thématique même centrée sur les identités et la francophonie, incitaient à l'ouverture d'un débat qui concerne frontalement la didactique du français et des langues dans ses aspects théoriques et sa vocation d'intervention. Du traitement conceptuel des relations entre langue(s) et culture(s) ou des représentations des langues et idéologies linguistiques jusqu'aux orientations méthodologiques et aux aspects les plus empiriques de l'apprentissage et du travail des enseignants, la problématique de l'immigration (qu'il s'agisse des adultes et des publics scolarisés, des nouveaux arrivants ou des populations installées « issues de l'immigration ») offre tout autant des perspectives de recherche qu'elle soumet à un questionnement idéologique et à des engagements citoyens. S'il convient par principe de ne pas confondre élaboration à visée scientifique et prise de parti, il importe aussi de mesurer ici, comme sans doute dans de nombreux domaines des sciences humaines, les difficultés de la neutralité épistémologique. En complément d'autres travaux (voir récemment, Archibald et Chiss, 2007 et Chiss, 2007), nous avons choisi de nous arrêter sur le débat idéologique et politique autour de l'immigration, sur les problèmes afférents à la notion d'identité(s) dans les contacts de langues et cultures pour conclure sur la direction de travail que constitue aujourd'hui le « français langue seconde ».

1. MONDIALISATION ET IMMIGRATION : IDÉOLOGIES ET POLITIQUES

Il est inévitable de rapprocher immigration et mondialisation, de penser leur implication réciproque en termes de source et d'effet. Les migrations (on estime à 200 millions le nombre de migrants dans le monde en 2005) sont, historiquement, le

signe même de la mondialisation parce qu'elles impliquent de circulation. Serge Gruzinski (2004) note qu'à la charnière du XVI^e et du XVII^e siècles, les migrations volontaires et contraintes de centaines de milliers d'individus (on change de continent et dans tous les sens) donnent à la mondialisation ibérique le visage de la diversité et du métissage, affrontant Espagnols et Portugais aux autres « parties du monde », dans un mouvement qui n'est jamais unidirectionnel, où il faut compter avec l'effet en retour des cultures du Nouveau Monde sur la « vieille Europe » (selon l'expression de Dominique de Villepin dans son discours à l'ONU contre l'intervention américaine en Irak). La tentation de concevoir la mondialisation comme une uniformisation n'a pas conquis les esprits en ce moment de l'Histoire où la circulation des livres, des traductions, les métissages linguistiques entre langues ibériques et langues « indiennes », peuvent être analysés comme une forme de la modernité. La centralité de Mexico (la plus grande ville du monde au XVI^e siècle) apparaît emblématique d'un changement de perspective où la mondialisation n'est plus vue à partir de l'Europe. Il ne s'agit pas de présenter une vision idyllique de ce que fut la domination impériale ibérique dont on connaît la brutalité des conquêtes. Il est question par ce rappel historique de relativiser le discours ambiant qui nous incite à penser que nous serions désormais entrés dans « l'ère de la mondialisation ». Il y en a eu d'autres et sans doute y en aura-t-il d'autres...

Il est aussi question de suggérer, derrière l'écran des termes « mondialisation » ou « globalisation » la tension constitutive entre une conception de la mondialisation entendue comme domination politique d'un centre (les États-Unis), hégémonie d'une langue (l'anglo-américain) impliquant uniformisation et destruction du « local », et une appréhension de la mondialisation comme explosion des revendications et assignations identitaires, nationales, régionales, « locales », primat des différences au fondement des identités. L'histoire des impérialismes, celle aussi des colonialismes ou du « postcolonial » (voir p. ex. *Hérodote* n° 120), n'est pas réductible à l'extension du même dans le binarisme des dominants/dominés. Elle montre les contacts et conflits entre les cultures et les langues dans des configurations à la fois inédites et récurrentes. Si l'on voulait au risque de l'abstraction en rajouter sur la récurrence, on opposerait le paradigme du métissage, de la perte de l'origine, de l'invention d'un pays natal, du Nouveau Monde (pour en revenir à la Renaissance) au paradigme de l'origine, de l'ethnie, du pays, des territoires et terroirs¹.

L'universalisme linguistique et culturel français emblématique de la République ne trouverait pas sans restes à s'accommoder de l'un ou l'autre paradigme. La méfiance, très forte en France (d'après tous les sondages d'opinion) vis-à-vis de la mondialisation n'a d'égale que le malaise devant l'immigration. Alors que la France s'enorgueillit à juste titre de refuser une conception ethnique de la nation (dans une Europe où

¹ Si la politique actuelle de la droite française se caractérise par une série d'« aberrations » et de « contradictions » (voir Weil, 2009), il faut aussi dire que les traditions de la gauche française sont depuis longtemps ébranlées par les problèmes conjoints de la mondialisation et de l'immigration. L'internationalisme hérité du marxisme ne faisait pas bon ménage théorique avec le slogan du Parti communiste français des années quatre-vingt : « Vivre et travailler au pays » ; plus récemment, l'utilisation réitérée du terme « territoires » par Ségolène Royal avait de quoi laisser perplexe...

l'ethnonationalisme est loin d'avoir disparu, je songe en particulier mais pas seulement à la guerre dans les Balkans), elle ne peut échapper à une crise de l'intégration, au double sens de l'intégration *à* la nation des populations immigrées, pour l'essentiel du Sud, et de l'intégration *de* la société elle-même (c'est-à-dire des évolutions d'une société démocratique soumise globalement à un processus de fragmentation. Voir Schnapper, 2007). C'est cette complexité qu'on retrouve dans le débat sur les événements de novembre 2005, la terminologie employée, des « violences/émeutes de banlieues » aux « violences/émeutes urbaines » illustrant les variations d'interprétation sur leur nature et leur intensité. Il reste que cette explosion – dont les « répliques » sont toujours redoutées – a rendu manifeste des problèmes latents dont les déterminations sont économiques, sociales, politiques et idéologiques. Ce n'était plus la question des *politiques* de l'immigration (légale/illégale, familiale/de travail, « subie »/« choisie »), sans cesse débattues au plan national et européen, qui occupait le devant de la scène mais la réalité des obstacles à l'intégration comme *processus* sociétal : des discriminations à l'embauche à l'absence de mixité sociale de l'habitat pouvant aller jusqu'à la ghettoïsation, on sait les difficultés socio-économiques rencontrées par les immigrés et leurs descendants dont la nationalité française exaspère légitimement le sentiment d'exclusion.

On ne peut cependant interpréter comme une stricte conséquence de cette situation objective l'activation de références et revendications identitaires, qu'elles empruntent le détour de l'identification au pays, à la communauté d'origine, ou à la religion (y compris dans sa variante fondamentaliste) voire aux deux réunies dans un patriotisme de quartier ou de cité. Les idéologies et les représentations qu'elles induisent ne peuvent être seulement appréhendées dans la dépendance des conditions matérielles ; outre qu'un tel mécanisme n'est pas, de mon point de vue, théoriquement recevable, il ferait précisément fi de la circulation des idées impliquée par la mondialisation. Ce qu'on a coutume d'appeler par une pétition de principe à revisiter « le modèle français d'intégration » ne semble plus montrer sa légendaire efficacité face à ces évolutions. On comprend, dès lors, que l'actualité soit occupée de controverses sur la laïcité, sur le rapport à l'histoire coloniale et à ses relectures polémiques, sur les réformes du système éducatif et certains de ses avatars comme « l'aménagement » de la carte scolaire, voire sur les statistiques ethniques ou les tests ADN pour le regroupement familial...

La question des modèles et contre-modèles de société d'accueil (le système américain faisant figure en France de repoussoir commode) se traite désormais à l'échelle européenne en tout cas au niveau du déclaratif politique car on sait bien qu'encore, pour l'essentiel, les États-nations en Europe continuent à se vivre comme des communautés dont chacune tient à son identité linguistico-culturelle, cette appartenance pouvant même aller jusqu'à la contestation de l'unité du pays (c'est le cas aujourd'hui pour la Belgique). C'est pourquoi le face-à-face stérile du républicanisme et du multiculturalisme (toujours guetté par le « communautarisme ») cède la place, tant à l'UNESCO qu'au Conseil de l'Europe, à la notion de « diversité culturelle » qui semble un compromis ou un « accommodement raisonnable » (pour employer une formule

québécoise) à nourrir d'orientations concrètes². Cette « diversité culturelle » est solidaire du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue et interculturelle ; elle dessine un horizon de projection sans doute séduisant mais qui se heurte à la fixité des identités linguistiques-culturelles et à leur mise en concurrence particulièrement forte dans les contextes d'immigration.

2. CONTACTS DE LANGUES ET DE CULTURES : LA QUESTION IDENTITAIRE

Si l'on ne peut contester que les flux migratoires constituent un facteur essentiel d'enracinement du plurilinguisme à l'échelle mondiale, il n'en reste pas moins que les contextes d'immigration sont autant de situations de contacts de langues et de cultures où sont activés des conflits autour des « identités », construction de l'identité personnelle et choc des identités collectives. Dans la nébuleuse des déterminations familiales, sociales, ethniques, religieuses, où se jouent les procès d'inclusion/exclusion (et ce pour les populations immigrées de « deuxième » voire de « troisième » génération), les idéologies linguistiques en tant qu'ensembles de représentations structurées des langues, et plus confusément le « rapport aux langues », sont à la fois source et effet de cette perception identitaire. Se trouvent mises en cause les appréhensions de la « langue maternelle », en tant que *lingua propria*, « langue à soi », celle dans laquelle se reconnaît l'individu comme sujet. À partir de là, s'ouvre une multiplicité de stratégies explicitées ou inconscientes : valorisation de la langue d'accueil et rejet de la langue dite d'origine, découverte ou retour à cette langue matri/patrimoniale et crispation vis-à-vis de la langue « apprise » (par opposition à la langue « transmise ») vécue comme imposition d'un ordre, installation d'une forme de dédoublement ou de complémentarité, ce que dit – par exemple – un titre d'article comme « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine » (Bouziri, 2002). Dans les pratiques langagières attestées, c'est l'hybridation et le métissage des langues qui servent de « formation de compromis » pour les jeunes « issus de l'immigration » tout en reconduisant le problème axiologique. L'environnement sociétal et scolaire (quand ce ne sont pas ces locuteurs eux-mêmes) font alterner des jugements contrastés sur ces pratiques : repoussées par les uns au nom de la pureté, de la clarté (tous attributs du « génie de la langue française »), elles sont aussi vantées par d'autres, l'inversion des signes leur conférant alors des pouvoirs d'innovation et de rupture.

C'est dire que ces interrogations identitaires ne peuvent être séparées des questionnements sur le devenir et le rôle des langues, sur la dialectique du système et des variations internes à chaque langue, sur le statut des plurilinguismes, sur les politiques et idéologies linguistiques. On voit bien comment ce qui se rassemble sous le vocable de « crise des langues » (et plus spécifiquement sous celui de « crise du français », voir Chiss, 2006) porte des enjeux essentiels pour des sociétés conjointement affectées par

² Le terme de « cosmopolitisme » refait aussi surface pour désigner à la fois aspiration à l'universel et respect des différences, entendu enfin dans son acception valorisante après son long exil comme insulte choisie dans les discours totalitaires (nazis et staliniens). Nul doute qu'il ne dépare encore ceux de bien d'autres sociétés actuelles...

la mondialisation et les phénomènes migratoires. Dans la mesure où les langues sont considérées³ comme porteuses de valeurs, de repères historiques à fonction identitaire, leur exaltation ou leur minoration donne lieu à une réduction intéressée des complexités : aux panégyriques du français comme langue de la révolution et de l'émancipation répondent les assimilations entre langue française et colonisation, tandis que la superposition entre « anglo-américain » et impérialisme⁴ oublie – par exemple – la diversité et la vitalité des anglais pratiqués dans les ex-colonies britanniques. De ce point de vue, les littératures « francophones » et « anglophones » (et celle des autres aires culturelles) révèlent et problématisent contacts de langues et conflits culturels. La déclinaison de « qualités » réputées intrinsèques à telle ou telle langue participe de la puissance d'une idéologie monolingue où l'enracinement territorial (déjà conquis sur les langues ou variétés régionales) se conjugue, au gré des conjonctures historiques, à l'expansion hors du territoire, génératrice, par définition, de nouveaux contacts de langues. Au sein de la diversité des contextes et des modalités de cette expansion, le cas français montre une « francisation » des élites européennes au XVIII^e siècle et une forme de « mondialisation » du français au XIX^e siècle à laquelle concoururent des institutions comme l'Alliance française (impliquée dans l'entreprise coloniale) ou l'Alliance israélite universelle (voir Spaëth, 2009).

Il nous faut remarquer à cet égard que l'analyse des représentations des langues actives dans les sociétés dites d'accueil gagne à être menée en relation étroite avec celle des sociétés dites d'origine marquées par l'héritage contradictoire de la colonisation : l'attachement au français des Négro-Mauritaniens en Mauritanie ou des Kabyles en Algérie s'enracine dans des situations de fait plurilingues où se confrontent une langue officielle (l'arabe), des langues sociétales (les arabes dialectaux, le berbère, le wolof ou le soninké), et le français, dans un jeu de positionnements et d'oppositions dont la genèse tient en partie à la politique coloniale française, en partie à la politique des langues menées par ces états depuis les indépendances, et dont les effets s'exercent en France parmi les populations immigrées issues de ces pays (pour l'exemple kabyle, voir Lacoste-Dujardin, 2006). De ce point de vue, et en guise d'ouverture conclusive vers les champs conjoints de la sociolinguistique et de la didactique des langues, il m'apparaît que le fait de subsumer, sous la même dénomination de contextes de « français langue seconde », la situation linguistique des immigrés en France et dans d'autres pays officiellement francophones tout autant que le statut du français dans des pays anciennement colonisés par la France possède au moins un avantage heuristique. S'il s'agit certes de veiller à la spécification de chaque situation sociolinguistique

³ La pertinence conceptuelle invite à soutenir qu'il s'agit moins des langues en elles-mêmes que des *discours* qui sont portées par elles. Question essentielle pour la théorie du langage, la distinction langue/discours est souvent occultée et pas seulement dans les tribunes de congrès de professeurs de français...

⁴ Quelle que soit la justesse des constats sur l'omniprésence de l'anglais dans les organisations et échanges internationaux, seules les prises de parti politiciennes justifient un acharnement caricatural et inconsistant comme celui de B. Cassen :

« L'anglo-américain, dans les faits, est devenu un vecteur de la mondialisation néo-libérale. D'où sa promotion par ses "chiens de garde" » (2008 : 4).

À quoi s'ajoutent, sous la même plume, des expressions comme « la langue-dollar » (2008 : 56) ou « la langue de l'indice Dow Jones et de la City » (2008 : 77).

et d'en inférer des conséquences didactiques, la réintroduction d'une forme de continuité géopolitique et historique entre sociétés d'origine et sociétés d'accueil éclaire la complexité des bilinguismes et plurilinguismes en présence, justifie l'importance accordée aux questions générales de littératie, aux problématiques interculturelles, aux difficultés posées par la « langue de scolarisation ». Brisant le face-à-face trompeur entre la dimension « maternelle » et la dimension « étrangère », la notion de français langue seconde, outre les positivités didactiques qui commencent à la nourrir, installe une *tension*, ressentie d'ailleurs comme telle dans le champ de l'immigration en France et dans les aires de la francophonie arabophone, africanophone, créolophone, qui se révèle productive entre la promotion d'un plurilinguisme lucide et la maîtrise d'une langue, ici le français, condition nécessaire, si ce n'est suffisante, de l'intégration.

Bibliographie

- ARCHIBALD, J. et CHISS, J.-L. (édit.) (2007), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, L'Harmattan, Paris.
- BOUZIRI, R. (2002), « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine », *Enjeux*, p. 130.
- CASSEN, B. (édit.) (2008), « La bataille des langues », *Manière de voir. Le Monde diplomatique*, 97.
- CHISS, J.-L. (2006), « La crise du français comme idéologie linguistique » in Chiss, J.-L. (édit.), *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français*, éditions Peeters, Louvain/Paris.
- CHISS, J.-L. (édit.) (2007), *École, immigration et didactique du français*, Didier, Paris.
- GRUZINSKI, S. (2004), *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Éditions de La Martinière, Paris.
- (2006) « La question postcoloniale », *Hérodote*, n° 120, La Découverte, Paris.
- LACOSTE-DUJARDIN, C. (2006), « Un effet du "postcolonial" : le renouveau de la culture kabyle. De la mise à profit des contradictions coloniales », *Hérodote*, n° 120, La Découverte, Paris.
- SCHNAPPER, D. (2007), *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Gallimard, coll. « Folio actuel », Paris.
- SPAËTH, V. (2009), *Institutions de diffusion du français à la fin du XIX^e siècle. Théories, idéologies et politiques linguistiques*, L'Harmattan, Paris.
- WEIL, P. (2009), « Politique d'immigration : le dessous des chiffres », *Le Monde*, 15 janvier.

L'INTERCOMPRÉHENSION ENTRE LANGUES APPARENTÉES : UNE NOUVEAUTÉ DIDACTIQUE POUR RENFORCER L'ÉVEIL AUX LANGUES ET LA PRÉSENCE DU FRANÇAIS

Pierre JANIN

*Chargé de mission pour le plurilinguisme, le français dans le monde, la francophonie,
Délégation générale à la langue française et aux langues de France,
Ministère de la Culture et de la Communication, Paris*

Le propos de cette communication semble, de prime abord, s'éloigner quelque peu du thème habituel des interventions consacrées au français langue étrangère, puisqu'il traite de l'intercompréhension entre langues apparentées. En réalité, les relations entre les identités francophones – thème de notre congrès – et l'intercompréhension sont fortes et naturelles, comme je vais essayer de le montrer.

Cette communication abordera d'abord l'intercompréhension sur le plan technique, puis sur les plans éthique et politique. J'essayerai de montrer combien l'intercompréhension bouleverse la conception habituelle, non seulement de l'enseignement des langues, mais aussi de leurs relations, ainsi que des rapports entre les individus et les langues.

L'intercompréhension entre langues apparentées est à la fois une très ancienne pratique et une puissante nouveauté didactique. Sa définition fonctionnelle pourrait être la suivante :

« Je te parle ma langue, tu me réponds dans la tienne et nous nous comprenons. »

Ce mode de communication a toujours existé, à côté de la solution d'une *lingua franca*, et l'on en trouve des exemples, entre autres dans les échanges commerciaux en Méditerranée, ou encore dans les pays scandinaves : la relative proximité du suédois, du danois et du norvégien est montrée dans l'enseignement primaire depuis plus d'un siècle, les élèves recevant, en même temps que leur cours sur leur langue maternelle, un aperçu des autres langues scandinaves, ainsi d'ailleurs que du finnois ; cette re-

marque n'est pas incidente, techniquement et politiquement, comme nous aurons l'occasion de le vérifier dans un moment.

Techniquement, l'intercompréhension repose sur une séparation nette des deux compétences fondamentales mise en œuvre dans la communication linguistique : la compréhension (écouter, lire) et la production (parler, écrire). La production est écartée et tout l'effort d'apprentissage est concentré sur la réception. Dans un monde intercompréhensif idéal, chacun étant à même de comprendre la langue des autres, il serait inutile d'apprendre à produire ; dans la réalité des faits, la production est mise entre parenthèses dans un premier temps, pour mieux revenir ensuite.

Comment fonctionne l'intercompréhension ? Par ce que les linguistes appellent la transparence entre les langues, qui peut être schématiquement retrouvée à trois niveaux différents. Premièrement le niveau lexical : dans la famille des langues romanes, par exemple, à peu près 70 % du lexique partage la même origine et plus ou moins le même sens ; bien entendu, il existe des variations linguistiques entre ces mots, à l'oral comme à l'écrit. Mais ces variations sont elles-mêmes rigoureuses et normées : ainsi – par exemple – du suffixe *-ion* (constitution, suggestion...) qui va donner systématiquement *-ione* en italien, *-ión* en espagnol, *-ão* en portugais... Deuxième niveau de transparence, la syntaxe, puisque la façon de former les phrases va se retrouver dans les diverses langues. Le troisième niveau de transparence va concerner non plus la forme, mais le sujet même de l'échange : ce que je ne comprends pas clairement, je vais tenter de l'inférer du thème objet de la conversation ou du texte que je lis ; plus généralement, la proximité culturelle entre les personnes (ou avec le texte que je lis) sera d'une aide certaine pour amener à une compréhension plus approfondie – et cette idée est évidemment vérifiée pour n'importe quel type de communication.

Comparée à l'enseignement traditionnel des langues, l'intercompréhension offre ainsi une radicale redéfinition des priorités : là où l'apprentissage traditionnel offre l'acquisition en parallèle de multiples compétences (pour lire et écouter, mais aussi pour parler et écrire, avec souvent un accompagnement grammatical d'ordre métalinguistique, le tout vérifié par diverses déclinaisons des exercices traditionnels de thème et de version), l'approche de l'intercompréhension ne recherche que la réception d'une autre langue, et encore, dans les premiers stades, d'une compréhension non exhaustive. Cette séparation entre les compétences de réception et de production se fonde sur une expérience que chacun peut vérifier aisément : même quand nous avons du mal à parler une autre langue par manque d'entraînement, nous pouvons continuer à la comprendre relativement aisément.

Tout cela amène à deux avantages remarquables de l'intercompréhension. D'abord, l'efficacité de la communication : en m'exprimant dans ma propre langue, je puis m'exprimer avec toute la subtilité nécessaire, sans avoir à reformuler ma pensée d'une manière simplifiée, voire simpliste. La personne avec qui j'échange a de son côté les mêmes avantages. Certes, cet échange linguistiquement asymétrique oblige chacun à faire l'effort d'être clair, mais ce dernier est beaucoup plus facile à maîtriser que la production d'un message qui doit se reformuler dans une autre langue.

Second avantage : la rapidité d'apprentissage. L'intercompréhension de langues apparentées, en se concentrant sur les compétences réceptives, ne demande que quelques semaines pour permettre la compréhension de textes écrits. À la suite des nombreuses sessions tests faites avec quatre langues romanes (français, espagnol, italien, portugais), on peut dire qu'après environ 30 à 50 heures seulement, le locuteur de l'une de ces langues est capable de lire et de comprendre l'essentiel de textes écrits dans les trois autres langues.

Un cours d'intercompréhension est fondé sur l'apprentissage simultané de plusieurs langues : en s'appuyant sur la (ou les) langue(s) qu'ils connaissent le mieux, l'apprenant étend sa compréhension des langues d'abord à sa famille de langues, puis éventuellement à d'autres familles. Cet apprentissage parallèle, loin d'être une difficulté, aide l'apprenant à identifier les similarités et les variations proches entre les autres langues et la sienne (ou celle qu'il connaît déjà bien). Il acquiert ainsi des stratégies générales pour comprendre les autres langues, même si ces dernières sont relativement éloignées de celle(s) qu'il pratique. Ainsi l'apprenant acquiert-il une compétence transversale des langues, un mode d'approche (relativement) universel, qui au demeurant correspond à la définition que donne le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* de la capacité plurilingue des individus :

« (Elle) est considérée comme un répertoire non nécessairement homogène. Être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes)¹. »

C'est pourquoi l'apprenant, après s'être entraîné dans le périmètre de sa propre famille de langues, peut étendre sa capacité de compréhension à d'autres familles, plus éloignées, à condition qu'elles demeurent apparentées linguistiquement et culturellement à sa propre langue : un locuteur roman peut ainsi, après avoir acquis des compétences dans les autres langues romanes, passer aux langues anglo-germano-scandinaves. Il lui faudra y consacrer, selon l'expérience des pratiques en la matière, environ le double de temps que pour sa propre famille de langues. L'université de Reims propose depuis quelques années un cours de maîtrise au cours duquel les étudiants accèdent à la compréhension de sept à dix langues en 150 heures : étant pour la plupart francophones, ils entrent d'abord dans la famille des langues romanes (50 heures), puis passent aux langues germano-scandinaves (leur connaissance préalable de l'anglais leur est alors très utile comme pont vers les langues de cette famille). Le niveau moyen de compréhension qu'ils atteignent est le niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dont la définition est la suivante :

« Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart

¹ *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, BEACCO, J.-C. et BYRAM, J., dir., Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2007, p. 40.

des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard². »

Pour en revenir un instant sur la remarque faite plus haut au sujet du finnois, qui appartient à un groupe linguistique différent, et dont on propose des rudiments aux écoliers scandinaves en même temps que les langues proprement apparentées de Scandinavie, on voit bien là que l'intercompréhension, si on la réduit à une seule famille de langues, ne peut acquérir toute sa dimension de transversalité : en Europe, comme à peu près partout dans le monde, des langues et des peuples différents voisinent, qu'il est impossible d'isoler dans leur famille de langues ; les ensembles géographiques et géopolitiques plaident, par leur existence même, pour une extension des capacités langagières de compréhension à d'autres ensembles linguistiques que celui de l'apprenant.

Cette remarque m'amène à examiner d'un peu plus près l'aspect politique de l'intercompréhension. Prenons l'exemple des langues romanes : l'espace linguistique qu'elles couvrent représente en Europe plus de deux cents millions de locuteurs ; dans le monde, en ajoutant l'Amérique latine, le Québec, l'Afrique pour les pays où le français et le portugais sont langues officielles, on atteint un chiffre qui dépasse le milliard de romanophones. Un romanophone formé à l'intercompréhension peut donc entrer en contact direct avec une grande part de l'humanité. C'est là, je pense, un argument important en faveur du développement de l'intercompréhension, qui apparaît ainsi constituer non seulement une formation précieuse des individus, mais un moyen politique de permettre les échanges et de faire apparaître une solidarité dans de grands groupes linguistiques. D'autant qu'il ne s'agit pas de s'enfermer exclusivement dans les langues de sa famille : le fait que, de nos jours, l'anglais est enseigné dans la plupart des cursus éducatifs en fait une langue pont vers les langues du nord de l'Europe, et bien entendu aussi en Amérique.

Un autre aspect important à mettre en valeur est l'éthique de l'intercompréhension : au moment de l'échange entre personnes qui pratiquent l'intercompréhension, il existe une égalité parfaite entre eux, au moins sur le plan linguistique. Pas de relation d'infériorité technique, quand – par exemple – l'un des interlocuteurs s'efforce de parler la langue de l'autre, et donc des conditions d'échange idéales pour que chacun respecte le mode d'expression de l'autre. Cette égalité linguistique est le fondement d'une attitude de respect mutuel des points de vue, des différences d'approche culturelle. En ce sens, l'intercompréhension brise les schémas usuels de recours à une *lingua franca* ; elle évite de même le risque de confiner les langues autres que la *lingua franca* à un rôle purement domestique. Dans le cas de l'Union européenne, en particulier, l'intercompréhension offre le cadre idéal pour mettre en pratique, sur le plan linguistique des échanges, la devise de l'Union : « Unis dans la diversité ».

Je voudrais, pour clore cette intervention, aborder l'intercompréhension en la croisant avec l'enseignement du français langue étrangère. Telle qu'elle a été conçue à l'origine, l'intercompréhension permet à l'apprenant d'entrer dans sa famille de langues pour les

² *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2000, p. 27.

comprendre ; puis la méthodologie d'est élargie, comme nous l'avons vu, à plusieurs familles de langues. Une autre forme d'utilisation pédagogique de l'intercompréhension devrait, à mon sens, faire l'objet de recherches méthodologiques : l'utiliser comme entrée vers une langue en particulier, par exemple, vers le français. En somme, en intégrer les éléments à la méthodologie du français langue étrangère³. Nous savons tous combien il est important de sécuriser l'apprenant, en particulier au moment où il entame l'apprentissage d'une langue : l'intercompréhension peut fournir des outils efficaces pour y parvenir. L'observation méthodique des faits de langue, la comparaison avec la langue de l'apprenant (et avec les autres langues apparentées), l'approche déductive des énoncés sont autant de caractéristiques qu'il serait intéressant d'intégrer à l'apprentissage de la langue. Ces outils sont du reste déjà très souvent intégrés par les professeurs de langue étrangère, et de FLE en particulier, à leur cours ; il s'agirait donc de les exploiter au mieux, de manière à rendre le cours le plus efficace possible. Les allers-retours entre le français et d'autres langues proches (y compris, au passage, l'anglais) constituent un puissant moyen d'aider l'apprenant, en lui démontrant une (relative, mais réelle) universalité des phénomènes linguistiques qu'il acquiert. Une fois assurée cette base, on peut – par degrés – d'une part aller vers un approfondissement des spécificités de la langue cible, d'autre part entamer des séquences de production dans cette langue. Bien entendu, tout cela demande à être étudié dans le détail, testé avec rigueur. Mais imaginons un instant que soient accomplies ces étapes : cela constituerait une avancée décisive dans l'attractivité de l'enseignement, dans son efficacité. Et le français, qui est la plus germanique des langues romanes, présente de ce fait une capacité spécifique pour servir de langue pivot entre les familles de langues. Il y a donc là matière à une ingénierie éducative à la fois innovante et attractive. Je souhaite par conséquent que les recherches en ce sens se développent, ce qui de plus donnerait au français une avance, un avantage comparatif décisif dans un monde où le plurilinguisme tend à devenir la règle.

L'intercompréhension, à la fois par son caractère innovant, par ses qualités éthiques, par ses capacités de séduction auprès des apprenants, constitue l'un des meilleurs moyens de renouveler l'enseignement des langues, et celle de notre chère langue française en particulier. Pour ces raisons, il importe de la faire connaître et de la développer ; c'est l'une des missions que s'est donnée la délégation générale à la langue française et aux langues de France, où je suis chargé de ce dossier. Je souhaite que cette rapide introduction vous ait donné envie de connaître mieux l'intercompréhension et de l'utiliser, à la fois dans le cadre de vos cours de français et dans le cadre plus général d'une éducation au plurilinguisme, si nécessaire à notre temps.

³ On pourrait également le faire pour l'espagnol langue étrangère, l'italien langue étrangère, etc.

QUELQUES RÉFÉRENCES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES :

Quelques méthodes d'intercompréhension

EuRom4

Responsable : Blanche-Benveniste, Claire (coord.)

EuRom4, méthode d'enseignement simultané des langues romanes, 1997, Florence : La Nuova Italia Editrice (épuisé). Cet ouvrage, actuellement indisponible, va être repris, sous une forme entièrement actualisée, par l'édition (prévue pour la fin 2009- le début 2010) d'EuRom5, dans laquelle sera ajouté le catalan.

Euromania

Responsable : Escudé, Pierre (coord.)

Programme Euromania (projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008), conçu et piloté par l'IUUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'université de Valladolid, l'Institut polytechnique de Leiria, le Ciid de Rome, l'éditeur scolaire roumain *Humanitas*. Cette méthode utilise l'intercompréhension entre langues romanes comme instrument transversal vers des savoirs dits non-linguistiques (sciences, mathématiques, histoire, technologie...).

Site Internet [en ligne : www.euro-mania.eu/index.php].

Galatea-Galanet

Responsable : Degache, Christian (coord.)

Plate-forme (projet européen Socrates Lingua, 2001-2004) permettant aux locuteurs de différentes langues romanes la pratique de l'intercompréhension.

Contact : galanet@u-grenoble3.fr. Site Internet : [en ligne : <http://www.galanet.be>].

Itinéraires romans

Responsable : Union latine, direction promotion et enseignement des langues

L'objectif d'*Itinéraires romans* est de favoriser la mise en place d'une offre multilingue dans le premier cycle du secondaire et plus spécifiquement de favoriser la reconnaissance des langues et les capacités d'intercompréhension. Le projet réunit plusieurs modules pour inciter les jeunes internautes à découvrir, tout en se divertissant, les nombreux liens, linguistiques et culturels, existant entre langues néolatines.

Site Internet : [en ligne : <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>].

Bibliographie

ALVAREZ, D. (2007), « Itinéraires romans : une approche jeune et ludique de l'intercompréhension fondée sur les TICE », in Capucho, F. ; Martins, A. A.

- P. ; Degache, C. et Tost, M. (dir.), *Diálogos em Intercompreensão*, Universidade Catolica Editora, Lisbonne, p. 293-306.
- BEACCO, J.-C. et BYRAM, J.-C. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (version intégrale), Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, Strasbourg. [en ligne : www.coe.int/lang/fr].
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2007), « Formes de compréhension approximative », in Castagne, É. (dir.), *Les Enjeux de l'intercompréhension*, Épure-éditions/Presses universitaires de Reims, coll. « ICE », Reims, p. 167-179.
- BORESTAM, U. (2007), « Interscandinavian comprehension from different angles », in Castagne, É. (dir.), *Les Enjeux de l'intercompréhension*, Épure-éditions/Presses universitaires de Reims, coll. « ICE », Reims, p. 249-264.
- CALVET, L.-J. (2002), *Le Marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*. Plon, Paris.
- CASTAGNE, É. et CADUC, É. (2002) (coord.), *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, actes du colloque (soutenu par le programme SOCRATES) « Médiation culturelle et sociétés de l'Europe méditerranéenne », Association des Publications de la faculté des lettres de Nice, Nice, CID diffusion.
- CASTAGNE, É. (2007) (coord.), *Les Enjeux de l'intercompréhension*. Reims : Épure-éditions/Presses universitaires de Reims, coll. « ICE ». [Téléchargement de la version abrégée à l'adresse suivante : <http://logatome.org>. Voir aussi, sur ce site, le programme Intercompréhension européenne (ICE) : <http://logatome.eu/ice.html>].
- CAPUCHO, F. ; MARTINS, A. P. ; DEGACHE, C. et TOST, M. (2007) (dir.), *Diálogos em Intercompreensão*, actes du colloque de Lisbonne, septembre 2007, Universidade Católica Editora, Lisbonne.
- CONTI, V. et GRIN, F. (2008) (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Georg, Genève.
- DE SWANN, A. (2002), *Words of the World. The Global Language System*, Pluto Press, Cambridge.
- DOYE, P. (2005), *Intercompréhension*, étude de référence, Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- ESCUDE, P. (2007 a), « Programme Euromania : un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension », in *Actes du colloque Diálogos em Intercompreensão* (Lisbonne, septembre 2007), Universidade Catolica Editora, Lisbonne, p. 39-48.
- ESCUDE, P. (2007 b), « Euromania, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes en fin d'école primaire », in Castagne, É., *Les Enjeux de l'intercompréhension*, Épure-éditions/Presses universitaires de Reims, coll. ICE, Reims, p. 331-337.

- KLEIN, H. G. et STEGMANN, T. D. (2000), *Die Sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*, [Les sept filtres : comment savoir lire immédiatement les langues romanes], Shaker Verlag, Aachen, 288 p. Voir le site : [en ligne : <http://www.hgklein.de/eurocom/lit/rez01.htm>].
- JAMET, M.-C. (2005), « L'intercompréhension orale entre langues voisines : réelle possibilité ou illusion ? », in Borg, S. et Drissi, M. (coord.), *Synergies Italie 2*, GERFLINT, programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau, Turin, p. 61-68.
- JAMET M.-C. (2007), « La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice », in Actes du colloque *Diálogos em Intercompreensão* (Lisbonne, septembre 2007), Universidade Catolica Editora, Lisbonne, p. 333-346.
- JANIN, P. (2008), « L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme », in *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, dir. Conti, V. et Grin, F., Georg, Genève, p. 53-77.
- PLOQUIN, F. (1997), « L'intercompréhension, une innovation redoutée », in *Le français dans le monde*, n° spécial (janvier), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, « Recherches et applications », Hachette, Paris, p. 46-52.
- SLODZIAN, M. (1997), « Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue ? », *Le français dans le monde*, n° spécial (janvier), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, « Recherches et applications », Hachette, Paris, p. 14-24.

L'IDENTITÉ FRANCOPHONE ET SES LIMITES DANS L'ENSEIGNEMENT PLURILINGUE

Anna KRUCHININA

Université d'État d'économie et de finances

Dans le contexte actuel de l'enseignement plurilingue (formation de la compétence unique plurilingue et pluriculturelle dans l'esprit du CECR) le problème de la sauvegarde de la composante et, par là, de l'identité francophone est à l'ordre du jour.

L'expérience de l'enseignement du français dans la filière franco-russe en économie gérée par l'université d'État d'économie et de finances de Saint-Petersbourg en coopération avec les universités françaises Grenoble-II – Pierre-Mendès-France et Paris-IX – Dauphine, depuis 1992, en témoigne. Après 2004, passage en régime LMD, cette filière franco-russe, bilingue à l'origine, s'est transformée en une filière multi-/plurilingue où l'anglais joue, à côté du français, le rôle de langue d'enseignement et concurrence le français, surtout au niveau master.

Ainsi, dans l'ambiance multi-/plurilingue, la définition de l'identité francophone suppose l'éclaircissement de ses limites, ce qui n'est pas toujours évident et demande un certain arbitrage entre le fond et la forme. Les rapports entre les deux se trouvent mouvants et, parfois, asymétriques. Ainsi, pour une partie de la promotion, essentiellement anglophone et apprenant le français comme LV2, l'appréhension et l'assimilation de l'identité francophone passent tout d'abord par le fond (contenu, aspects socio- et interculturels, méthodologie des pratiques universitaires françaises) véhiculé par l'anglais, l'expression francophone ne s'y ajoutant qu'après, à une étape plus avancée de l'enseignement/apprentissage de français.

Dans une filière multi-/plurilingue à composante francophone, l'identité francophone se traduit par les trois volets suivants :

1. *Volet méthodologique* (culture pédagogique et scientifique) ;
2. *Volet discursif* (dimensions extralinguistiques du sens, bases conceptuelles de la terminologie) ;
3. *Volet sociolinguistique* (fonctions des langues, emprunts).

Ces trois volets supposent une analyse contrastive :

- des pratiques universitaires telles que le résumé, la synthèse, la dissertation – termes plus ou moins proches de par leur forme dans de différentes langues, mais divergeant de par leur fond à tel point qu'ils sont parfois à considérer comme de faux amis de traducteur français-anglais-russe ;
- des termes et concepts sous-jacents des points de vue sémasiologique et onomasiologique ;
- de la norme descriptive et de la norme prescriptive dans le cadre de la politique linguistique et de la néologie terminologique qui en découle du point de vue du traitement d'emprunts (anglicismes) et de leurs équivalents officiels francophones dans des thésaurus professionnels.

1. PRATIQUES UNIVERSITAIRES

Assurés par les universités françaises, même s'ils sont dispensés en anglais, les cursus prévoient le recours à des pratiques universitaires françaises telles que le résumé, la synthèse, la dissertation (ou à leurs éléments au moins) qui font partie de l'identité de l'enseignement francophone. La limite de l'identité francophone passe ici par la distinction entre les pratiques françaises et celles propres à l'enseignement russe et anglo-saxonne :

- a) le *résumé à la française* bien formalisé des points de vue qualitatif et quantitatif *vs* le *résumé à la russe* étant un simple condensé sans contraintes du respect du nombre de mots ni de reformulation obligatoire ; présence du terme homonyme qui désigne le CV en russe et en anglais ;
- b) le *résumé à la française vs* les *abstracts informatifs, descriptifs et critiques anglo-saxons* avec leurs techniques bien élaborées et structurées ;
- c) la *dissertation à la française* imposant le respect obligatoire des consignes spécifiques du plan compte tenu du fond et de la forme *vs* *dissertatsija* russe et *dissertation* anglo-saxonne qui désignent la thèse. Les genres de travaux proches de la dissertation à la française dans l'enseignement russe et français sont respectivement *référé* (une sorte d'exposé ou de rapport) et *essay* ;
- d) l'absence de *synthèse à la française* comme genre de travail en tant que tel dans les pratiques universitaires russe et anglo-saxonne, certains savoir-faire propres à la synthèse étant appliqués respectivement dans le cadre de *référats* et *essays*.

Des commentaires d'ordre interculturel impliquant des oppositions interlangagières ternaires ou binaires se trouvent incontournables surtout lors de la correction des erreurs méthodologiques commises par les apprenants et de la rédaction des corrigés.

Donc, en cas de recours aux pratiques universitaires françaises, que ce soit en français ou en une autre langue, l'identité francophone cartésienne se trouve introduite dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Du point de vue de la formation de la compétence unique plurilingue et pluriculturelle (CECR 2001, 11), il est absolument nécessaire que les apprenants prennent conscience de son origine et de son attribution. C'est au professeur de leur proposer des commentaires et explications pertinents et appropriés à la tâche.

2. VOLET DISCURSIF (TERMES ET CONCEPTS)

L'identité francophone véhiculée aussi bien par le fond que par la forme peut être abordée également par le biais de l'approche discursive, le discours étant considéré comme « [...] l'usage de la langue dans un contexte particulier, qui filtre ses valeurs et peut en susciter de nouvelles » et dont l'étude peut être orientée « plutôt vers la dimension sociale ou plutôt vers la dimension mentale » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 185).

L'identité francophone passant par le sens, surtout quand il s'agit, comme dans notre cas, de l'enseignement du français économique et financier, représentant l'une des variétés du FOS avec toute sa terminologie spéciale, le rôle des commentaires des professeurs de français et/ou des DNL devient extrêmement important pour éviter des contresens et même des non-sens dans la communication académique et/ou professionnelle.

Ainsi, l'identité francophone se trouve reflétée par le sens en cas de :

- a) rattachement extralinguistique national, souvent d'ordre politique, économique et juridique, de certains concepts de spécialité, d'où la nécessité de préciser des différences sémantiques, dépassant les limites des définitions des dictionnaires linguistiques, entre les équivalents terminologiques en langues comparées ;
- b) spécificité sémantique dans la langue française de certains termes proches de par leur forme de termes en d'autres langues.

2.1. Exemples de cas de rattachement extralinguistique national des concepts de spécialité

Aménagement du territoire (fr.) *vs urban and regional policy* (angl.) dans d'autres régions du monde. L'aménagement du territoire, en tant qu'« ensemble de mesures destinées à assurer un développement équilibré des régions par une meilleure répartition des populations et des activités », est pratiqué dès les années trente du XX^e siècle par de différents pays dont les USA, les Pays-Bas, le Brésil. Cette politique est datée en France des années cinquante et a sa spécificité qui réside en ce qu'elle est « dominée par des préoccupations de plein emploi, en fonction notamment de la diminution des emplois agricoles », « déborde l'urbanisme proprement dit » et représente « une organisation globale de l'espace, qui comporte l'introduction de la géographie dans la planification » (Bernard et Colli, 1989 : 75).

Artisan (fr.) *vs craftsman* (angl.) « agent économique indépendant produisant pour le marché en apportant lui-même son capital et son travail, et avec l'aide de membres de

sa famille ou d'un nombre restreint de compagnons » a, d'après la législation française, deux définitions – professionnelle et fiscale proposées respectivement par les Codes de l'artisanat et fiscal qui lui attachent un certain nombre de régimes particuliers concernant la sécurité sociale, les retraites, l'accès aux prêts, les avantages fiscaux etc., tandis qu'aux États-Unis, la notion de l'artisanat proprement dit n'est pas distinguée de celle de « petites entreprises » (*small business*) dont la plupart travaillent en qualité de sous-traitants de firmes importantes (Bernard et Colli, 1989 : 102-104).

Sociétés (fr.) dans toute leur diversité réglementée par la législation française *vs* *firm*, *enterprise*, *company*, *business* (angl.) et *obstchestvo* (russe), d'où des difficultés qui surgissent au niveau de la recherche d'équivalents terminologiques pour désigner des réalités étrangères. Ainsi, pour traduire en français le terme russe *aktsionernoje obstchestvo* dans certains contextes il vaut mieux recourir au terme français *société par actions* plutôt qu'à *société anonyme*, celui-ci étant rattaché à un concept culturellement marqué vu la spécificité de la législation nationale française.

Il en est de même en ce qui concerne plusieurs termes macroéconomiques et les comptes spécifiques définis par la comptabilité nationale française.

2.2. Exemples de différences sémantiques servant à déceler l'identité francophone en cas de termes proches de par leur forme entre les langues

Il est à noter qu'en traitant de tels termes, les économistes s'en rendent bien compte et ressentent assez souvent la nécessité de mettre en relief les différences sémantiques au niveau des concepts.

Ainsi, l'*Encyclopédie économique* évoque l'histoire dans la langue française du terme *développement* appliqué à l'économie (*développement économique*) qui a subi l'influence sémantique des termes anglais *economic development* et *development* (Greffé et Mairesse 1990, 133-135, 163-164). En effet, pour comprendre le terme *développement* d'une façon adéquate, il est à prendre en compte que dans le discours économique français il a acquis, sous l'influence de l'anglais, des nuances sémantiques supposant « la présence obligatoire de changements qualitatifs structurels positifs » qui le distinguent du terme *développement* employé dans le français courant.

Les termes *association* (fr.) et *assotsiatsia* (russe) peuvent être considérés comme de faux amis. Si dans la législation française (droit administratif, droit civil) le terme est défini comme « la convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices et personne morale issue de cette convention » (Guillien et Vincent 1995, 49-50), la loi fédérale russe sur les organisations non-commerciales (art. 11) définit comme *association* (*assotsiatsia*) uniquement les groupements des personnes morales.

3. VOLET SOCIOLINGUISTIQUE (POLITIQUE LINGUISTIQUE, EMPRUNTS)

Le volet sociolinguistique est à envisager en termes de l'arbitrage entre la norme descriptive (usage réel) et la norme prescriptive (recommandations formulées dans le cadre de la politique linguistique). Si la première se caractérise toujours par la présence d'un nombre considérable d'emprunts de l'anglais (des centaines de cas d'emploi), la seconde est appelée à proposer des termes français pour remplacer les emprunts les plus courants et le mieux implantés.

À notre avis, les deux doivent être connues par les spécialistes et être représentées dans les listes du lexique actif des manuels pour devenir partie intégrante du thésaurus professionnel de chaque apprenant en tant que personnalité linguistique.

Le recours par les apprenants à des listes des termes français officiels accessibles par Internet (*Les mots des affaires...*, APFA 2009) peut non seulement servir à une simple recherche d'équivalents terminologiques français, mais les aider à se rendre compte de l'identité francophone. Ce sont notamment de nombreux cas de la variation terminologique francophone parmi les équivalents d'un seul emprunt, tels que :

- *blister* - **habillage transparent, emballage-coque, emballage-bulle** (équivalents proposés par l'APFA) ;
- *blue chip* - **valeur de premier ordre, valeur de père de famille** (équivalents du répertoire terminologique officiel) ;
- *feed-back* - **rétroaction, effet de retour** (équivalents proposés par l'APFA) ;
- *fixing* - **fixage, cours** ;
- *hot-money* - **capitaux flottants, capitaux fébriles** (équivalents du répertoire terminologique officiel) et beaucoup d'autres.

L'analyse des équivalents officiels français permet également de relever les cas de l'homonymie terminologique parmi les emprunts anglophones. En fait, ces termes, ayant perdu le lien à la totalité de leur polysémie en langue source, peuvent être considérés comme homonymes terminologiques quand ils désignent des réalités de domaines différents. Par exemple :

- *reporting* - **reddition de comptes** (comptabilité), **compte-rendu** (économie d'entreprise), **déclaration des ordres** (finances), **mercatique après-vente** (mercatique) - équivalents du répertoire terminologique officiel ;
- *allotment* - **allotissement** (transport) - équivalent du répertoire terminologique officiel, **affectation, allocation, attribution** (divers) - équivalents proposés par l'APFA, **contingent** (tourisme) - équivalent du répertoire terminologique officiel ;
- *lay-out* - **schéma de liaison** (produits pétroliers) - équivalent du répertoire terminologique officiel, **mise en avant** (économie d'entreprise) - équivalent

proposé par l'APFA, **maquette** (infographie, publicité) - équivalent du répertoire terminologique officiel ;

- *spin-off* - **retombée** (économie) - équivalent proposé par l'APFA, **essaimage, opération de recentrage** (économie d'entreprise) - équivalents du répertoire terminologique officiel, **boni, apport partiel d'actif** (finances) - équivalents proposés par l'APFA, **version dérivée** (télévision) - équivalent du répertoire terminologique officiel ;
- *front-office* - **salle des marchés** (banque, bourse) - équivalent du répertoire terminologique officiel, **guichet** (d'une boutique virtuelle) (commerce Internet) - équivalent proposé par l'APFA, **service de clientèle** (économie d'entreprise) - équivalent du répertoire terminologique officiel, **réception** (hôtellerie) - équivalent proposé par l'APFA.

Parfois les spécialistes en économie créent leurs propres équivalents francophones des anglicismes terminologiques visant à mettre en valeur des traits différentiels des concepts de spécialité d'une façon plus pertinente par rapport aux équivalents officiels. On peut constater que dans certains cas des économistes français considèrent que la motivation du terme anglophone reflète mieux les traits essentiels du concept de spécialité que l'équivalent français officiel. Par exemple, M. Bartoli remarque à propos du terme *cash-flow* qu'il n'est pas tout à fait équivalent à son homologue officiel français *capacité d'autofinancement* parce que si le premier évoque les flux financiers, le deuxième a pour point de départ l'idée des ressources monétaires potentielles (Bartoli 1994, 178). Le terme *cash-flow* a été également recensé chez F. Carlier au sens de « flux de liquidités » (Carlier, 2002 : 64).

Le terme *post-marché* proposé par la commission terminologique ministérielle pour remplacer l'anglicisme *back-office* a été critiqué par les spécialistes car le principe chronologique qui était à la base de la motivation du néologisme officiel ne reflétait pas le concept de façon adéquate. Les économistes ont même proposé quelques équivalents possédant, de leur point de vue, plus de précision : *logistique du marché, production bancaire* (Greffé, Mairesse et Reiffers, 1990). Aujourd'hui, dans les listes de l'APFA¹, association placée sous le patronage de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France et de l'Organisation internationale de la Francophonie (APFA, 2009 ; *Listes terminologiques*, 2009), sont recensés trois équivalents francophones pour *back-office* : *service d'appui* (économie d'entreprise), *(service de) post-marché* (banque, Bourse) et *caféterie* (hôtellerie). Si le premier équivalent français est du répertoire terminologique officiel actuel, les deux derniers sont proposés par l'APFA.

Dans des ouvrages français, nous avons recensé des équivalents textuels ayant des différences plutôt connotatives ou plutôt dénotatives par rapport aux équivalents officiels :

¹ Actions pour promouvoir le français des affaires et les autres langues des pays francophones dans le domaine des affaires.

Tableau 1 : Exemples des différences sémantiques connotatives entre les équivalents officiels recommandés pour remplacer des anglicismes et les équivalents proposés dans des ouvrages économiques

<i>Anglicisme</i>	<i>Domaine d'emploi</i>	<i>Équivalent officiel</i>	<i>Équivalent textuel</i>
<i>Hit and run entry</i>	banque, bourse	action éclair	guerre de partisans
<i>Break even point</i>	économie d'entreprise	seuil de rentabilité	point mort
<i>Free rider</i>	économie	passager clandestin, profiteur, cavalier seul	franc-tireur
<i>Free-lance</i>	divers	travailleur indépendant	solo, travailleur autonome
<i>Bypass</i>	urbanisme, informatique	rocade, dérivation	agressives stratégies de contournement
<i>Downsizing</i>	économie d'entreprise	restructuration, restructuration avec licenciement	réduction brutale des effectifs
<i>Business unit</i>	économie d'entreprise	unité commerciale, division opérationnelle	entité opérationnelle fortement autonome

Tableau 2 : Exemples des différences sémantiques dénotatives entre les équivalents officiels recommandés pour remplacer des anglicismes et les équivalents proposés dans des ouvrages économiques

<i>Anglicisme</i>	<i>Domaine d'emploi</i>	<i>Équivalent officiel</i>	<i>Équivalent textuel</i>
<i>Market maker</i>	banque, bourse	teneur de marché	grossiste, teneur de marché
<i>Job evaluation</i>	économie d'entreprise	évaluation des tâches	évaluation des postes de travail
<i>Lay (-) off</i>	marché du travail	licenciement temporaire, chômage temporaire	licenciement économique
<i>Team building</i>	économie d'entreprise	renforcement d'équipe	développement des groupes
<i>Sourcing</i>	mercatique	sourçage	recherche et sélection des fournisseurs
<i>Knowledge-management</i>	économie d'entreprise	gestion du savoir	le fait d'instrumenter la création, la diffusion et l'exploitation des savoirs
<i>Stock option</i>	finances, entreprise	option sur titres	intéressement sous forme d'actions
<i>Futures</i>	bourse	marché de contrats à terme	marchés de contrats à terme sur les actifs financiers, contrat à terme sur instrument financier
<i>Commercial papers</i>	finances	billets de trésorerie	titres de créance à court terme
<i>Sunk costs</i>	économie	fonds perdus	coûts fixes irréversibles

L'identité francophone se manifeste ici au niveau de la structuration des concepts par la tendance à l'explicitation des traits sémantiques dans l'esprit de la mentalité cartésienne.

Considérée ainsi, l'identité francophone se trouve incorporée dans des recherches interdisciplinaires, notamment dans des projets internationaux, où les professeurs et chercheurs linguistes doivent devenir acteurs à part entière, à côté des professeurs des DNL, pour ce qui est l'analyse du discours, l'analyse contrastive des termes et des concepts, la rédaction des glossaires et thésaurus multilingues comparés.

CONCLUSION

Dans le contexte actuel multi- et plurilingue dû à l'ouverture des systèmes de formation nationaux grâce au passage à l'LMD et au développement de la mobilité académique des étudiants, professeurs et chercheurs, la personnalité linguistique plurilingue et pluriculturelle que nous formons maintenant doit se rendre compte des limites de l'identité linguistique et culturelle véhiculées par des moyens langagiers différents.

Dans l'espace multi-/plurilingue décloisonné et interdisciplinaire, les limites de l'IF ne sont point linéaires, mais multilatérales et pluridimensionnelles.

À notre avis, l'un des moyens possibles pour remédier à la confusion et à l'effacement des identités linguistiques et culturelles, dont l'identité francophone, dans le contexte de la globalisation serait la création de centres du plurilinguisme qui auraient pour vocation :

- la gestion de la coopération entre les professeurs des DNL et les professionnels en langues, notamment par l'expertise des cours des DNL du point de vue de la qualité de la langue ;
- la création de produits interdisciplinaires plurilingues (dictionnaires et glossaires bi- et plurilingues, traductions et adaptation intégrale ou partielle des cursus, mise en place des corpus de supports et matériaux par projets etc.) ;
- la coordination centralisée de l'enseignement/apprentissage de toutes les langues étrangères enseignées ;
- l'élaboration, le perfectionnement et la mise en application des cours spécialisés destinés aux étudiants des filières multi-/plurilingues visant à former des savoir-faire méthodologiques interculturels.

La sauvegarde de l'identité francophone dans l'enseignement par le biais du plurilinguisme peut aussi être assurée à travers la gestion de la qualité dans la formation universitaire, le développement de la composante multi-/plurilingue étant considéré parmi les critères essentiels d'évaluation.

Bibliographie

APFA (2009), *Actions pour promouvoir le français des affaires et les autres langues des pays francophones dans le domaine des affaires. Association placée sous le patronage de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France et de l'Organisation*

internationale de la Francophonie. Sommaire général, [en ligne : www.presse-francophone.org/apfa/sommaire.htm].

BARTOLI, M. (1994), *Diagnostic d'entreprise. L'économie à l'épreuve du social*, InterEditions, Paris.

BERNARD, Y. et COLLI, J.-Cl., (1989), *Dictionnaire économique et financier*, vol. I, Seuil, Paris.

CARLUER, F. (2002), *Leçons de microéconomie. Exercices corrigés*, PUG, Grenoble.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002) (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe/Didier, Paris.

GREFFE, X. ; MAIRESSE, J. et REIFFERS, J.-L. (1990), *Encyclopédie économique*, t. I & II, Economica, Paris.

GUILLIEN, R. ; VINCENT, J. ; GUINCHARD, J. et MONTAGNIER, G. (dir.) (1995), *Lexique des termes juridiques*, 10^e éd., Dalloz, Paris.

Les mots des affaires, de l'informatique et de l'Internet dans les listes terminologiques proposées par l'APFA (2009) :

[en ligne : <http://www.presse-francophone.org/apfa/lexique/lexique.htm>] .

HISTOIRE DE LA NOTION DE DIDACTIQUE PLURILINGUE EN RUSSIE ET SES IMPACTS SUR L'ACQUISITION DU FRANÇAIS SECONDE LANGUE ÉTRANGÈRE

Svetlana TYAGLOVA

Modyco, Université Paris-X/ Université de Russie

La *multi-linguvo-didactique* est un terme introduit par N. V. Baryschnikov (Baryschnikov, 2004 : 19-27) pour nommer une nouvelle branche de la didactique des langues. Cette branche s'annonce bien différente de la *méthodika* (une équivalence à la didactique traditionnelle) car, suite à l'ouverture de la Russie sur le monde et aux échanges touristiques, culturels, économiques..., elle est née des besoins de maîtriser plusieurs langues étrangères. Le XXI^e siècle, déclaré comme l'époque des polyglottes, pose des problèmes fondamentalement différents et nouveaux à la didactique des langues étrangères. Il n'y a rien d'étonnant que pendant une période assez courte la *multi-linguvo-didactique* se dégage de la *méthodika* et prend la forme d'une discipline particulière et indépendante. En 1998, N. V. Baryschnikov écrit :

« Второй иностранный язык в отечественной средней образовательной школе — явление новое [...] проблемы методики преподавания второго иностранного языка в средней школе ни в теоретическом, ни в практическом планах в отечественной науке не рассматривались ».

« L'apparition d'une seconde langue étrangère dans l'école secondaire est un phénomène nouveau [...], les problèmes qu'il pose dans l'enseignement, n'étaient pas examinés ni au plan théorique, ni au plan pratique » (Baryschnikov, 1998 : 25).

Cette courte période suffit à comprendre la nécessité d'enseigner une seconde langue étrangère se basant sur d'autres méthodes que celles de l'enseignement d'une première langue étrangère.

1. ÉTAT DES LIEUX

Aujourd'hui, nos didacticiens se rendent compte qu'il leur faut un autre savoir-faire pour l'éducation plurilingue (ou multilingue¹). À noter que le plurilinguisme est un

¹ Le terme russe s'aligne davantage avec la terminologie adaptée aux USA (voir, par exemple, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1992) où ces deux termes « plurilinguisme » et « multilinguisme »

phénomène complexe qui résulte de la cohabitation des langues. Il revêt plusieurs formes. Il peut être individuel, social ou étatique. Dans sa forme la plus simple, le plurilinguisme correspond au bilinguisme (ou au trilinguisme) de l'individu. Le plurilinguisme social, quant à lui, est étendu à toute une communauté. Pour ce qui est du bilinguisme étatique ou bilinguisme institutionnel, il correspond au bilinguisme officiel assumé par l'État.

Élaborer un autre savoir-faire pour l'éducation plurilingue est un problème majeur situé hors de cet article qui vise seulement d'en faire un tout premier pas, en définissant la notion de didactique plurilingue.

Pourquoi notre situation didactique nous permet-elle de parler de l'éducation plurilingue et d'utiliser l'expression usuelle aujourd'hui en France : la *didactique plurilingue* ? Excepté L1 et L2 – les étudiants du groupe expérimental étudient l'allemand à titre de troisième langue étrangère (L4), et le latin (L5) – matière obligatoire dans cette école supérieure. Il s'agit donc de la formation du plurilinguisme de l'individu.

Cette formation rencontre des interférences² linguistiques qui compliquent l'enseignement du français L3. La restriction du volume d'heures prévue pour une deuxième langue étrangère par le programme officiel du ministère de l'Éducation en Russie la rend encore plus compliquée. À ces difficultés s'ajoute une multitude de raisons objectives, dont les deux principales sont :

L'absence de base théorique permettant l'élaboration et la mise en valeur des connaissances accumulées par d'autres disciplines, telles que la neurolinguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique etc.³ ;

L'absence de l'ensemble du cursus spécifique à l'apprentissage du français L3 (prenant en considération les connaissances, habitudes et savoir-faire déjà acquis en L1 et L2).

En fait, nous trouvons peu de manuels, comme – par exemple – celui de T. B. Ul'janova (Ульянова, 1991), qui vise l'enseignement de la langue française L3 aux étudiants

sont synonymes. Par contre, en Europe, ces termes désignent le même sens pour un individu. Quant à la société, le plurilinguisme et le multilinguisme recouvrent des réalités toutes différentes (voir site de l'OEP une brève mise au point à ce sujet. C'est pourquoi nous utiliserons plutôt « l'éducation plurilingue », « plurilinguisme », etc.

² Dans nos recherches : sous le terme d'« interférences » nous entendons l'influence de la langue base (dans notre cas : L1 ou L2) qui amène les déviations ; sous le terme de « transfert » nous entendons une translation des savoir-faire du langage base sur langage cible (L3) qui contribue à faciliter le processus d'apprentissage.

³ L'approche cognitive à la didactique des langues met en valeur l'étude des processus mentaux lors de l'acquisition d'une langue (Vandeloise, 2003). Elle nous permet de placer la didactique des langues à un niveau différent par une mise en valeur de la compréhension. La différence marquante entre psycholinguistique et neurolinguistique, est la suivante : si la psycholinguistique s'intéresse d'avantage au « psychique » en amont du discours, la neurolinguistique prend pour objet d'étude les zones du cerveau responsables des différentes étapes de production du discours (autrement dit, le « somatique »).

Quant aux impacts sociolinguistiques, rappelons-nous que l'acquisition d'une langue comprend non seulement la maîtrise de compétences linguistiques, mais aussi la maîtrise de distribution socioculturelle qui est propre à la communauté linguistique de la langue d'apprentissage. Suite à quoi le statut de la sociolinguistique s'établit par la « dualité radicale du langage, à la fois intégralement formel et intégralement traversé par des enjeux subjectifs et sociaux » (Baylon, 1991 : 32).

de troisième année (ayant acquis l'anglais en tant qu'une première langue étrangère). Cependant, aucun support pédagogique n'embrasse spécifiquement l'ensemble du cursus du français L3 qui puisse mener les apprenants d'un niveau débutant jusqu'à un niveau avancé. Dans ces conditions, un professeur de L3⁴, seul, livré à lui-même, doit faire face aux difficultés du transfert des connaissances et des quatre savoir-faire⁵.

2. HYPOTHÈSE

Dans cet article, nous partons de l'idée que les acquis de notre apprenant (en L1 et L2 ainsi qu'en L4 et L5) peuvent être un apport certain dans l'enseignement du français L3. Si cette hypothèse est valide, en utilisant ces acquis, nous pourrions espérer différents gains, notamment une économie de temps dans l'apprentissage du français L3.

À noter que pour l'enseignement de L3, le programme officiel du ministère de l'Éducation russe a restreint de presque moitié le volume d'heures accordées à l'enseignement du français en tant que L2. Dans le même temps le professeur de français L3, n'ayant à sa disposition que des manuels destinés à l'enseignement du français L2, doit attendre une faculté d'adaptation qui lui permette une haute qualité de l'apprentissage du français L3 !

La didactique plurilingue, nouvelle discipline complexe, est là pour guider ce professeur. Toutefois, pour mieux aborder les impacts de cette discipline sur l'acquisition de L3, il faut comprendre son parcours historique.

3. PARCOURS HISTORIQUE

Comme nous l'avons déjà évoqué, en Russie la « *methodika* » est une branche de base de la didactique générale et traditionnelle. Issue de cette même didactique générale, la didactique plurilingue (ou bien, autrement dit *multi-linguodidactique*) en réutilise Les bases. Pour mieux la cerner, nous précisons ici quelques termes.

En 2004-2005, de grands débats s'ouvraient sur la terminologie dans la revue « *Les langues étrangères dans l'école secondaire* ». Le sens des termes « *linguodidactique* », « *didactique* » et « *methodika* » a été mis à l'épreuve (Khodera, 2004 : 46-48 ; Mirolubov, 2005 : 34-36). Ces débats nous permettent de comprendre, non seulement les nuances de sens entre les terminologies française et russe, mais aussi de mieux entrer dans la compréhension de la didactique plurilingue.

Précisons la différence entre les deux termes de « *didactique* » et de « *methodika* » dans la terminologie russe et française. Selon la définition d'I. V. Rakhmanov :

⁴ Ce constat concerne toute la didactique de L3 en Russie : un professeur de français, comme professeurs d'anglais et d'allemand, éprouve des difficultés similaires dans l'organisation du processus d'acquisition/apprentissage de la deuxième langue étrangère.

⁵ Les quatre savoir-faire sont des notions principales de la didactique de toute langue étrangère. Leurs abréviations CO, EO, CE, EE se décodent de la façon suivante : CO - la compréhension orale ; EO - l'expression orale ; CE - la compréhension écrite ; EE - l'expression écrite.

« *Методика – это дидактика в действии* » (2004 : 5).

« *Methodika* – c'est la didactique appliquée dans la pratique » (2004 : 5).

Ce qui n'a pas de réelle contradiction avec la terminologie française où l'on comprend la didactique comme « art d'enseigner ». Le mot « art », bien qu'un peu flou, nous renvoie aussi à l'application des méthodes dans la pratique :

« **Didactique** : "L'art d'enseigner." Science qui a trait aux théories de l'enseignement et à leur application : conception, élaboration, mode d'application des méthodes et évaluation, quelle que soit la discipline considérée ; l'évaluation concerne les "apprenants" mais aussi les enseignants, et les méthodes elles-mêmes. » (*Dic. Littré*, vol. 3, p. 39).

Mais les divergences commencent avec la définition de la *methodika* des langues étrangères. Selon M.V. Lyakhovski :

« **Методика** обучения иностранным языкам - наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, приемы, методы и системы обучения и воспитания на материале иностранного языка » (1991 : 36).

« La *methodika* des langues étrangères est une science qui étudie les buts et le contenu, les régularités, les moyens, les procédés, les méthodes et les systèmes d'apprentissage et d'éducation (de la pédagogie) d'un sujet donné, tel qu'une langue étrangère » (1991 : 36).

Cette définition évoque plutôt la définition de la pédagogie en France (comme en Europe). En fait, la pédagogie, étant l'art d'éduquer, inclut la didactique (l'art d'enseigner).

À propos de l'enseignement des langues étrangères, R. K. Miniar-Belorutchev (1996) a proposé de s'aligner sur la vue générale reconnue en Europe. Il a également proposé de remplacer le terme de « *methodika* » par « *didactique* », en formulant une définition qui corresponde à celle utilisée par des chercheurs européens. Il a aussi démontré que la racine du mot « *methodika* » nous renvoie plutôt à la « *methodologie* », pour laquelle on attribue la définition suivante en Europe :

« Qui a trait à la méthode : désigne la science qui définit et élabore les modes d'approche théorique et/ou pratique de la Science ou de l'Art » (*Dic. Littré*, vol. 3, p. 39).

Pourtant, en Russie, la compréhension de la « *methodika* » est complexe et proche de la didactique : d'où la proposition de R. K. Miniar-Belorutchev de remplacer le terme de « *methodika* » par « *didactique* ».

Les didacticiens russes (A. A. Mirolubov et R. Khodera) ont refusé cette proposition et ont violemment critiqué cette volonté de changement de terminologie (R. Khodera, 1997 : 11). Il est curieux de noter que, sept ans plus tard, quand Khodera (2004 : 46) a compris les raisons de la proposition de R. K. Miniar-Belorutchev, et voulu à s'aligner sur la terminologie la plus usuelle chez les spécialistes de la didactique des langues en Europe, il a été critiqué, à son tour, par A. A. Mirolubov (2005 : 34-36).

En rejetant le terme de « *didactique* », les nombreux critiques de R. K. Miniar-Belorutchev acceptent pourtant le terme de « *linguwo (-) didactique* ». Par exemple, A. A. Mirolubov écrit :

« лингводидактика является такой отраслью методической науки, которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена » (2005 : 36).

« La linguovodidactique est un domaine de la méthodologie qui voit l'enseignement/apprentissage dans sa relation avec la double nature de la langue : nature linguistique et sociale servant à la communication » (2005 : 36).

Sans prétendre résoudre toutes les nuances de la terminologie russe (entre les « *methodika* », « *didactique* » et « *linguovodidactique* »), nous proposons d'utiliser l'expression de « didactique plurilingue » usuelle aujourd'hui en France et en Europe. Elle nous permet surtout de parler d'une nouvelle branche didactique sans en perdre la qualité.

Mais une nouvelle discipline doit avoir un nouvel objet. Selon N. V. Baryschnikov : l'objet de la didactique plurilingue (multi-linguovo-didactique) est *l'éducation plurilingue* (ou *l'éducation multilingue*) (2004 : 19-27).

4. CORPUS

L'étude de ce nouvel objet se base sur le corpus de déviations (d'écarts et d'erreurs) à la norme discursive observées dans la classe de langue (7 groupes d'apprenants) pendant douze mois de cours sur une période de trois ans. Le choix du contenu de ce corpus découle de notre perception (qui vient de nos expériences professionnelles) : la déviation est un élément révélateur qui aide à gérer les mésententes et incompréhensions que peuvent éprouver nos apprenants.

Nous partons donc de l'idée que la déviation est un phénomène naturel et normal : il est intrinsèque à tout l'enseignement des langues (la langue maternelle y compris). Ce fait lui attribue un statut dans l'apprentissage. Il faut donc laisser le temps aux apprenants pour qu'ils puissent construire un système linguistique de la langue d'apprentissage. Mais en leur laissant ce temps, nous, en tant que didacticiens, devons organiser la progression de leur *interlangue*⁶ vers une langue normative (vers le standard) reconnue comme telle dans la communauté linguistique de la langue d'apprentissage. Pour mieux le faire nous devons analyser les déviations – c'est le premier pas vers la découverte des stratégies efficaces pour y remédier. Cette analyse commence par la classification des erreurs et écarts.

Nous organisons ce corpus en trois groupes de déviations typiques, sélectionnées selon leur fréquence dans le discours des apprenants. Chacun de ces groupes, renvoie à un niveau linguistique différent : phonématique, paradigmatique et syntagmatique.

L'analyse statistique de notre corpus montre que les déviations paradigmatiques sont plutôt propres à l'interférence de la langue maternelle (L1). Elles se partagent de la manière suivante :

- 42,3 % proviennent des interférences de L1 (russe) sur L3 (français) ;

⁶ Concept de Larry Selinker.

- 11,54 % sont la suite des interférences provenant de L2 (anglais) sur L3 (français) ;
- 42,3 % de déviations restantes proviennent du stock de connaissances déjà acquises en L3 (français) et des nouvelles connaissances ;
- 4,86 % sont la suite des interférences provenant à de L2 (anglais) et/ou de L3 (français) sur L3 (français).

Quant aux déviations syntagmatiques, leur majorité (95 %) est de provenance de la langue maternelle (L1) ; les 5 % des déviations restantes sont de provenance du stock de connaissances acquises en L3 et des nouvelles connaissances.

Par contre, pour les déviations phonématiques cette majorité est inversée :

- 65 % des déviations sont la conséquence de l'interférence de l'anglais L2 sur français L3 ;
- seulement 15 % sont la suite des interférences provenant du russe L1 ;
- 15 % de déviations restants proviennent du stock de connaissances déjà acquises en L3 (français) et des nouvelles connaissances ;
- 5 % sont la suite des interférences provenant à de L2 (anglais) et/ou de L3 (français) sur L3 (français).

CONCLUSION

L'analyse statistique de notre corpus valide notre hypothèse de départ : les acquis multilingues de notre apprenant ont des impacts sur l'apprentissage du français L3. Suite à quoi, en reformulant la définition d'A. A. Mirolubov et en s'alignant sur la vue générale reconnue en Europe, nous y proposons la définition suivante :

« La didactique plurilingue est un domaine de la didactique qui a trait aux théories d'enseignement/apprentissage dans la relation avec la langue d'apprentissage (dans sa double nature : socioculturelle et linguistique), et avec les langues déjà acquises ou en train de l'être. »

De cette façon par l'éducation plurilingue (dans notre cas : formation du trilinguisme, autrement dit : l'enseignement de L3) il faut comprendre : d'un côté, la transmission systématique des connaissances de la langue d'apprentissage : ses quatre savoir-faire (CO, EO, CE, EE) en relation avec leurs particularités d'usage socioculturel propre à cette langue d'apprentissage ; d'un autre côté, la maîtrise des probables interférences et transferts sur L3 qui proviennent des connaissances linguistiques et socioculturelles qui sont déjà acquises (dans notre cas : en anglais et russe), des connaissances linguistiques et socioculturelles qui sont en phase d'acquisition (dans notre cas : en allemand et latin).

Illustration :

Nos apprenants doivent acquérir le nouveau phénomène linguistique : *accord des temps dans la proposition subordonnée avec la conjonction « si »*. Nos observations montrent qu'ils

ont tendance à utiliser le futur simple par analogie avec la grammaire russe. En sachant qu'ils ont les acquis de L2, où cet *accord* a des mêmes règles qu'en français, nous pouvons gagner du temps sur l'explication en se référant à la grammaire anglaise.

Nos expériences montrent qu'après quelques références de cette sorte, nos apprenants développent une capacité métalinguistique qui leur permet de trouver le chemin du *transfert* en toute autonomie.

Bibliographie

- Барышников Н.В. *Мультилингводидактика* // *ИЯШ*. – 2004. – № 5.
- Барышников Н.В. Французский как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания // *ИЯШ*. – 1998. – № 5.
- Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / Сост. А.А. Леонтьев – М.: Рус. яз., 1991.
- Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам / *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / Сост. А.А. Леонтьев – М.: Рус. яз., 1991.
- Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения или лингводидактика // *ИЯШ* – 1996. – №1.
- Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.»* – М.: Просвещение, 1990.
- Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // *ИЯШ* – 1991. – № 5.
- Миролюбов А.А. Методика или дидактика иностранных языков // *ИЯШ* – 2005. – № 2.
- Рахманов И.В. Теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе / *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / Сост. А.А. Леонтьев – М.: Рус. яз., 1991.
- Рахманов И.В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения и. я-м. в средней школе. // *ИЯШ* / Методическая мозаика. - 2004. - № 7.
- Ульянова Т.Б. *Французский язык: Изучаем второй иностранный язык (3й год обучения)*. – М.: Высшая Школа, 1991. – 319 с.
- Ходера Р. Лингводидактика, дидактика, методика? // *ИЯШ* – 2004. – n° 4.
- Ходера Р. Лингвистика или дидактика иностранных языков // *ИЯШ*. – 1997.
- BAYLON, Ch. (1991) *Sociolinguistique : société, langue et discours*. – éd. Nathan.
- LITTRE, É., *Dictionnaire de la langue française* / Émile Littré. – Paris : 1956-1957 (vol. 1-4).
- SELINKER, L. (1994), *Rediscoverign interlanguage*, ed. Longman, London/New York.
- VANDELOISE, C. (2003) *Langue et cognition*, Lavoisier, Paris.

IMPACT DU DISCOURS EXPLICATIF DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE FLE : RÉFLEXIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Julie RANCON

ATER, UPVD

Université de Perpignan – Via Domitia

Marie-Ange DAT

Université de Nantes

Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

Université de Toulouse-II – Le Mirail

Michel BILLIÈRES

Université de Toulouse-II – Le Mirail

INTRODUCTION

Depuis longtemps déjà, les recherches en didactique des langues ont mis en lumière le rôle important de l'apprenant en tant qu'acteur principal dans la classe de FLE/S. En effet, ce dernier expérimente la langue au fil des séances de cours et devient progressivement maître de ses acquisitions. Ceci dit, cette interaction avec la langue n'est possible que si l'enseignant assure son rôle de messenger, de médiateur, d'animateur entre l'apprenant et le savoir langagier. Il se doit d'être un enseignant stratégique (au sens de Tardif, 1997) car c'est lui qui a pour rôle primordial de présenter la langue de manière à ce que l'acquisition en soit facilitée. Il sélectionne les informations pertinentes, des informations qui auront pour objectif de faire le lien entre ce que l'apprenant sait déjà et ce qu'il doit savoir. Son discours doit être alors cohérent et cohésif et son cheminement, hypothético-déductif (Pery-Woodley, 1993).

Les didacticiens cognitivistes estiment que l'enseignement-apprentissage d'une langue s'élabore à partir de la mise à jour des conditions (linguistiques, environnementales et psychologiques) et des processus qui engendrent les modifications des comportements langagiers de l'apprenant à partir de ce que produit l'enseignant (Billières et Spanghero-Gaillard, 2005). Pour ce faire, nous avons mis en place un protocole qui nous permet d'observer le discours des enseignants en classe de langue sans occulter l'aspect dynamique et multidimensionnel des différentes situations examinées.

En fonction des contextes d'enseignement-apprentissage proposés, la perception de l'information par l'apprenant n'est pas la même et n'a peut-être pas la même efficacité.

Nous avons également voulu regarder ce processus explicatif dans toute sa complexité (de sa préparation à l'actualisation en classe mais aussi à l'évaluation de cette explication) tout en conservant l'aspect interactionnel de la classe, aspect indispensable pour comprendre le phénomène dans sa globalité.

1. REGARDS CROISÉS SUR UN PROCESSUS COMPLEXE : L'EXPLICATION

Parler du discours de compréhension, comme il pourrait être nommé, revient à porter notre attention sur l'enseignant d'une part, et sur la méthodologie d'enseignement qu'il emprunte, élabore pour ses cours, d'autre part. Cela suppose qu'il procède de manière raisonnée en ayant recours à tel procédé didactique pour aboutir à tel effet auprès de ses apprenants et qu'il utilisera tel support pédagogique pour favoriser tel apprentissage. C'est le projet explicite de la didactique cognitive des langues dont l'objectif est de caractériser les processus et les stratégies qui sous-tendent, sur le plan cognitif, aussi bien l'acquisition/apprentissage des langues que les pratiques enseignantes. Elle vise à favoriser le développement croisé entre, premièrement, les recherches et méthodes utilisées en sciences cognitives (principalement en psycholinguistique et psychologie cognitive) et deuxièmement, les méthodes, besoins et attentes liés à l'apprentissage des langues (Billières, Gaillard et Spanghero-Gaillard, 2005). Ainsi, l'intérêt porte à la fois sur l'apprenant et sur l'enseignant de manière à mieux dégager les processus intrinsèques et extrinsèques relatifs à la relation éducative. Pour cela, la didactique cognitive des langues propose la mise en place de méthodologies d'analyses de pratiques pédagogiques.

Cette rencontre interdisciplinaire décrit parfaitement le cadre dans lequel nous souhaitons nous inscrire pour mener notre étude. Il s'agit donc d'examiner une pratique pédagogique, l'explication, à travers un protocole expérimental rigoureux. À l'instar des expériences réalisées en laboratoire, l'expérimentation menée ici tend à reproduire fidèlement les paramètres complexes qui peuvent intervenir dans une classe de langue (ambiance générale calme ou de brouhaha, disposition des apprenants dans la classe, chevauchements des discours, etc.).

2. IDENTIFIER LE PROCESSUS EXPLICATIF

Lorsque l'on regarde le discours explicatif en classe de langue étrangère et seconde, cela revient à analyser comment l'enseignant se comporte en classe et quelle méthodologie il utilise pour rendre claires des informations nouvelles. Il peut emprunter une méthodologie (SGAV, directe, communicative, etc.) ou élaborer lui-même sa conception des pratiques enseignantes. Ce travail préliminaire dépend des objectifs pédagogiques et didactiques qu'il s'est fixés, mais aussi des besoins et attentes de ses apprenants. La multiplicité des situations d'enseignement-apprentissage dans le monde du FLE/S (public scolaire ou non, adulte ou enfant, professionnel ou non, FOS¹,

¹ Français sur objectifs spécifiques.

DNL², etc.) n'est pas sans compliquer la tâche de l'enseignant. Le comportement professionnel de l'enseignant découle de sa capacité à articuler conjointement une théorie et une pratique efficaces pour une situation donnée. Il s'agit également pour lui d'être apte à gérer une méthodologie d'enseignement et une méthodologie d'apprentissage.

Le discours explicatif se trouve au cœur de cette problématique. Il semble avoir été correctement décrit dans la littérature mais son application relève encore d'un savoir-faire difficilement maîtrisable. Rappelons qu'une explication intervient au moment où il y a rupture implicite ou explicite de la communication, c'est-à-dire manque de compréhension. Pour rétablir le lien sémantique, l'enseignant doit proposer un nouveau discours dans le discours et faire une sorte de parenthèse (Borel, 1980). En cela, ce nouveau discours de compréhension peut être considéré comme métacommunicationnel (Halté, 1987). Il est aussi métafonctionnel car il n'a pas la même fonction que ce que disait l'enseignant auparavant. Halté (1988) relativise l'importance de cette opération fonctionnelle alors qu'elle nous semble tout à fait précieuse. Cette explication est une activité langagière à dominante objective (*idem*) car l'enseignant essaie de parler et de présenter les informations objectivement par opposition à l'argumentation qui cherche à faire adhérer l'interlocuteur au propos. Le processus explicatif suit alors une trame hypothético-déductive.

Toujours d'un point de vue théorique, l'explication est facilement identifiable dans le discours car elle se segmente en l'*explanandum* (ce qui est à expliquer) et l'*explanans* (ce qui explique). Les différentes formes de l'*explanans* ont été relevées par Rançon et Spanghero-Gaillard (2007). Elles permettent ainsi aux enseignants qui en ont connaissance de varier le dispositif didactique et de mieux faire face aux situations imprévues (demande inopinée d'explication de la part d'un apprenant, besoin d'expliquer à nouveau une information non comprise, etc.). La question suivante s'inscrit logiquement dans notre problématique : comment s'insère(nt) l'(es) *explanans* dans le discours de l'enseignant ? Existe-t-il également une variation paradigmatique concernant le fonctionnement discursif de l'enseignant lors d'une explication ?

Le protocole expérimental mis au point pour identifier le fonctionnement discursif des enseignants en classe intègre principalement la vidéo. Nous avons filmé deux enseignantes de FLE/S qui ont été amenées à expliquer oralement des lexies (mots ou expressions) peu courantes ou difficilement compréhensibles au premier abord lors d'études de textes littéraires (*Bel-Ami* de Maupassant). Nous avons combiné l'analyse des vidéos avec une évaluation écrite proposée aux apprenants (niveau B1/B2 selon le CECR³) en vue de rendre compte du niveau de rétention du lexique expliqué par l'enseignant une semaine auparavant. Avec les résultats qualitativement et quantitativement obtenus, nous essayons de relever ce qui a été acquis par les apprenants par rapport au type de discours explicatif proposé par l'enseignant.

² Discipline non linguistique.

³ Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001).

3. ATTITUDES DISCURSIVES D'ENSEIGNANTS LORS D'EXPLICATIONS

D'après nos observations, l'enseignant peut adopter en classe deux attitudes discursives différentes :

1. Soit l'enseignant prend à sa charge le discours et conserve la parole tout au long de l'explication. Il *auto-reformule* ses propos ;
2. Soit il sollicite les apprenants pour les amener à construire une explication. Il laisse ainsi le discours se partager au sein des membres de la classe. Il *hétéro-reformule* les propositions des apprenants toujours dans le but de les amener à la compréhension de la lexie.

Voici deux exemples qui servent d'illustration à nos propos. Le premier correspond à une auto-reformulation tandis que le deuxième rend compte du processus d'hétéro-reformulation.

Extrait Corpus 1 : auto-reformulation de l'enseignante LEC

LEC alors miasme c'est un vocabulaire assez spécifique d'accord (0.2) c'est une émanation hein donc émanation c'est quelque chose qui se dégage (0.3) euh une (émas ; imana ; émanation) pardon assez dangereuse (0.5) et qui se dégage de de (0.3) de matière en décomposition (0.6) hein en train de pourrir quoi (0.2) si vous voulez (.) hein c'est c'est quand même du vocabulaire (.) évidemment comme c'est une émanation euh donc qui part euh qui se dégage de corps en décomposition euh de corps de produits de matière etcetera (0.3) évidemment l'odeur qui se dégage de de <((petits rires)) (0.5)> est très désagréable (0.5) hein (.) d'accord (0.3) tout ça c'est euh (.) il faut imaginer évidemment de revenir au Paris du dix-neuvième siècle euh (0.3) bon (0.2) évidemment on avait pas le même système d'égout qu'on avait aujourd'hui (1) bon

Extrait Corpus 2 : hétéro-reformulation de l'enseignante GOU

GOU	est-c'que l'expression BOITE NOIRE vous a gênés dans la deuxième ligne=
MAR	=une voiture=
GOU	=oui alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque/
PET	une voiture à chevaux=
GOU	=oui une voiture à cheval est-c'que vous connaissez un nom/ (.) synonyme
RUI	charrette/
GOU	n: on c'est plutôt pour la campagne=
RUI	=(inaud.)
GOU	c'est fermé=
PAL	=carrosse=
GOU	=hé un carrosse (.) euh le carrosse c'est plutôt pour les ROIS quand même pour les rois et les reines
HIC	la diligence
GOU	on pourrait avoir la diligence la calèche=
HIC	=la calèche
GOU	on pourrait avoir la calèche la diligence mais en fait maupassant choisit=
ELE	=charrette=
GOU	=euh le fiacre (2.5) le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) le fiacre

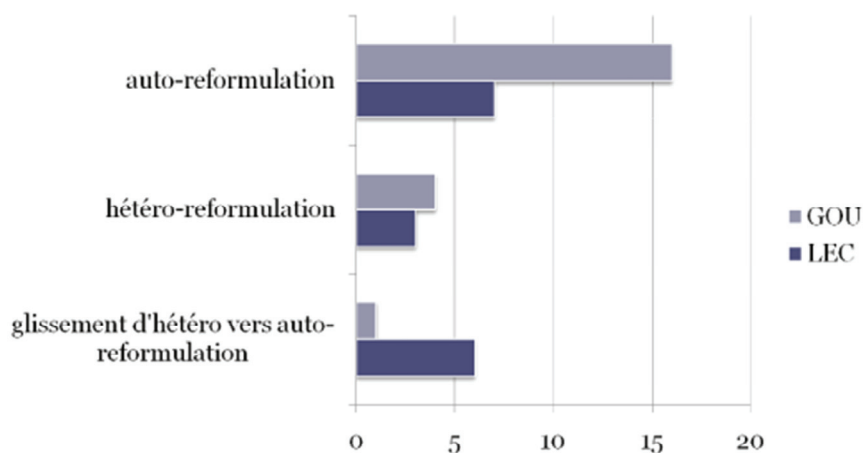
Dans ces deux cas, au niveau qualitatif, les enseignantes ont recours à la contextualisation de la lexie (Py, 2005 et 2007). Comme il s'agit de lexique vieilli, peu courant dans la langue de notre siècle, les enseignantes tentent de recréer le contexte du début du

XX^e siècle en donnant des indications sur la constitution d'éléments précis (exemple du système d'égout qui n'est pas le même). Ou encore de préciser les fonctions et usages des lexies employées par les apprenants (la charrette est pour la campagne, le carrosse pour les rois, etc.). Ces régularités sont contrebalancées par des différences énonciatives. Le discours d'auto-reformulation contient de nombreux marqueurs de modalisation (« euh », « bon », « si vous voulez », « évidemment », etc.) comme si l'enseignante cherchait à expliciter son propos, voire justifier/se justifier par rapport à ce qu'elle dit. L'analyse révèle que la locutrice est à la limite de l'argumentation. Alors que dans l'hétéro-reformulation, l'enseignante joue le rôle de guide dans l'interaction verbale. Elle approuve ou non les propositions des apprenants pour aider à co-construire le sens de la lexie. Il s'agit là de ratification et/ou évaluation des discours.

L'analyse du corpus suivant a apporté une information supplémentaire. Le locuteur-expliquant peut passer d'une hétéro-reformulation à une auto-reformulation dans un seul et même discours explicatif. C'est-à-dire que l'interaction entre apprenants/enseignant glisse en un monologue explicatif de l'enseignant. C'est lui qui aura le dernier mot sur l'explication de la lexie. Il n'existe pas seulement deux mouvements discursifs mais bien trois. En outre, l'inverse semble impossible. L'apprenant ne peut pas s'exprimer en dernier et conserver la parole en vue de conclure l'explication. L'enseignant ayant toujours besoin de terminer lui-même la conversation pour passer à un autre discours.

Au niveau quantitatif, les résultats obtenus montrent que le nombre d'explications n'est pas identique pour les deux enseignantes et que le fonctionnement discursif diffère également.

Tableau 1 : Répartition des discours explicatifs des enseignantes observées
(Soit, en abscisse, n le nombre d'explications observées ; GOU, n = 22 et LEC, n = 16)



Les deux enseignantes auto-reformulent beaucoup mais c'est GOU qui dépasse de loin sa collègue. Elle ne laisse pas beaucoup de place aux apprenants pour qu'ils tentent de trouver par eux-mêmes le sens des lexies. En ce qui concerne le nombre d'hétéro-reformulations, il est quasi-identique pour les deux enseignantes si l'on rap-

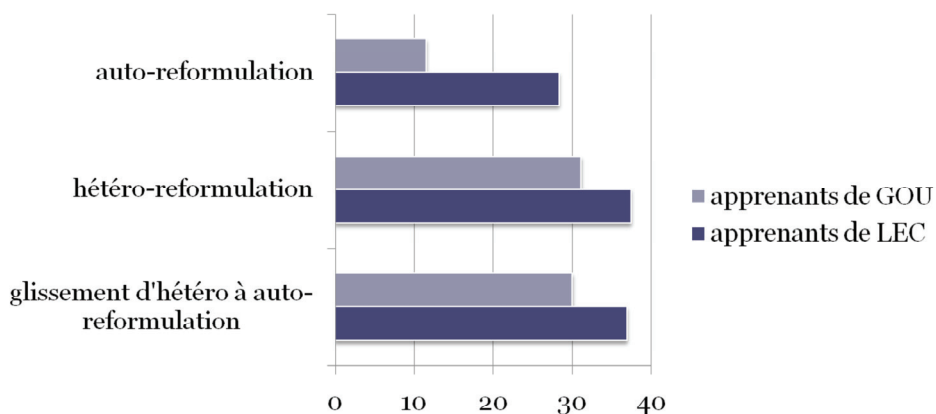
porte le nombre de reformulations en pourcentage (LEC, 18,75 % et GOU, 18,18 %). En dernier lieu, nous voyons que LEC a tendance à effectuer un glissement discursif passant de l'hétéro à l'auto-reformulation. Elle laisse en première instance les apprenants s'exprimer mais fermera la marche discursive en donnant une auto-reformulation. Ce n'est pas le cas de GOU dont cette stratégie n'est pas usuelle dans sa manière d'expliquer.

Nous remarquons par conséquent qu'il existe des différences interindividuelles dans la gestion du mouvement discursif de l'acte d'explication. Nous devons à présent nous interroger sur la manière dont le discours explicatif est perçu et surtout retenu par les apprenants.

4. ET LA MÉMORISATION DU LEXIQUE DANS TOUT CELA ?

Expliquer du lexique en classe n'a d'intérêt que s'il y a rétention et compréhension par les apprenants en vue d'une réutilisation future (Bogaards, 1994). Nous avons pour cela demandé aux apprenants d'expliquer par écrit les mots de vocabulaire vus en classe une semaine auparavant. Cette technique permettait ainsi d'évaluer le degré de mémorisation du lexique dans la mémoire à long terme des apprenants (Squire et Kandel, 2002) mais aussi leur niveau de compréhension (Depover et Noel, 1999). En effet, même si un apprenant peut retenir une information sans la comprendre (précisément ou non), il semble assez délicat qu'il puisse la stocker dans un temps aussi long que celui d'une semaine. Nous émettons l'hypothèse que les éléments linguistiques présentés dans les tests écrits rendent compte à la fois d'un degré de rétention du lexique, en somme de son degré de mémorisation mais aussi du niveau de compréhension de chaque apprenant.

Tableau 2 : Pourcentage de réussite au test de mémorisation du lexique par les apprenants en fonction du type de discours explicatif fourni par les enseignantes
(Soit, en abscisse, le pourcentage de réussite au test de mémorisation)



Les deux classes observées ont été comparées et jugées par les enseignantes et l'expérimentatrice de niveau équivalent. De même, les mots expliqués par les enseignantes ne sont pas connus des apprenants (« un fiacre », « des miasmes », « impérieux », etc.). La variable « mot connu » a été contrôlée pour que les résultats obtenus soient ainsi comparables. Ils révèlent que ce sont les apprenants de LEC qui ont obtenu de meilleurs résultats lors du remplissage de la réalisation du test. En y regardant de plus près, on s'aperçoit surtout qu'auto-reformuler est une stratégie moins efficace que les deux autres fonctionnements discursifs. C'est d'autant plus vrai pour les apprenants de GOU dont le degré de rétention du lexique est très faible lorsqu'elle auto-reformule. LEC obtient également des résultats légèrement plus faibles que pour les deux autres fonctionnements discursifs.

En outre, l'écart entre l'hétéro-reformulation et le glissement discursif n'est pas significatif. Ce sont des procédés qui facilitent la mémorisation du lexique chez l'apprenant. On peut noter que les apprenants de LEC obtiennent sensiblement de meilleurs résultats que ceux de GOU. Cela laisse entrevoir que de nombreux autres paramètres entrent en considération et facilitent ou non l'acquisition du lexique par les apprenants.

Mais surtout, lorsque l'on compare les deux tableaux proposés (tableau 1 et tableau 2), on peut émettre un commentaire supplémentaire. L'auto-reformulation, procédé discursif le plus utilisé par les enseignantes, se révèle être le moins efficace pour la compréhension du lexique par les apprenants. Alors que le procédé d'hétéro-reformulation, négligé par les deux enseignantes, offre des perspectives intéressantes de mémorisation. Il en est de même pour le glissement discursif, utilisé par LEC mais très peu utilisé par GOU, qui facilite la compréhension des lexies.

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Il est certain que cette analyse se saurait se suffire à elle-même pour tirer des conclusions hâtives sur la façon dont l'enseignant doit organiser son discours explicatif. Nous n'oublions pas que la qualité de l'intervention, la longueur de l'explication, l'insistance ou non sur une lexie en particulier, le nombre de techniques (verbales, non-verbales, paraverbales) utilisées pour expliquer influent sur nos résultats. En effet, les stratégies d'enseignement ne sont pas les mêmes d'un enseignant à l'autre et n'ont pas forcément les mêmes impacts en fonction du public (de leurs stratégies d'apprentissage, du degré de motivation, etc.).

Cependant, le constat suivant est à noter : les deux enseignantes observées dans cette étude ont tendance à auto-reformuler en classe et c'est le procédé explicatif qui se révèle être le moins performant. Ainsi, en formation de formateurs, il est important de connaître l'existence des différentes procédures discursives qui sont à la disposition des enseignants afin d'analyser ce qui sera le plus adéquat dans leur classe. Après cette prise de conscience, les enseignants définiront les techniques explicatives à utiliser à tel moment pour aboutir à tel apprentissage. Le dispositif didactique en sera enrichi et les enseignants plus sereins de savoir comment s'adapter à une situation inopinée en fonction des besoins et attentes de leurs apprenants. Car, ce sont bien les apprenants

qui sont au centre de cette démarche. L'objectif étant d'arriver à la compréhension effective du lexique vu en classe mais aussi et surtout à sa mémorisation en vue d'une réutilisation future.

Conventions de transcription

GOU	enseignante 1
LEC	enseignante 2
(inaud.)	inaudible
/	montée intonative
\	descente intonative
<((petits rires))>	commentaires, description de gestes, attitudes
=	enchaînement immédiat dans le discours
(0.8)	pause calculée en seconde
(.)	pause inférieure à 0.1 seconde
(éma ; ima)	hésitation
BOITE	saillance intonative

Bibliographie

- BILLIERES M. et SPANGHERO-GAILLARD, N. (2005), « La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines. Comment comprendre le "comment" ? », *Revue Parole*, n° 35-36-37, 265 p.
- BILLIERES M. et SPANGHERO-GAILLARD, N. (2005), *Actes du I^{er} colloque international de didactique cognitive « DIDCOG 2005 »*, [en ligne : <http://peat-lordat.i-univ-tlse2.fr>, dernière consultation 2009].
- BOGAARDS, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, coll. « Langues et apprentissage des langues », Paris.
- BOREL, M.-J. (1980), « Discours explicatifs », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS n° 36, Neuchâtel, p. 19-41.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- DEPOVER, Ch. et NOËL, B. (dir.) (1999), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, De Boeck Université, Bruxelles.
- HALTE, J.-F. (1987), « Vers une didactique des discours explicatifs », *Repères*, n° 72, INRP Édition, Paris, p. 1-24.
- HALTE, J.-F. (1988), « Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs », *Pratiques*, n° 58, p. 3-10.
- PERY-WOODLEY, M.-P. (1993), *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*, Hachette FLE, coll. « Références », Paris.
- PY, B. (2005), « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, n° 12, [en ligne :

<http://aile.revues.org/document1464.html>, dernière consultation 2009].

- PY, B. (2007), « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », *Journal of Language Contact – Thema 1*, [en ligne : www.jlc-journal.org, dernière consultation 2009].
- RANCON, J. et SPANGHERO-GAILLARD, N. (2007), *Étude de l'explication en classe de FLM et FLE*, actes du II^e Colloque international de didactique cognitive. DIDCOG 2007. Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère), université Toulouse-II – le Mirail, Toulouse, 19-21 septembre 2007, disponible sur CD ou sur [en ligne : <http://w3.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/didcog2007>].
- SQUIRE, L. et KANDEL, E. (2002), *La mémoire. De l'esprit aux molécules*, De Boeck Université, coll. « Neurosciences et cognition », Paris.
- TARDIF J. (1997), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Logiques, coll. « Théories et pratiques de l'enseignement », Montréal.

LIRE EN FLE A L'UNIVERSITÉ : UN ENJEU POUR SAUVEGARDER LE FRANÇAIS

Estela KLETT

Université de Buenos Aires

INTRODUCTION

Les cours de lecture-compréhension en FLE ont une longue tradition en Argentine ainsi que dans d'autres pays d'Amérique latine. Il s'agit, dans la plupart des cas, du développement de la compréhension de l'écrit en tant que capacité unique. À un moment où l'enseignement du français décline dans de nombreuses institutions devant l'omniprésence de l'anglais et le terrain occupé par le portugais, à partir des accords dérivés du Mercosur dans la région, la *lecture-compréhension* s'avère une voie possible pour gagner du terrain et sauvegarder le français. Dans cette communication nous montrerons certains aspects du travail didactique effectué pour consolider ce genre de cours.

1. UN PEU D'HISTOIRE

En 1959, la faculté de philosophie et des lettres de l'université de Buenos Aires a introduit des épreuves de lecture-traduction en langue étrangère (LE) dans les plans d'études des différents cursus humanistiques. Envisager la lecture-compréhension, en tant que capacité séparée, a été un choix méthodologique pionnier car on n'enseignait pas une seule compétence à l'époque. En effet, ce n'est qu'en 1975 qu'Alvarez traite le problème du français instrumental lors du Séminaire des départements de français du Monde arabe, organisé par l'AUPELF, à Damas. Il conçoit alors l'enseignement du FLE pour « des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel ». Chez nous, les cours de lecture-compréhension ont un caractère obligatoire dans les facultés de sciences humaines et sociales ainsi que dans certains instituts de formation. Par contre, dans les filières scientifiques ou économiques, une telle formation est facultative mais on accorde des crédits lorsque les élèves apprennent à lire des textes en LE.

2. L'INTÉRÊT DE LA FOCALISATION DE COMPÉTENCES

Le choix des compétences à privilégier et la sélection rigoureuse des contenus sont indispensables quand le temps à consacrer à la LE est restreint. Les études, focalisées et *partielles*, (CECR, 2001 : 11) peuvent favoriser le contact avec un nombre plus élevé de langues et, de ce fait, aider à monter une compétence plurilingue et pluriculturelle en termes de Castellotti (2001 : 13), Serres (2004 : 9), Beacco (2003 : 19) et Duverger (2005 : 28). Dans notre cas particulier, c'est uniquement la capacité à la lecture qui est envisagée et les cursus de notre faculté prévoient au moins deux langues étrangères : une romane et une autre anglo-saxonne. Plusieurs raisons justifient la consolidation de ce type de cours qui ont presque cinquante ans dans notre pays. Tout d'abord, on obtient des résultats en très peu de temps (entre 100 et 150 heures). Ensuite, les effets sont tangibles : il suffit d'avoir un texte en main ou en ligne pour mettre à l'épreuve ce qu'on a appris et agir. Comme on le sait, la consultation bibliographique fait partie de la vie académique. Par ailleurs, n'oublions pas que nos élèves argentins se trouvent en milieu hétéroglotte et que les possibilités réelles de communication orale, par exemple, sont rares. Porcher (1995 : 46) signale la priorité des compétences de réception sur celles de production et dit :

« Le savoir-lire est plus couramment utile, socialement, que le savoir-écrire, et on y accède plus aisément ».

Enfin, nous croyons que les cours de lecture-compréhension jouent un rôle formateur à l'université. En effet, comme nous le verrons aussitôt le travail fait en FLE contribue à la meilleure insertion de l'apprenant dans le milieu professionnel universitaire. Par ailleurs, il donne à la lecture sa valeur formative au-delà de l'aspect instrumental souvent revendiqué pour ce genre de formations brèves et ciblées.

3. LES CHEMINS DE L'INTERVENTION DIDACTIQUE

Nous montrerons les parcours utilisés pour atteindre les objectifs : lire et comprendre des textes de transmissions de connaissances correspondant à des genres textuels diversifiés du monde universitaire.

3. 1. L'apprentissage par tâches

Le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons est l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1994, 1996). La lecture y est conçue comme un ensemble de conduites verbales marquées socialement par le contexte et étroitement rattachées à la sphère de l'activité où celle-ci trouve sa motivation. Les actes concrets par lesquels elle se matérialise dépendent des objectifs pragmatiques des agents et des pratiques habituelles de la formation sociale. Pour le sujet, la lecture constitue un instrument au service de la résolution de problèmes. C'est donc *l'agir social* dans un contexte précis qui est focalisé. Ce biais nous permet de rejoindre aussi bien la perspective actionnelle que l'apprentissage basé sur des tâches. Le CECR (2001 : 15) a introduit le concept de perspective actionnelle qui considère « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des

acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches ». Par contre, l'approche par tâches est née dans le monde anglo-saxon (Candlin, 1987 ; Nunan, 1989 et Willis, 1996).

En fonction du cadre théorique cité, la lecture est une activité de production de sens qui, au-delà de la reconnaissance des éléments linguistiques, suppose un lecteur créatif accomplissant un ensemble d'opérations de sémantisation orientées par un but communicatif. Pour se former à la compréhension de textes, les apprenants réalisent donc des tâches de lecture vraisemblables ayant comme point de référence les pratiques sociales du contexte universitaire. La tâche est constituée par une série d'activités, engageant plusieurs compétences et reliées entre elles en fonction d'une finalité pragmatique qui renvoie à la réalité sociale environnante. Nous tenons à signaler les coïncidences rencontrées entre notre manière d'envisager les tâches et « l'approche par compétences » proposée récemment par Beacco (2008 : 35). Selon l'auteur :

« la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir. Cette vision, elle aussi actionnelle, [...] est fondée sur des concepts tels que compétence de base, situation-problème, famille de situations, activités d'intégration... ».

Afin d'illustrer notre propos voilà quelques possibles tâches pour des lecteurs universitaires débutants (avec moins de 50 heures d'enseignement-apprentissage). Il s'agit par exemple de :

- proposer des intertitres pour un article scientifique de façon à en hiérarchiser les différentes parties ;
- préparer une fiche bibliographique pour le fichier de la bibliothèque à partir d'une communication présentée à un colloque ;
- comparer les sommaires de quatre ou cinq livres d'un domaine spécifique et voir quel ouvrage on pourrait choisir pour réaliser un travail fixé auparavant.

Une justification en langue maternelle est toujours demandée. Voyons maintenant certains problèmes posés à des apprenants avancés lorsqu'ils lisent des textes d'une longueur moyenne de 4 000 mots. Nous leur demandons de préparer les transparents pour accompagner un exposé devant les camarades ; d'écrire une recension pour une revue spécialisée ou bien de faire des écrits variés en langue maternelle. Par exemple, une synthèse didactique pour un manuel scolaire et, une autre, pour une revue de vulgarisation ou bien l'exemplier pour un congrès ou, enfin, le commentaire critique pour un forum virtuel d'élèves (Klett, 2007 a). Il est à remarquer que la tâche oriente la lecture et guide la dynamique du cours.

3. 2. Les genres discursifs

Quand on assure un cours de lecture en FLE, un travail important consiste à faire le relevé des genres discursifs du domaine de formation des apprenants. À partir de Bakhtine (1979), nous savons que :

« Chaque énoncé séparé est, bien entendu, individuel mais, chaque sphère de l'usage de la langue élabore des types d'énoncés relativement stables que nous appelons genres discursifs ».

Tout genre discursif est marqué socialement et historiquement. Les genres circulent entre les membres d'une communauté linguistique et ceux-ci peuvent, sans difficulté, en faire un classement empirique grâce à des « lexèmes condensateurs » (Ciapuscio, 1994 : 25). Dans le cas précis de la communauté universitaire, nous pourrions citer – par exemple – : le résumé, la recension, le bulletin d'abonnement à une publication, les normes d'écriture d'une communication, la préface d'un livre, les articles scientifiques, la lettre de motivation pour une bourse, la quatrième de couverture, le mémoire, un compte-rendu de stage, etc. Comme nous travaillons en LE, notre difficulté est double. En effet, à la méconnaissance des genres textuels d'une communauté vient s'ajouter le problème des procédés de mise en texte de chaque genre en LE. Il est bien connu que malgré les traits translinguistiques de stabilité générique, chaque langue enrobe de particularités idiosyncrasiques aussi bien le faire-part ou les annonces de décès que l'éditorial, la conférence ou le rapport de thèse.

Dès le début, la recherche des genres discursifs est accompagnée d'un travail d'enseignement de la compréhension car nous n'envisageons pas une réflexion théorique isolée sur les genres. Nous croyons que c'est en lisant qu'on apprend à lire et les supports divers que nous utilisons (présentation d'un livre, sommaire, couverture, biographie etc.), nous permettent de mener à bien des activités variées. Pour chaque genre et selon Maingueneau (1999 : 55) nous pouvons déceler :

- le statut respectif des énonciateurs et co-énonciateurs ;
- les circonstances spatio-temporelles de l'énonciation ;
- les sujets que l'on peut introduire et, enfin, la longueur, l'organisation, etc.

Les apprenants observent les récurrences linguistiques qui traduisent, par exemple, les traces matérielles du positionnement de l'/des énonciateur(s) ou la référence spatio-temporelles de l'énonciation. Puis, ils en font une conceptualisation ainsi que des fiches ou des schémas.

3. 3. Des séries textuelles

Afin de familiariser les apprenants avec leur réalité académique nous utilisons assez vite des textes *longs* usuels dans le domaine universitaire. Les articles scientifiques comprennent plusieurs pages et notre idéal c'est de réussir à aborder des chapitres d'ouvrages de pointe. Nous travaillons souvent avec des séries textuelles ou ce que Souchon (2004 : 30) appelle « des mini-dossiers », surtout en fin de cursus. Il s'agit de trois ou quatre extraits abordant un thème à peu près similaire. Jusqu'à présent, trois critères nous permettent de constituer les différentes séries. Tout d'abord, un critère chronologique : par exemple, un texte sur *la fonte des glaciers* ou *la désertification* pour des géographes ou, encore, *le réalisme magique* pour des étudiants de lettres, dans une publication scientifique réalisée à trente ans d'intervalle. Le travail consiste à observer, d'une part, les façons de traiter les sujets selon le moment et, de l'autre, les changements dans les procédés textuels utilisés.

Un autre paramètre qui sert à établir des mini-dossiers est la variété de séquences dominantes pour un même sujet. Ainsi, par exemple, le thème de *la violence à l'école* qui

intéresse les apprenants de sciences de l'éducation peut être envisagé à travers des extraits visant à *informer* le lecteur ou bien à *raconter* des faits survenus ou encore à *argumenter* pour faire agir. Il va de soi que les prototypes textuels autour d'un même topique nous aident à construire l'idée que l'émetteur établit différents types de relations avec son texte en fonction de son intention : décrire un fait ou l'expliquer ; trouver des adhésions à son point de vue ou faire une prédiction, entre autres. Le dernier critère de classement est rattaché surtout aux différents destinataires prévus. Nous avons ainsi trois sortes de textes : primaires, de vulgarisation et didactiques. Dans le premier cas, il s'agit d'un écrit adressé à un pair occupant une place similaire dans la communauté scientifique ; le deuxième type vise un membre d'un autre domaine qui n'est pas spécialiste et, enfin, le troisième destinataire c'est l'apprenant qui a une position basse du point de vue discursif et du savoir diffusé.

Cette dernière série nous intéresse tout particulièrement car elle comprend des textes de recherche que l'on doit focaliser dans les cours universitaires. En effet, ces textes *fondateurs* ou *primaires* occupent une place centrale dans la discipline et leurs auteurs sont considérés essentiels dans la construction du champ conceptuel du domaine. Ce sont souvent des textes argumentatifs où l'on trouve de nombreuses définitions car l'émetteur essaie d'imposer de nouveaux concepts dans la communauté scientifique. Le texte de vulgarisation a une différence d'ordre chronologique et qualitatif avec le discours primaire car celui-ci a été transformé en un discours équivalent destiné à un public moins spécialisé. Enfin, le texte didactique est caractérisé par la reformulation qui permet à l'énonciateur de négocier les points du discours considérés comme un obstacle pour le récepteur. Les paraphrases explicatives, les éclaircissements, les synonymes, les redondances truffent le texte car le scripteur veut s'assurer la compréhension du lecteur destinataire.

Le contact avec une variété de textes sur le même sujet peut aider les apprenants à percevoir la complexité des mécanismes de textualisation. Il faut préciser que les étudiants sont souvent fixés sur la grammaire et le lexique considérés « les écueils les plus importants pour lire en langue étrangère » selon nos études sur les représentations sociales concernant la lecture à l'université (Klett, 2007 b). L'analyse de divers textes autour d'un sujet qui devient de plus en plus connu leur permettrait de mettre en évidence « les relations du sujet écrivant avec le monde, avec le langage et avec l'autre telles qu'elles se manifestent dans un texte » (Souchon, 2004 : 25). Dans le premier cas, il s'agit essentiellement de saisir les opérations de référencement et de détermination (les mondes de l'activité humaine selon Bronckart, 1996 : 153). Dans le second, il est question de se familiariser progressivement avec les formations discursives propres d'un groupe socioculturel, à un moment déterminé. Quant à la relation avec l'autre, elle renvoie à Ricœur (1990) et son bien connu « Soi-même comme un autre ». Ce qui nous intéresse c'est de percevoir l'identité narrative du scripteur, sa subjectivité ouverte et dynamique (identité « *ipse* ») car elle se construit grâce et à travers les discours des autres. Elle laisse advenir l'inconnu et l'inattendu, l'autre et l'ailleurs. Par ailleurs, elle s'oppose à l'identité « *idem* », celle « du corps », celle d'un sujet identique dans la diversité de ses états.

3. 4. Réflexion métalinguistique, métacognitive et interculturelle

Pour compléter l'approche pédagogique proposée nous essayons de susciter de la part des apprenants une réflexion métalinguistique, métacognitive et interculturelle car en milieu hétéroglotte le contact avec le FLE est restreint. Dans le premier cas, il s'agit de la réflexion sur les connaissances linguistico-discursives qui structurent le langage et sur la valeur qu'elles véhiculent, en un mot : leur usage communicatif. Ce travail aide à saisir les différents aspects du « feuilleté textuel » (Bronckart, 2003). Rappelons que le spécialiste décrit trois niveaux d'analyse. L'infrastructure avec le plan général du texte et les séquences textuelles qui articulent les contenus thématiques ; les mécanismes de textualisation tels que la cohésion, la cohérence, la connectivité et, enfin, les mécanismes d'énonciation : position énonciative du sujet, les voix et les modalisations, dispositifs responsables de construire la cohérence pragmatique. Il est à signaler que la réflexion métalinguistique peut surgir spontanément dans la classe se présentant comme des demandes de confirmation sur une forme, des éclaircissements, un commentaire, une reformulation, une répétition, entre autres.

Par ailleurs, il s'avère rentable de consacrer du temps à la réflexion métacognitive, c'est-à-dire, à analyser les processus d'apprentissage pour saisir comment on parvient à planifier, comprendre, mémoriser, inférer, synthétiser, etc. La réflexion interculturelle occupe une place importante de la classe car les textes sont comblés d'allusions au monde de l'autre/des autres que nos apprenants ne connaissent point. Pourtant, la réflexion socioculturelle ne se limite pas uniquement à des points concernant la/les francophonie(s). Il y a toujours un retour sur nous-mêmes, sur notre société, sur notre pays. Avant de conclure, il faut cependant signaler que la réflexion ne doit être une fin en elle-même. Elle est au service de la compréhension. Pour nous, la démarche réflexive au point de vue linguistique, cognitif et culturel aiderait les apprenants à découvrir peu à peu des récurrences de l'organisation textuelle et à mettre en relation « un certain ordre de la pensée avec l'ordre de la langue qu'ils sont en train de s'approprier » (Souchon, 2004 : 28).

4. CONCLUSION

À travers les considérations développées nous avons essayé de montrer la vigueur des cours de lecture-compréhension en milieu universitaire ainsi que les raisons que nous attribuons à leur succès. D'une part, ce genre de formations se fait en peu de temps ce qui est en syntonie avec les notions de *ciblage* et de *vitesse* et, de l'autre, les moyens utilisés pour accéder à la compréhension peuvent aider l'apprenant à s'insérer dans le milieu académique. De ce côté, nous approchons de *l'efficacité*, une valeur chère à la postmodernité tout aussi bien que la précision des objectifs ou la rapidité. Les études de français s'étiolent un peu partout dans notre pays et, notamment, à l'école secondaire. Il faut les redynamiser. Nous sommes persuadées que l'acceptation de la part des enseignants d'études *partielles*, comme c'est le cas de la lecture-compréhension, pourrait nous aider à surmonter la crise et à construire un avenir meilleur pour le FLE.

Bibliographie

- ALVAREZ, G. (1975), *La notion de Français instrumental*, séminaire des départements de français du Monde arabe, AUPELF, Damas, 22-28 mars 1975.
- BEACCO, J.-C. (2003), « Élaborer des politiques linguistiques éducatives en Europe » *Le français dans le Monde* n° 330, p. 18-20.
- BEACCO, J.-C. (2008), « Tâches ou compétences » *Le français dans le Monde* n° 357, p. 33-35.
- BRONCKART, J.-P. (1994), *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagières textes et discours*. Delachaux et Niestlé, Paris.
- BRONCKART, J.-P. et STROUMZA, K. (2003), « Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage », in Roulet, E. et Burger, M., (édit.), *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*, PUN, Nancy.
- CANDLIN, C. (1987), « Toward Task-based Language Learning » in Candlin, C. et Murphy, D., (eds), *Language Learning Tasks*, Prentice Hall, Londres.
- CASTELLOTTI, V. (dir.) (2001), *D'une langue à d'autres : pratique et représentations*, université de Rouen, Rouen.
- CECR (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- DUVERGER, J. (2005), « L'enseignement des langues en France : oser de vraies réformes », *Le français dans le Monde*, n° 338, p. 27-30.
- KLETT, E. (2007 a), « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans », *Revue éla*, n° 148, p. 436-445.
- KLETT, E. (2007 b), « Apprenants-lecteurs de FLE à l'Université : quelles représentations sociales ? » in Schaffner, I. et Bertrand, O., *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*, Éditions de l'École polytechnique, Paris, p. 151-160.
- MAINGUENEAU, D. (1999), *Términos clave del análisis del discurso*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PORCHER, L. (1995), *Le Français langue étrangère*. Hachette, Paris.
- RICŒUR, P. (1990), *Soi-même comme un autre*. Seuil, Paris.
- SERRES, M. (2004), « La langue avance comme un glacier », *Le français dans le Monde*, n° 333, p. 8-9.
- SOUCHON, M. (2004), « FOS : de l'ordre de la pensée à l'ordre des mots » *Le français dans le Monde*, Recherches et applications, janvier, p. 25-39.
- WILLIS, J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Oxford.

LE RAPPORT A L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE. LE CAS DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES

Olivier DEZUTTER, Vicky POIRIER, Françoise BLEYS

Université de Sherbrooke

Yvonne CANSIGNO, Ociel FLORES

Université autonome métropolitaine (UAM-Azcapotzalco)

Haydée SILVA

Université nationale autonome du Mexique (UNAM)

INTRODUCTION

Dans un contexte où la plupart des universités augmentent le niveau d'exigence relatif à la connaissance des langues étrangères dans de nombreux programmes, il apparaît important de développer des études sur les conditions d'apprentissage de ces langues auprès d'un public de jeunes adultes hautement scolarisés. Le texte qui suit fait état d'une étude portant sur le rapport à l'écriture en français langue étrangère ou seconde en contexte universitaire. Il résulte d'un projet de recherche conjoint mené entre deux équipes d'enseignants chercheurs, l'une basée au Québec et l'autre au Mexique¹. Le projet vise à mieux comprendre les facteurs d'engagement des étudiants universitaires dans les activités d'écriture en français langue étrangère, en tenant compte de deux contextes différents d'enseignement-apprentissage : un contexte allophone pour les étudiants mexicains qui apprennent le français dans des institutions universitaires de Mexico d'une part, et un contexte francophone pour les étudiants étrangers inscrits dans différents programmes à l'université de Sherbrooke et qui suivent des cours de français écrit au sein du Centre de langues de cette université d'autre part.

Après avoir brièvement évoqué les principaux éléments du cadre théorique qui sous-tend notre étude ainsi que décrit les deux contextes examinés, nous présenterons et commenterons les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'une centaine d'étudiants répartis dans les institutions mexicaines et québécoise.

¹ Cette recherche à laquelle participent pour le Mexique : Y. Cansigno, O. Flores (UAM-Azcapotzalco) et H. Silva (UNAM) et pour le Québec : O. Dezutter, F. Bleys et V. Poirier (université de Sherbrooke) bénéficie, pour les années 2007 à 2009, de l'appui du ministère des Relations internationales du Québec et du secrétariat des Relations extérieures du gouvernement mexicain.

1. UN CADRE THÉORIQUE POUR PENSER L'ACCOMPAGNEMENT DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Le cadre théorique a été construit à la suite d'une recension systématique des écrits publiés en français et en anglais depuis 1995 et inventoriés dans les principales bases de données suivantes : *Francis*, *Science Direct*, *Web of Science*, *SocIndex*, *Research education complete*, *Caim* et *Repère*. Ce cadre est composé de deux éléments principaux : le premier concerne la compétence scripturale et le rapport à l'écriture, le deuxième touche aux dimensions cognitives et métacognitives de l'écriture en langue première et en langue étrangère.

1.1. La compétence scripturale et le rapport à l'écriture

Activité multidimensionnelle par excellence, l'écriture suppose la maîtrise de multiples connaissances qu'il est possible, selon Barbier (2003), de ranger en deux groupes distincts : les connaissances métalinguistiques, thématiques et rhétoriques d'une part, constituant l'expertise générale en production d'écrits acquise normalement dans la langue première, et les connaissances linguistiques d'autre part, qui déterminent le niveau de réalisation dans la langue seconde ou étrangère. L'ensemble de ces connaissances nécessitent un apprentissage explicite et en situation.

Les travaux francophones les plus récents dans le champ de la didactique de l'écriture, puisant aux sources de la psychologie sociale, ont également mis en évidence le fait que l'écriture, au même titre que d'autres activités humaines, s'accompagne d'un certain nombre de représentations dont certaines peuvent faciliter « le passage à l'écriture » (Delamotte *et al.*, 2000) et d'autres y faire obstacle.

Pour cerner la relation qu'établit un scripteur avec l'écriture, Barré-de Miniac a proposé la notion de « rapport à l'écriture » définie comme « l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugements qu'un sujet se forge au contact de l'écriture elle-même et d'autres utilisateurs de celle-ci » (Barré-de Miniac, 1997 : 12). Delcambre et Reuter pour leur part estiment que s'intéresser au rapport à l'écriture consiste à envisager celle-ci « selon le sens qu'elle prend pour le sujet singulier qui écrit, dans le contexte singulier de la tâche d'écriture où il est engagé et dans l'histoire singulière qui est la sienne, même si une partie de ce sens et de cette histoire est socialement construite » (Delcambre et Reuter, 2002 : 2). Dans le contexte qui nous intéresse, il est dès lors possible de considérer que les étudiants non francophones ont construit et continuent à construire un rapport à l'écriture intégrant plusieurs dimensions : d'une part, l'écriture en tant que mode général de communication, d'autre part les particularités de l'écriture dans leur langue maternelle, en langue étrangère en général, et en français comme langue étrangère en particulier. Ces dimensions sont d'ailleurs en grande partie reliées entre elles.

Vue dans une perspective large, la compétence scripturale, qui inclut ces multiples modalités du rapport à l'écriture, peut être envisagée, à la suite de Reuter (1996),

comme se construisant à la jonction de deux pôles qui s'influencent mutuellement : représentations, investissements, valeurs d'un côté, pratiques ou performances qui associent savoirs et savoir-faire de l'autre.

En nous basant sur la vision de la compétence scripturale décrite ci-dessus, le travail de réflexion que nous menons au sein de notre projet de recherche et les pistes d'intervention que nous entendons développer sont fondées sur les deux hypothèses suivantes :

1. La compétence scripturale ne peut se développer pleinement en langue première comme en langue seconde ou étrangère qu'à condition qu'un travail explicite soit réalisé à la fois sur le pôle des représentations et sur celui des pratiques ;
2. Le rapport à l'écriture construit dans la langue première exerce une influence a priori sur le rapport à l'écriture en langue seconde ou étrangère.

La prise en compte de ces deux hypothèses, en contexte d'enseignement-apprentissage, suppose d'être au clair avec ce qui relie et ce qui distingue du point de vue cognitif et métacognitif l'acte d'écriture en langue première et en langue seconde ou étrangère.

1. 2. Les dimensions cognitive et métacognitive de l'écriture en langue première (L1) et en langue seconde ou étrangère (L2)

Grâce aux travaux menés dans le champ de la psychologie cognitive, on comprend mieux désormais la complexité de l'acte d'écriture. Le modèle de référence le plus connu pour éclairer le processus d'écriture est celui élaboré initialement par les chercheurs américains Hayes et Flower, selon la technique des protocoles verbaux, et popularisé en français par Claudine Garcia-Deban (1986). Ces travaux ont permis d'élaborer un modèle général qui regroupe les différentes opérations entrant en ligne de compte dans l'activité d'écriture, à savoir les opérations de planification, de mise en texte et de révision.

Tous les auteurs recensés s'entendent sur le fait que l'écriture en L2 est généralement plus coûteuse cognitivement que l'écriture en L1 (Barbier, 1998 ; Wang et Wen, 2002 ; Zimmerman, 2000). Le nombre de mots produits par unité de temps est moins élevé en L2 et les pauses y sont plus fréquentes tout comme les interruptions dans le processus de transcription, ce qui rend la rédaction moins fluide (Barbier, 2003 ; De Larios *et al.*, 2006). La révision des productions écrites serait aussi plus longue et plus fastidieuse en L2 (New, 1999).

Lors de la rédaction en L2, la mémoire de travail est souvent surchargée (Barbier, 1998 et 2003), ce qui oblige les scripteurs à se concentrer sur quelques aspects du processus d'écriture, dont le plus souvent les aspects formels, associés aux processus de « bas niveau ». Ces éléments d'ordre lexical, orthographique ou syntaxique ne sont pas suffisamment automatisés et demandent dès lors une plus grande mobilisation de la mémoire de travail. Les processus de « haut niveau » (organisation du texte, adéquation à la situation de communication...) sont par conséquent relégués au second plan

ce qui rend les textes produits en L2 de moins bonne qualité que les textes produits en L1. Cela s'explique aussi par le fait que la phase de planification est souvent négligée en L2, le scripteur ayant tendance à concentrer d'emblée son attention sur des unités minimales sans prendre le temps de prévoir l'organisation générale de son discours.

Plusieurs recherches confirment le fait que les adultes écrivant en L2 s'appuient beaucoup sur leurs compétences en L1, particulièrement sur des compétences d'ordre stratégique qui concernent l'élaboration des objectifs de la tâche, l'organisation des idées, ainsi que le contrôle et l'évaluation des performances. Cela renforce l'idée d'un bagage « de compétences rédactionnelles générales pouvant être mises en œuvre quelle que soit la langue utilisée » (Barbier, 2003 : 10). Toutefois, pour que des compétences rédactionnelles puissent être transférées de la L1 à la L2, un niveau minimal de compétences linguistiques doit être acquis tant en L1 qu'en L2 (Cornaire et Raymond, 1999). Il est établi que les connaissances lexicales et syntaxiques constituent l'élément clé qui limite ou favorise le transfert des compétences générales.

S'il est indispensable de pouvoir s'appuyer sur un socle de connaissances pour apprendre à produire des écrits en L2, il apparaît tout aussi utile de relier ces connaissances à des pratiques d'écriture diversifiées et de fonder cet apprentissage sur des stratégies déjà acquises en L1, ce qui suppose de travailler de façon explicite les différentes dimensions de la compétence scripturale dont la dimension métacognitive.

2. UNE COLLECTE DE DONNÉES SUR LE RAPPORT A L'ÉCRITURE DANS DEUX CONTEXTES PARTICULIERS

Dans le but de mieux connaître les étudiants qui suivent des modules de français écrit dans les trois institutions impliquées² dans ce projet de recherche, et de parvenir à lever un premier coin du voile sur leur rapport à l'écriture, un questionnaire d'enquête a été élaboré. Le questionnaire, rédigé en français, offrait un ensemble de questions fermées et ouvertes. Ces questions portaient sur les situations et les modalités d'écriture en contexte scolaire et privé, ainsi que sur les investissements affectifs reliés à ces situations tant dans la langue maternelle que dans la langue seconde ou étrangère.

Les questions sur les pratiques concernaient la perception des étudiants quant à leur niveau de compétence scripturale dans les différentes langues qu'ils connaissaient, au type de textes qu'ils produisaient, aux situations dans lesquelles ils écrivaient, ainsi qu'à la fréquence des activités d'écriture dans le contexte des études et dans le contexte privé.

Les questions sur les représentations étaient, pour leur part, centrées sur la dimension émotive de la pratique d'écriture, sur l'identification de la ou des langues que les étudiants préféraient, sur la signification des échanges écrits dans lesquels ils étaient

² L'université autonome métropolitaine de Mexico – campus Azcapotzalco, l'université nationale autonome de Mexico et l'université de Sherbrooke

impliqués – par nécessité ou par choix personnel –, et sur les difficultés qu'ils rencontraient dans une situation de communication écrite donnée.

Les questionnaires ont été appliqués en novembre 2007, auprès de 120 étudiants (75 de l'université de Sherbrooke et 45 répartis entre l'université autonome métropolitaine – Azcapotzalco et l'université nationale autonome du Mexique. Le traitement des questions fermées, les plus nombreuses du questionnaire, a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS.

Les étudiants étrangers qui apprennent le français en contexte francophone à l'université de Sherbrooke ayant participé à notre enquête suivent un des cinq cours axés sur l'écrit offerts au sein du microprogramme de français du Centre de langues de cette université. Ces étudiants proviennent majoritairement d'Amérique latine (60 %). L'espagnol est la langue maternelle de la majorité de nos répondants (53 %), suivi du portugais (17 %), puis de l'anglais (13 %). 17 % des étudiants ont des langues maternelles autres que ces dernières.

Les étudiants mexicains ont répondu à ce questionnaire en français dans un contexte allophone. Pour les étudiants de l'UAM et de l'UNAM, le français est une langue optionnelle ; pour les étudiants de la licence en lettres françaises de l'UNAM en revanche, le français est la langue de scolarisation en contexte universitaire.

3. PRINCIPAUX RÉSULTATS RELATIFS AU RAPPORT À L'ÉCRITURE

En conformité avec les deux dimensions traitées dans le questionnaire, nous présentons ci-après les résultats en deux parties. Les résultats relatifs aux pratiques déclarées précéderont ceux en lien avec les représentations.

3.1. Les pratiques déclarées d'écriture en langue seconde ou étrangère

Dans les deux contextes examinés, une grande majorité des étudiants (80 %) se déclare capable d'écrire en français. La moitié des étudiants étrangers du Québec (49,3 %) et une grande majorité des étudiants mexicains (88 %) affirment aussi être capables d'écrire en anglais. D'un point de vue général, le profil multilingue des étudiants mexicains est davantage marqué.

Pour les étudiants en contexte francophone, assez naturellement, les pratiques d'écriture en français sont plus fréquentes que celles de leurs homologues en contexte allophone tant dans la sphère privée que dans la sphère scolaire. Si les pratiques sont plus fréquentes dans les deux contextes dans la sphère scolaire, près d'un tiers des étudiants mexicains interrogés indiquent toutefois avoir recours au français dans la sphère privée. En termes de situations précises d'écriture, ce sont les travaux universitaires qui dominent pour les deux types de publics.

Selon les données recueillies, une différence apparaît quant aux finalités de l'apprentissage du français perçues par les étudiants dans un contexte ou dans l'autre. On ne sera pas surpris de constater que les étudiants non francophones qui appren-

nent le français au Québec citent parmi les premières finalités la réussite dans leurs études, le développement de leurs compétences générales et l'établissement de relations avec des francophones. L'ordre des priorités est différent pour les étudiants mexicains qui placent parmi les trois premières finalités le développement de leurs compétences générales, l'accès à de la documentation et la réussite dans leurs études.

Enfin, les deux groupes d'étudiants partagent la même vision quant à ce qui distingue les finalités de l'écriture en langue première et en langue étrangère. Si on examine ces résultats en fonction des fonctions de langue identifiées par Halliday (1973), alors que l'acte d'écriture d'un point de vue général est associé prioritairement à la fonction personnelle de la langue, lorsqu'il s'agit d'écrire en français, c'est la fonction instrumentale qui domine.

3.2. Les représentations

La relation qu'entretiennent les étudiants mexicains avec l'écriture tant en langue première qu'en langue étrangère est globalement très positive : une très grande majorité d'entre eux déclare aimer écrire (93,2 %) et aimer écrire en français (91,2 %). Le nombre d'étudiants étrangers apprenant le français à l'université de Sherbrooke qui aiment écrire en français est moins élevé et se situe à près de 80 %. Les exigences liées à une scolarisation complète en français peuvent expliquer cette différence. Une question ouverte fonctionnant sur le principe de l'association libre de mots à partir des deux déclencheurs « écrire » et « écrire en français » permet d'affiner ces représentations. Le classement des mots spontanément proposés par les étudiants laisse apparaître en effet que, si l'écriture en général est associée à des éléments d'ordre positif ou neutre, l'acte d'écrire en français est, pour une majeure partie des répondants, source de sentiments ambivalents du type : « c'est difficile mais fantastique ».

Interrogés quant à leur perception des difficultés liées à l'acte d'écrire d'une part et à l'acte d'écrire en français d'autre part, les étudiants des deux groupes se rejoignent sur les hiérarchies suivantes, qui confirment les recherches présentées dans notre cadre théorique :

- en langue première, les trois éléments jugés les plus difficiles concernent le fait de commencer le texte, de trouver les idées et de mettre les idées en ordre ;
- en langue seconde ou étrangère, les difficultés tournent principalement autour de la gestion d'unités minimales ou « de plus bas niveau » : écrire les mots sans faute, trouver les mots et construire les phrases.

Pour faire face à ces difficultés, les étudiants pensent pouvoir améliorer leur écriture en langue seconde ou étrangère à condition d'écrire très souvent, de faire beaucoup d'exercices de grammaire, de disposer de beaucoup de temps pour écrire, de faire un plan préalable et de bénéficier de la rétroaction du professeur en cours de processus. Surtout, ils affirment que leur motivation pourrait être accrue s'ils avaient la possibilité de choisir les sujets d'écriture.

CONCLUSION

La production d'écrits en langue seconde ou étrangère se révèle être une opération cognitive complexe et exigeante à laquelle est attachée une série de représentations. Les données que nous avons recueillies auprès de deux groupes d'étudiants apprenant le français écrit dans deux contextes universitaires distincts montrent que, si les pratiques diffèrent, ces représentations sont en grande partie partagées, que ce soit en contexte d'apprentissage francophone ou allophone.

Les étudiants des deux groupes sondés ont en commun une prédisposition assez favorable envers l'écriture en général et envers l'écriture en français en particulier. La langue française semble exercer sur eux un pouvoir d'attraction certain, même s'ils sont conscients de la difficulté inhérente à l'apprentissage de l'écriture qu'ils associent spontanément à l'intégration de nombreuses règles. Ils croient, en même temps, pouvoir améliorer leur compétence scripturale, à condition de disposer d'assez de temps pour réaliser fréquemment des activités guidées par des rétroactions de la part de l'enseignant. Le choix du genre ou du sujet des textes à écrire serait aussi selon eux un facteur important de motivation.

En conséquence, il serait important de créer un environnement d'apprentissage rassurant, qui renforce le sentiment de compétence des étudiants en donnant un sens aux activités, en offrant à ces étudiants la possibilité de faire des choix et en les amenant à ne plus se focaliser exclusivement sur les unités d'ordre minimal tels les mots ou les phrases au profit d'une vision plus large de la production de textes. Pour ce faire, il apparaît pertinent de fonder davantage l'apprentissage sur les stratégies acquises en langue maternelle et de travailler de façon explicite les différentes dimensions de la compétence scripturale, et parmi elles, notamment, la dimension métacognitive.

Bibliographie

- BARBIER, M.-L. (2003), Écrire en L2 : Bilan et perspectives des recherches, *Arob@se*, vol. 1-2, 6-21.
- BARBIER, M.-L. (1998), Rédaction en langue première et en langue seconde : comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives, *Psychologie française*, 43 (4), p. 361-370.
- BARRE-DE MINIAC, C. (1997), *La famille, l'école et l'écriture*, INRP, coll. « Textes et documents de recherche », Paris.
- CORNAIRE, C. et RAYMOND, P.-M. (1999), *La Production écrite*, CLÉ international, Paris.
- DE LARIOS, J.-R. ; MANCHON, R.-M., et MURPHY, L. (2006), « Generating Text in Native and Foreign Language Writing : A Temporal Analysis of Problem-Solving Formulation Processes », *Modern Language Journal*, 90 (1), p. 100-114.
- DELAMOTTE, R. ; GIPPET, F. ; JORRO, A. et PENLOUP, M.-C. (2000), *Passages de l'écriture un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris.
- DELCAMBRE, I. et REUTER, Y. (2002), « Texte de présentation », *Pratiques*, n° 113-114, p. 2-6.

- GARCIA-DEBANC, C. (1986), « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49.
- NEW, E. (1999), « Computer-Aided Writing in French as a Foreign Language : A Qualitative and Quantitative Look at the Process of Revision », *Modern Language Journal*, 83 (1), p. 80-97.
- REUTER, Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.
- ZIMMERMAN, R. (2000), « L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings », *Learning and Instruction*, 10 (1), p. 73-99.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION À L'ORAL EN LANGUE SECONDE OU ÉTRANGÈRE

Claude GERMAIN

UQAM (Université du Québec à Montréal)

Joan NETTEN

MUN (Memorial University of Newfoundland)

Il y a deux langues officielles au Canada : l'anglais et le français. Or, dans *Le plan d'action pour les langues officielles*, le gouvernement fédéral canadien estime qu'en 2003, 24 % seulement des jeunes Canadiens âgés entre 15 et 19 ans, anglophones et francophones confondus, avaient une connaissance de l'autre langue officielle ; c'est pourquoi l'un des objectifs du *Plan d'action* est de porter ce pourcentage à 50 % d'ici 2013 (Gouvernement du Canada, 2003). Jusqu'ici, pour l'apprentissage du français langue seconde (FL2) par les anglophones canadiens, les deux principaux régimes pédagogiques étaient : l'immersion et le français de base, dont les résultats sont très variables. Cependant, la majorité des élèves canadiens sont inscrits en français de base (85 %) et leur apprentissage du FL2 se révèle insatisfaisant. Pourquoi ? C'est ce que nous allons voir en examinant, dans un premier temps, les caractéristiques du français de base, après quoi nous exposerons les principales caractéristiques du nouveau régime pédagogique que nous avons mis au point dès 1998, le français intensif, dont les résultats semblent très satisfaisants. Pour des raisons d'espace dans cet article, nous ne nous attarderons ici qu'aux caractéristiques de l'enseignement de la communication à l'oral ; toutefois, il ne faudrait pas perdre de vue que le FI est une approche axée sur la littératie, qui est consacrée également au développement de la lecture et de l'écriture (pour plus de détails, consulter Germain et Netten, 2005).

1. LE FRANÇAIS DE BASE

1.1. Résultats à l'oral

Afin de mesurer l'efficacité du *français de base*, en production orale, nous avons procédé à son évaluation dans la plupart des provinces et territoires canadiens, à partir de 2002. À cette fin, un test d'entrevue orale individuelle a été administré à un grand nombre d'élèves par des spécialistes des provinces et territoires, tous formés par une même personne et recourant à un même instrument de mesure : l'échelle MSS - *New*

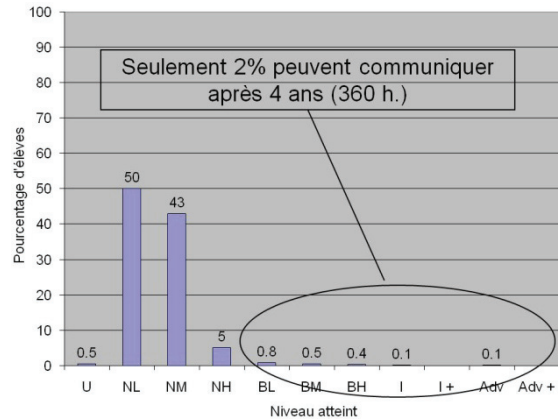
Brunswick Middle School Scale (pour plus de détails sur cette échelle, voir Netten et Germain, 2009).

Tableau 1 : Niveaux de l'échelle *New Brunswick Middle School Scale*¹.

U (<i>Uncotable</i>) : aucun emploi de la L2	BL (<i>Basic Low</i>) : début de communication spontanée, en phrases complètes
NL (<i>Novice Low</i>) : mots isolés	BM (<i>Basic Mid</i>) : concept du « passé »
NM (<i>Novice Mid</i>) : bribes de phrases	BH (<i>Basic High</i>) : concept du « futur » et phrases complexes
NG (<i>Novice High</i>) : bribes de phrases plus longues	I (<i>Intermediate</i>) : communication spontanée sur une grande variété de sujets

Les résultats des prétests administrés entre 2002 et 2006 à environ 700 élèves montrent que ceux-ci sont incapables de communiquer avec spontanéité après quatre ans d'apprentissage « au compte-gouttes », c'est-à-dire après 360 heures extensives (Figure 1).

Figure 1 : *Français de base* : production orale, niveau atteint après quatre ans (360 heures *extensives*), début de la 5^e année (élèves : 10 ans), 31 classes, 2002-2006 (N = 689)



Les piètres résultats obtenus par les élèves inscrits en français de base s'expliquent en partie par l'insuffisance du nombre d'heures et le manque d'intensité de l'enseignement. Mais, selon nous, le facteur qui contribue de la façon la plus significative à l'inefficacité du français de base est le recours à des stratégies d'enseignement qui découlent de la conception sous-jacente que se font les auteurs du matériel pédagogique utilisé pour l'enseignement du FL2 ou FLE en milieu scolaire.

¹ Il y a d'autres catégories, pour les niveaux plus avancés, mais elles ne sont pas reproduites ici car elles sont non pertinentes aux fins de nos analyses.

1.2. Quelques stratégies peu efficaces d'enseignement de l'oral

Par *stratégies d'enseignement*, nous entendons les actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions propices à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, le FL2. Dans le cadre du français de base, nous avons pu identifier quatre stratégies courantes d'enseignement que nous qualifierons de *peu efficaces*, dans la mesure où elles expliquent en très grande partie les piètres résultats présentés ci-dessus. Une des stratégies fréquentes d'enseignement consiste à faire conjuguer de nombreux verbes, à différents temps verbaux. Une deuxième stratégie d'enseignement consiste à faire mémoriser des mots de vocabulaire. Une troisième stratégie d'enseignement consiste à faire compléter des « exercices à trous », à proposer des *vrai* ou *faux*, ou à procéder à des « choix multiples ». Enfin, une quatrième stratégie d'enseignement consiste à écrire au tableau tout nouveau mot de vocabulaire afin de pouvoir le reconnaître au moment de lire et de pouvoir éventuellement l'écrire correctement. Il faut cependant convenir que ces stratégies sont suggérées dans presque tous les manuels ou guides pédagogiques utilisés en français de base au Canada, et que c'est ce genre de matériel qui oriente les enseignants de langue dans leurs stratégies d'enseignement. Et il faut remarquer que toutes ces stratégies visent à l'apprentissage d'un savoir de la langue, en dépit du fait qu'on vise à la communication, ou à la capacité d'utiliser la langue, dans des situations authentiques.

1.3. Conception sous-jacente que se font les enseignants de l'acquisition d'une L2

On justifie l'utilisation de ces stratégies peu efficaces parce qu'on croit qu'à l'aide d'une série d'exercices, l'élève pourrait éventuellement réussir à assembler tous les éléments langagiers dans le bon ordre afin de parler ou de communiquer dans la langue à apprendre. Pour faire acquérir une langue en tant que moyen de communication, selon une opinion largement répandue, on croit qu'il faut suivre les trois étapes suivantes, dans cet ordre :

1. Mémorisation de mots de vocabulaire, conjugaison de verbes et, dans certains cas (selon l'âge des élèves), règles grammaticales afin, croit-on, de développer le *savoir explicite* de la langue ;
2. Exercices afin, croit-on, de s'assurer que le savoir explicite est correct ;
3. Activités de communication afin, croit-on, de transformer le savoir explicite en *compétence implicite*².

En outre, lorsqu'on examine de près les théories actuelles sur l'acquisition d'une L2³, on se rend compte que la plupart ne font que « justifier », en quelque sorte, les pra-

² Le *savoir explicite* réfère au savoir qui peut être énoncé ou exprimé, dont une personne est consciente : par exemple, énoncer la règle de l'accord du participe passé avec *avoir* réfère à un *savoir explicite*. À l'inverse, le fait de mettre l'adjectif épithète au bon endroit, en français (on dit : « c'est un gros ballon rouge » et non « c'est un rouge gros ballon » ou « c'est un rouge ballon gros »), sans s'en rendre compte, c'est-à-dire sans être en mesure d'en énoncer la règle, réfère à une *compétence implicite*, dont une personne n'est pas consciente.

³ Pour un exposé critique relativement détaillé sur la question, voir Netten et Germain (2005).

tiques courantes des enseignants. Par exemple, selon des auteurs comme Anderson (1990) et De Keyser (1998), l'acquisition d'une matière scolaire repose sur la distinction entre mémoire déclarative (la connaissance des faits) et mémoire procédurale (comment accomplir une tâche cognitive). De cette distinction, on peut induire que l'apprentissage d'une habileté implique un processus de procéduralisation, à l'aide d'exercices, du savoir appris de manière déclarative. L'une des caractéristiques de ce modèle est que le savoir déclaratif se transforme en savoir procédural à l'aide d'exercices, sans qu'il y ait perte du savoir déclaratif.

C'est ainsi qu'une telle conception de l'acquisition d'une langue, qui entraîne le recours à des stratégies d'enseignement comme celles que nous venons de décrire, d'une part, ne produit pas les résultats escomptés, si on en juge d'après les données empiriques rapportées ci-dessus et, d'autre part, présente certaines lacunes sur le plan théorique. Sur ce dernier plan, afin de mieux comprendre la nature des apprentissages d'une L2, il importe de nous référer à la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004). En effet, comme le démontrent les recherches en neurolinguistique, la mémoire déclarative et la mémoire procédurale sont localisées dans deux parties tout à fait distinctes du cerveau, de sorte que la perte de l'une n'entraîne pas nécessairement la perte de l'autre, comme le révèlent les analyses qui ont porté sur l'observation de certaines personnes bilingues atteintes d'aphasie ou de la maladie d'Alzheimer. Or, la mémoire déclarative est associée au *savoir* de la langue, alors que la mémoire procédurale est plutôt associée à l'utilisation de la langue en tant qu'*habileté*. Donc, contrairement à une opinion largement répandue chez les enseignants de langue et même chez un grand nombre de chercheurs, ce n'est pas la mémoire déclarative, consciente, qui doit devenir non consciente : il ne peut se produire de transformation de la mémoire déclarative en mémoire procédurale. Il s'agit de deux entités totalement distinctes, sans rapport direct entre l'une et l'autre.

1.4. Une triple confusion

Des conceptions précitées découle une triple confusion que l'on retrouve dans tout matériel pédagogique : confusion entre *savoir* et *habileté*, entre *grammaire externe* et *grammaire interne* et entre *oral* et *écrit*. La confusion entre *savoir* et *habileté* vient du fait que, comme on l'a vu plus haut, pour faire acquérir la langue à l'oral, on croit généralement qu'il faut d'abord faire acquérir un savoir explicite de la langue qui, à l'aide d'exercices, va se transformer en habileté ou en communication spontanée (Painchaud & Boyko, 1990). On confond alors *savoir* et *habileté*, en ce sens que l'on croit qu'un savoir peut se transformer en habileté. Pourtant, *le conscient ne peut se transformer en non conscient*.

La deuxième confusion est entre *grammaire externe* et *grammaire interne*. Par *grammaire externe*, nous faisons référence notamment à des règles grammaticales que l'on peut consulter dans un ouvrage ou dans un manuel de grammaire et que l'on fait apprendre par cœur. Par *grammaire interne*, nous faisons plutôt référence à celle que l'élève construit dans sa tête, de manière non consciente par l'utilisation de la langue, comme cela est le cas pour l'enfant qui apprend sa langue première ou l'adulte illettré qui apprend

une L2⁴. Pourtant, comme on l'a vu, un savoir explicite ne saurait se transformer en habileté, c'est-à-dire en compétence implicite. En clair, pour apprendre une langue à l'oral, c'est-à-dire afin de développer une compétence implicite, il n'est pas nécessaire d'être conscient des règles de cette langue. Une compétence implicite pourrait même ne pas être constituée de règles, en tant que telles, mais bien de *patterns* ou de réseaux de connexions neuronales fréquentes. Quoi qu'il en soit, pour le développement d'une compétence implicite, le recours à la conjugaison des verbes et à la grammaire externe ne peut être justifié. Un des grands mérites de la théorie de Paradis est qu'elle est vraisemblablement la seule, à l'heure actuelle, à pouvoir rendre compte à la fois des deux phénomènes suivants : un élève peut parler sans connaître les règles d'une langue et, à l'inverse, un élève peut connaître les règles d'une langue (par exemple, obtenir de bons résultats aux examens), mais ne pas pouvoir la parler.

La troisième confusion est entre *l'oral* et *l'écrit*, et elle provient du fait que, suivant une conception de la littératie largement répandue, la relation entre l'oral et l'écrit va d'abord et avant tout dans le sens *écrit* – *oral*, c'est-à-dire dans le sens *explicite* – *implicite* : d'où, le fait d'écrire (explicitement) les nouveaux mots de vocabulaire au tableau en pensant que cela pourra suffire pour faire communiquer les élèves. Or, en procédant de la sorte, les enseignants montreraient que la conception sous-jacente qu'ils ont de l'acquisition d'une L2, est que l'élève apprend à parler en... écrivant, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir lire les mots écrits avant de pouvoir les prononcer correctement. Il y a confusion entre les plans de l'oral, de la lecture et de l'écriture, qui ont pourtant chacun leur spécificité. Pour notre part, compte tenu de notre conception de la littératie, nous sommes plutôt d'avis qu'en début d'apprentissage d'une L2, la relation entre l'oral et l'écrit va d'abord et avant tout dans le sens *oral* – *écrit*, et non dans le sens inverse. En somme, tout porte à croire que ce serait cette triple confusion qui expliquerait en grande partie les piètres résultats obtenus en français de base.

2. LE FRANÇAIS INTENSIF

2.1. Définition et organisation

En raison des lacunes du régime pédagogique du français de base, dont il vient d'être question, nous avons élaboré et implanté dans une province canadienne (Terre-Neuve-et-Labrador), il y a plus d'une décennie, un nouveau type de régime pédagogique : le français intensif (FI). Par FI, nous entendons une approche transdisciplinaire (Germain et Netten, 2006), fondée sur la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis (2004), qui vise avant tout au développement de la littératie langagière, suivant laquelle l'implicite doit se développer avant l'explicite et l'oral avant l'écrit (Germain et Netten, 2005).

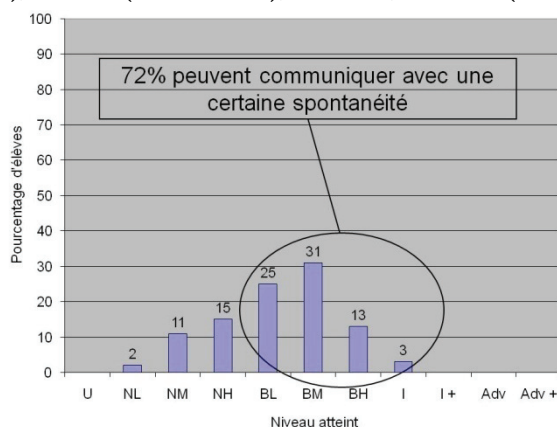
⁴ La confusion entre les deux grammaires vient du fait qu'on semble oublier que la grammaire a été « inventée » pour faire apprendre à *écrire* une langue déjà parlée. C'est précisément ce que nous rappelle le titre de l'ouvrage d'André Chervel (1981) : *Histoire de la grammaire scolaire – ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français* (souligné par nous).

Le FI se présente sous la forme de périodes intensives et consécutives, et d'une augmentation du nombre d'heures habituellement consacrées à l'apprentissage du FL2 en 5^e ou en 6^e année (élèves de 10 – 11 ans)⁵, au moyen de la compression de certaines matières. L'approche de ce régime pédagogique est fondée sur le développement des processus cognitifs communs à l'apprentissage de la L2 et des autres matières, dans un cadre transdisciplinaire. C'est ainsi que le nombre d'heures peut passer de 90 heures/année à environ 345 heures/année (300 heures intensives au cours des cinq premiers mois et 45 heures non intensives au cours des cinq derniers mois de l'année scolaire)⁶.

2.2 Résultats à l'oral

Afin de mesurer l'efficacité du FI (comme dans le cas du français de base), nous avons procédé à l'évaluation de ce nouveau régime pédagogique dans la plupart des provinces et territoires canadiens, à partir de 2003. À cette fin, le même test d'entrevue orale individuelle qui avait été administré comme pré-test aux élèves en français de base, a été administré comme post-test à plus de 600 élèves de 5^e année en FI, après environ 300 heures intensives réparties sur cinq mois. Comparativement aux résultats obtenus en français de base, ceux du FI semblent prometteurs puisque plus de 70 % des élèves atteignent le niveau *Basic Low*, c'est-à-dire qu'ils peuvent communiquer avec une certaine spontanéité, en phrases complètes (Figure 2).

Figure 2 : *Français intensif*: production orale, niveau atteint après 5 mois (300 heures *intensives*), 5^e année (élèves : 11 ans), 32 classes, 2003-2006 (N = 655)



⁵ Au Canada, la 5^e année et la 6^e année correspondent, respectivement, en France, aux niveaux CM1 et CM2.

⁶ Pour des précisions supplémentaires sur le français intensif, se référer au numéro thématique de la *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, février 2004, consacré précisément au « français intensif au Canada », ainsi qu'à Netten et Germain (2009).

2.3. Interprétation des résultats à l'oral

En FI, les résultats obtenus sont dus vraisemblablement en grande partie au fait que ce régime pédagogique ne comporte pas les trois confusions dont il a été question ci-dessus : on développe directement la compétence implicite de l'élève sans passer par le détour d'un savoir explicite. De plus, on aide l'élève à développer sa grammaire interne plutôt que de passer inutilement du temps à faire apprendre les règles de la langue pour le développement de l'oral. Aussi, on passe de l'oral à l'écrit, et non l'inverse. Enfin, le mode de progression suivi va du développement d'une compétence implicite à un savoir explicite au sujet d'une langue que l'on peut déjà utiliser spontanément. Concrètement, afin de voir comment on peut arriver à d'aussi bons résultats en FI, il suffit d'examiner les stratégies d'enseignement de l'oral que nous avons mises au point dans le cadre de ce régime pédagogique. Comme on l'a vu ci-dessus, le nombre d'heures d'enseignement et l'intensité sont certes deux facteurs importants, mais il semble bien que c'est le recours aux stratégies d'enseignement utilisées qui est le facteur le plus important pour le développement d'une compétence implicite. C'est, en tout cas, ce que montrent quelques études de cas que nous avons faites sur le sujet et qui ont été rapportées ailleurs (Netten et Germain, 2005). C'est pourquoi il convient maintenant de s'attarder aux stratégies d'enseignement préconisées en FI.

2.4. Stratégies efficaces d'enseignement de l'oral

En FI, l'accent est mis sur l'utilisation⁷ de la L2 afin de faire acquérir dès le départ une *compétence implicite*, selon le principe qu'une langue consiste en une habileté et qu'une habileté se développe notamment par son utilisation. Comme on l'a vu ci-dessus, par *compétence implicite*, nous entendons la construction (non consciente) par l'élève de sa grammaire interne, dans sa tête (Paradis, 2004).

2.4.1. INPUT : modéliser une ou des phrases authentiques liées au thème

À l'instar de nombreux chercheurs dans le domaine, nous sommes d'avis que pour apprendre une L2, il faut un *input* et un *output* (Swain, 1985). En FI, l'*input* consiste en un modèle, donné par l'enseignant, de phrases complètes en rapport avec une situation authentique. En faisant commencer toute unité pédagogique par la *modélisation*, l'accent est mis, dès le départ, sur le principe d'authenticité de la communication. En d'autres mots, on ne commence pas une leçon ou une unité pédagogique en faisant apprendre par cœur des listes de mots de vocabulaire hors contexte, en faisant conjuguer des verbes ou en enseignant des règles de grammaire, ce qui n'a rien d'authentique. Ainsi, l'apprentissage de la L2/LE commence par le développement d'une habileté plutôt que d'un savoir (pour plus de détails, consulter Netten et Germain, 2009).

⁷Nous préférons ne pas recourir à *pratiquer*, car ce terme réfère, le plus souvent, à des exercices décontextualisés, non authentiques ; nous préférons recourir plutôt au terme *utilisation* de la langue dans des contextes qui se veulent les plus authentiques possibles, même dans une salle de classe.

2.4.2. OUTPUT : faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées, en les adaptant

Comme il s'agit de créer chez l'élève des habitudes langagières nouvelles, à l'oral, c'est donc l'*utilisation* fréquente, par l'élève, de phrases authentiques modélisées, centrées sur ses intérêts personnels et sur ses désirs de communication, qui correspond à l'*output* langagier nécessaire à l'acquisition d'une compétence implicite à l'oral en L2. Afin d'arriver à créer des *patterns* (ou des réseaux de connexions neuronales) dans la tête de l'élève, l'*output* langagier se présente successivement sous diverses formes :

Questionner les élèves pour faire utiliser et réutiliser les phrases modélisées, en les adaptant.

1. Des élèves questionnent d'autres élèves qui adaptent leur réponse à leur situation personnelle.
2. Faire interagir simultanément les élèves pour faire réutiliser la question et la réponse.
3. Questionner les élèves pour leur faire réutiliser, en les adaptant, les réponses des autres élèves.

Toutefois, quelle que soit la forme prise par l'*output* langagier, l'important est que la langue modélisée par l'enseignant et adaptée à la situation personnelle de l'élève soit utilisée à de nombreuses reprises dans différents contextes. Les phrases modélisées ne sont donc pas simplement « répétées », isolées de leur contexte, comme c'était le cas dans les méthodes audio-orales. Du coup, les élèves sont plus impliqués cognitivement dans leur apprentissage, car il ne s'agit pas simplement pour eux de redire des phrases toutes faites, mais bien de reprendre des phrases modélisées, en les adaptant à leur situation personnelle, afin de pouvoir exprimer ce qu'ils veulent dire. Il faut donc arriver à développer une « automaticité créatrice » (Gatbonton et Segalowitz, 2005), c'est-à-dire à ce que l'élève puisse « créer » avec la langue de manière à pouvoir faire de nouvelles combinaisons avec divers éléments déjà appris, afin d'exprimer de nouvelles idées ou de nouveaux sentiments. Bien entendu, cette phase se déroule exclusivement à l'oral : rien n'est écrit au tableau. On apprend à parler... en parlant, ce qui développe une compétence implicite. L'enseignement de l'écriture, c'est-à-dire le savoir explicite, n'intervient qu'à la suite du développement de la compétence implicite.

2.4.3. AISANCE : inciter à faire des liens

Pour le développement de l'aisance, qui est une habileté, l'enseignant insiste sur la nécessité de toujours faire des phrases complètes. Ainsi, en faisant des phrases complètes – sur le plan « horizontal » – l'élève pourra parvenir, graduellement, à établir facilement et rapidement des liens entre le message à transmettre et la structure langagière correspondante, et entre les éléments langagiers eux-mêmes, sur tous les plans : phonologique, morphologique, etc. De cette manière, l'élève sera amené à automatiser les structures langagières apprises. En encourageant l'élève à ne produire que des phrases complètes, on l'amène, en quelque sorte, à bâtir sa grammaire interne : par exemple, en réponse à la question *Quel âge as-tu ?*, l'enseignant n'acceptera pas une simple réponse comme *Onze ans*. L'élève doit produire une phrase complète, comme *J'ai onze ans*.

2.4.4. PRÉCISION : corriger les erreurs et faire utiliser à plusieurs reprises les phrases corrigées

Pour notre part, nous faisons la distinction entre la précision langagière en tant que *savoir* (la connaissance des règles de la langue, par exemple) et la précision langagière en tant qu'*habileté* (l'utilisation correcte de la langue dans des énoncés). C'est faute de faire cette distinction cruciale que certains chercheurs et praticiens croient, à tort, que pour faire acquérir une L2 à l'oral, il faut d'abord faire apprendre des règles de grammaire ou faire conjuguer des verbes, explicitement. En effet, la *correction* par l'enseignant d'une phrase erronée, suivie d'une *réutilisation* immédiate par l'élève de la phrase corrigée et puis, par de nombreuses autres utilisations des phrases corrigées, en situation authentique, vise au développement d'une langue correcte qui soit la plus conforme possible à la langue cible : c'est la « précision linguistique », en tant qu'*habileté*. Comme il s'agit, à l'oral, de développer d'abord une habileté, on préférera donc recourir à la correction des erreurs plutôt qu'à l'enseignement de la grammaire, en se situant sur le plan de la phrase (Netten et Germain, 2005). Sans correction systématique de l'erreur, comme on sait, il y a risque de fossilisation de l'erreur.

Ainsi, en procédant de la sorte en FI, on fait une distinction très nette entre *savoir* et *habileté*, entre *grammaire interne* et *grammaire externe* et entre *l'oral* et *l'écrit*. Il s'agit donc d'un changement majeur dans les stratégies d'enseignement de l'oral qui sont le plus souvent utilisées dans le cadre du régime pédagogique du français de base.

2.5. Expansion du FI

Compte tenu des bons résultats obtenus par les élèves en FI, il n'est pas étonnant que ce nouveau régime pédagogique ait connu une expansion relativement rapide dans l'ensemble du Canada. En effet, à l'heure actuelle (printemps 2009), le FI est implanté dans neuf des dix provinces et dans les trois territoires canadiens. Depuis 1998, plus de 22 500 élèves ont été inscrits à ce régime pédagogique. Dans une province, Terre-Neuve-et-Labrador, le FI est une « option officielle » pour le FL2, recommandée par le ministère de l'Éducation ; dans une autre province, le Nouveau-Brunswick⁸, le FI est maintenant le programme régulier *obligatoire* pour tous les élèves qui n'ont pas déjà opté, deux ans plus tôt, pour l'immersion. La courbe de croissance du FI est semblable à celle de l'immersion à ses débuts au Canada, en 1965. Il y a également, depuis 2004, des classes de gallois intensif au pays de Galles, inspirées de notre modèle, ainsi que des classes d'anglais intensif, également inspirées de notre modèle, dans la partie francophone de la province du Nouveau-Brunswick.

CONCLUSION

Au Canada, jusqu'ici, le seul régime pédagogique susceptible de contribuer véritablement à l'objectif du gouvernement fédéral – apprendre à communiquer en FL2 – était l'immersion en français alors que la très grande majorité des élèves sont en français de base et ne réussissent pas à communiquer. Or, en examinant de près les stratégies

⁸ Il est à remarquer que le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue au Canada.

d'enseignement habituellement utilisées dans le cadre de ce régime pédagogique, on se rend compte qu'elles reposent sur la triple confusion dont il a été question plus haut : confusion entre *grammaire externe* et *grammaire interne*, confusion entre *savoir* et *habileté* et confusion entre *oral* et *écrit*. C'est pourquoi, si on veut élever le niveau de communication de la majorité des élèves canadiens qui apprennent le FL2, il importe de modifier les stratégies d'enseignement utilisées, afin d'en faire de véritables stratégies « communicatives », sur le modèle des stratégies préconisées en FI. Sans un tel changement, la récente *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013* du gouvernement fédéral (Gouvernement du Canada, 2008) risque de rester lettre morte. Et il en va de même pour les pays où les enseignants recourent vraisemblablement à des stratégies d'enseignement dont l'efficacité pour la majorité des élèves reste à être démontrée.

Bibliographie

- CHERVEL, A. (1981), *Histoire de la grammaire scolaire —... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, Paris.
- GATBONTON, E. et SEGALOWITZ, N. (2005), « Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency », *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 61, n° 3, p. 325-353.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2005), « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », *Babylonia*, n° 2, p. 7-10.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J., « Transdisciplinarité et FLE/FL2 : les fondements du français intensif », in Hélot, C. ; Hoffmann, É. ; Scheidhauer, M.-L. et Young A. (dir.) (2006), *Écarts de langue, écarts de culture — À l'école de l'Autre*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2003), *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne — Le plan d'action pour les langues officielles*, Ottawa.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2008), *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013 : agir pour l'avenir*, Ottawa.
- NETTEN, J. et GERMAIN, C. (2005), « Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French », *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, n° 8.2, p. 183-210.
- NETTEN, J. et GERMAIN, C. (2009), « The future of intensive French in Canada », *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, vol. LXV, n° 5, p. 757-786.
- PAINCHAUD, G. et BOYKO, J. (1990), *National core French study — Language Syllabus*, Canadian Association of Second Language Teachers, Ottawa.
- PARADIS, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- SWAIN, M. (1985), « Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development », in Gass, S. et Madden, C. G. (dir.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA.

CULTURE ET TRADUCTION

Sonia VAUPOT
Université de Ljubljana

INTRODUCTION

Notre intervention porte sur le vaste thème de la relation entre la culture et la traduction, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère visant à former des traducteurs et interprètes. Dans cette optique, l'interaction *langue-culture* ou *langue-civilisation* est inévitable. En effet, la traduction comme l'interprétation requièrent une bonne culture générale, mais aussi dans notre cas une connaissance du français général et de spécialité. Il s'agit ainsi d'amener l'apprenant slovène à acquérir et développer des connaissances en langue, culture et civilisation françaises ou francophones d'une part et d'autre part, à dépasser un simple cours de langue, de traduction ou de civilisation classique pour amener les candidats à construire une compétence de communication en français. Aussi, nous proposons de mettre en évidence quelques compétences à prendre en compte dans l'enseignement de la culture et civilisation françaises ou francophones.

1. LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET INTERCULTURELLES EN GÉNÉRAL

Il est devenu banal de dire que l'enseignement proposé doit être adapté aux besoins, au contexte et à la situation de l'apprenant. On sait également qu'un certain nombre de composants entrent en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage de la diversité culturelle (voir Claes, 2002).

1.2. Les composantes en français général

La composante *linguistique* est d'une part essentielle. Le vocabulaire possède un aspect culturel important puisqu'il est adapté à l'environnement naturel et culturel (Galisson, 1987). Mais, des problèmes de communication peuvent surgir notamment lorsque la signification d'un mot diffère d'une langue à l'autre : ainsi le concept de « village » est différent en Inde ou en Europe ; le concept « liberté » n'a pas la même signification en Europe qu'aux États-Unis.

En traduction, certains mots sont sans véritables équivalents (voir Vaupot, 2001 et 2006) : par exemple, le concept « Université » diffère d'une langue à l'autre, mais également d'un État à l'autre. « *The State University* » ou « l'université de l'État » renvoie en effet au système américain d'enseignement supérieur et surtout d'organisation

politique qui diffère du système institutionnel français et anglais. Cela engage surtout l'idée d'une organisation politique différente, car « *State* » ne signifie pas « État » mais renvoie à l'idée de « province » (*United States*). Ainsi, dans « *State* », la notion n'est pas équivalente à « national » mais correspond à un État des États-Unis. Le fait de culture réside dans le fait que « *State* » est un indicateur d'une réalité différente, une réalité fédérale en français. Les universités publiques sont gérées non pas par le gouvernement fédéral, mais par le gouvernement de la province. Aussi, si le terme « *State* » est traduisible par « État », l'idée de « *State* » en tant qu'indicateur d'une réalité fédérale n'est pas transposable intégralement. Cet exemple laisse apparaître le fait que « *State* » renvoie à un système fédéral, c'est-à-dire un système sans équivalent culturel, tandis que l'équivalent linguistique « État » existe bel et bien, mais ne rend pas la même réalité.

En sus de la précédente, la composante *sociolinguistique* correspond à l'interprétation et à l'utilisation de différents types de discours en fonction de la situation de communication. Les manières formelles et informelles d'adresse varient selon les langues, mais aussi selon les cultures. À cela s'ajoute la composante *discursive* qui est la capacité de comprendre et de produire certains types de discours. Elle est certes importante mais, par exemple, une présentation selon le modèle français - thèse, antithèse, synthèse - n'est pas toujours bien accueillie par les apprenants slovènes, la structure argumentative du discours slovène étant différente du discours français.

La composante *socioculturelle*, d'autre part, est la connaissance de la culture de l'interlocuteur : sa perception du temps, son échelle de valeurs, par exemple. Les parents slovènes se plaignent souvent de l'emploi du temps scolaire de leur enfant qu'ils estiment surchargé : les enfants slovènes fréquentent l'école chaque jour de 8 h 00 à 12 h 00, tandis que les enfants français commencent à 8 h 30 et terminent vers 16 h 30. On sait aussi que les valeurs influencent fortement le comportement et les réponses à divers aspects peuvent varier selon les cultures, mais aussi selon l'appartenance ethnique, religieuse ou sociale.

L'implicite apparaît également dans la composante *paralinguistique* qui est indispensable notamment aux interprètes. Elle appelle le langage non verbal qui intervient dans la communication orale et s'il existe des différences dans les langues, il en existe autant dans la communication non verbale (voir aussi Zarate, 1994).

Ces composantes mettent en évidence entre autres la présence de l'implicite et de l'explicite culturels ainsi que le problème de l'équivalence en traduction. Cet élément au cœur du débat qui a ouvert la voie à des études comparatives et au développement d'une science de la traduction concerne les variations entre la traduction et son original (Ladmiral et Lipianski, 1989). Le degré d'équivalence du texte d'arrivée par rapport au texte de départ a fait en effet l'objet de controverses au cours des années soixante-dix, et la situation n'a guère changé aujourd'hui. Mais nous n'entamerons pas cette problématique.

1.3. Les composantes en français spécialisé

Autre composante interculturelle essentielle, la composante *référentielle* qui correspond à la connaissance des différents domaines spécialisés qui peuvent être abordés dans les cours de civilisation : l'étude des institutions et les organisations d'un pays, par exemple. Or, une réflexion sur les approches linguistiques et traductologiques appropriées aux discours spécialisés s'impose (Lethuillier, 2003). Les problèmes spécifiques de traduction des textes spécialisés pénètrent en effet tous les niveaux de la langue comme le style, la syntaxe, la terminologie, etc. Ainsi, il convient de se demander quelles sont les particularités linguistiques et culturelles inhérentes aux textes spécialisés rédigés en slovène et en français afin de dégager des orientations pouvant éclairer certains problèmes traductologiques relevant du discours de spécialité. En voici quelques traits :

Pour assurer la transmission d'un contenu spécialisé, la prise en compte du public est indispensable : le contenu à transmettre fait en général l'objet d'une reformulation en direction du type de lecteurs visé. Cette reformulation peut tenir compte de plusieurs objectifs de communication qui relèvent de niveaux différents. Au niveau strictement linguistique, la lisibilité permet le décodage du contenu (choix des structures, logique des enchaînements du discours...). Toutefois, le fait de ne dégager que le contenu informatif du texte peut paraître insuffisant, il faut en dégager l'articulation logique. Au niveau cognitif, l'accessibilité va permettre la compréhension du message (choix d'une terminologie adaptée, définitions en contexte, gestion de l'implicite...). Enfin au niveau pragmatico-culturel, l'acceptabilité assure la motivation du lecteur, essentielle pour que le texte soit lu et non laissé de côté (style, registre de discours...).

La langue générale et de spécialité différencie en effet plusieurs registres de langue. Le discours politique, par exemple, qui est employé à l'oral (débats parlementaires, négociations internationales...) et à l'écrit (communications présidentielles, textes de loi...). Ce type de discours peut notamment révéler les niveaux suivants : celui des experts hautement qualifiés (discours des hommes d'État), le jargon (entretien collégial des participants d'un colloque...), l'usage didactique (ouvrage spécialisé à l'intention des étudiants) et le niveau populaire (des citoyens qui parlent politique...). À cela s'ajoute le langage diplomatique élaboré qui est en relation avec la langue officielle.

Par conséquent, le capital culturel accompagnant les termes spécialisés est chargé d'explicités et d'implicites révélateurs d'une certaine réalité sociale et socioculturelle et pose également un problème d'équivalence. L'implicite culturel étant sans aucun doute le plus difficile à cerner, une méthode analytique et comparative s'impose pour bien communiquer et mettre en valeur les ressemblances ou les divergences culturelles.

2. LES COMPÉTENCES DU CADRE EUROPÉEN

Bien que comprendre une culture semble être une barrière difficile à franchir, l'apprentissage de la culture peut être intégré dans l'apprentissage de la langue. On peut ainsi mettre l'accent sur des points précis dont l'apprenant aura réellement besoin dans son cursus. Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les

situations communicatives, nous pouvons, dans un premier temps, nous aider des compétences présentées dans le *Cadre européen de référence pour les langues* et, dans un second temps, présenter les points suivants de manière comparative.

À partir du Cadre, on peut d'une part s'appuyer sur le Savoir et la Culture générale. La *connaissance du monde* correspond en effet à la connaissance factuelle du pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée. Elle est de première importance pour l'apprenant, car elle recouvre les principales données culturelles.

De plus, le *savoir socioculturel* est l'un des aspects de la connaissance du monde. Contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant ou qu'elles sont parfois déformées par des stéréotypes. Ainsi, les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects :

- la vie quotidienne ; les conditions de vie ; les relations interpersonnelles ; les valeurs, croyances et comportements ; le langage du corps ; le savoir-vivre ; les comportements rituels, etc. ;
- la prise de conscience interculturelle : la connaissance, la conscience et la compréhension des relations entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle ;
- les savoir-faire sociaux, quotidiens, techniques et professionnels ou propres aux loisirs ;
- les aptitudes et savoir-faire interculturels, c'est-à-dire la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine (culture source) et la culture étrangère (culture cible) ; la sensibilisation à la notion de culture ; la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, d'aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

D'autre part, les *compétences sociolinguistiques* portent surtout sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Il s'agit des questions relatives à l'usage de la langue et non abordées ailleurs, notamment les marqueurs des relations sociales qui sont différents selon les langues et les cultures, car ils dépendent de facteurs tels que le statut relatif des interlocuteurs, la proximité de la relation ou le registre du discours, etc. Les règles de politesse varient aussi d'une culture à l'autre et sont la source fréquente de malentendus.

Par conséquent, une compétence plurilingue et pluriculturelle va de soi. Le *Cadre de référence* détaille les catégories globales et les échelonne tout en tenant compte du développement des compétences plurilingues et pluriculturelles.

3. DES CADRES PRÉÉTABLIS EN COMMUNICATION INTERCULTURELLE

En plus d'un enseignement classique, et notamment sur un plan plus élaboré, il est possible de mettre en valeur l'explicite et l'implicite culturels. Dans cette optique, les enseignants peuvent utiliser les cadres déjà proposés par différents auteurs et, tout en relativisant ces études, permettre aux apprenants de situer les différentes cultures par rapport à leur propre culture.

Certains auteurs se sont en effet penchés sur la problématique de l'interculturel et notamment la communication interculturelle. Citons tout d'abord E. T. Hall (1984) qui est l'un des premiers à aborder les différences culturelles. Il distingue ainsi dix systèmes de communication c'est-à-dire des universaux que l'on retrouve dans toutes les cultures :

- l'*interaction* reprend les activités de l'individu en relation avec autrui (le dialogue, l'écriture...) ;
- l'*association* comprend les activités des individus comme la politesse ;
- la *substance* reprend les variations culturelles relatives aux coutumes et au vocabulaire propres à chaque profession ;
- la *bisexualité* qu'il relie à la culture comme le concept de masculinité et de féminité qui varient d'une culture à l'autre ;
- l'*espace* ou la *territorialité* désigne la prise de possession, l'usage et la défense d'un territoire par des organismes vivants (le rang social, p. ex.) ;
- le *temps* qui conditionne les principales activités de la vie humaine et varie en fonction des règles imposées par la société ;
- l'*acquisition des connaissances* : ainsi, l'éducation et les systèmes d'éducation sont chargés autant d'émotions et typiques d'une culture donnée que son langage ;
- Le *jeu* est un système de communication qui diffère en fonction des sociétés ;
- la *défense* comprend les moyens de défense (l'art de la guerre, la médecine, la religion, les lois...) ;
- l'*exploitation* : Hall indique les moyens auxquels l'homme a recours pour exploiter la nature et l'environnement.

Notons en second lieu Usunier (1990) pour qui le contexte de communication fait référence à la différence entre cultures à contexte riche et cultures à contexte pauvre. Cette notion correspond à l'importance du contexte pour comprendre un mot et pour pouvoir le traduire dans une autre langue. La signification de la communication peut varier selon le contexte, du moins dans les cultures à contexte riche, le message est implicite. Dans les cultures à contexte pauvre ou cultures explicites, on ne laisse pas de doute quant à la signification du mot. Par exemple, les réponses sont clairement formulées : oui/non. Une culture plus implicite évitera ainsi de répondre directement : les

messages seront implicites. Selon certains aspects, la France est une culture implicite, au contexte fort tandis que la Slovénie, au même titre que l'Allemagne, serait plutôt une culture explicite au contexte faible. Les Anglais seraient plus implicites que les Américains. Les cultures germaniques, scandinaves et américaines sont explicites, les cultures latines sont plus implicites, alors que les cultures asiatiques peuvent être extrêmement implicites, et donc difficiles à interpréter.

Citons également Geert Hofstede et Fons Trompenaars qui ont développé chacun leur propre méthode visant à expliquer les différences interculturelles.

Selon Hofstede (1991a), la culture influence les attitudes et le comportement à travers quatre manifestations spécifiques. Les pratiques observables ne sont que la partie visible qui traduit une signification culturelle invisible ou implicite à travers quatre niveaux de couches : les valeurs, les symboles, les héros, les rituels. L'auteur (1991b) a été l'un des premiers à élaborer une grille d'analyse de la culture et plus précisément des conduites culturelles. Selon lui, l'homme doit faire face à trois types de problème : sa relation avec les autres, sa gestion du temps et la façon dont il traite avec le monde extérieur. Hofstede formalise le concept de distance culturelle et en donne une mesure dans un ensemble de pays. Il distingue cinq dimensions culturelles (voir aussi Vaupot, 2001) :

- la *distance hiérarchique* qui indique la perception du degré d'inégalité de pouvoir entre celui qui détient le pouvoir hiérarchique et celui qui est soumis. Distance hiérarchique élevée : Slovénie, France et autres pays latins européens, Amérique du Sud, pays arabes et Afrique noire ;
- le *contrôle de l'incertitude* : cet indice mesure la prise en compte de l'anxiété créée par l'incertitude des situations ou des événements à venir. Trois composantes de l'incertitude sont relevées : le besoin de règles, la stabilité, le stress. Contrôle élevé de l'incertitude : culture latine, Japon, France, Slovénie ;
- l'*individualisme* et le *collectivisme* : il mesure l'intensité de la relation que les individus entretiennent avec la collectivité à savoir le degré d'indépendance et de liberté que peuvent revendiquer les membres d'une société. Degré élevé d'individualisme : la France et autres pays économiquement aisés ; la Slovénie possède un degré faible d'individualisme ;
- la *masculinité* et la *féminité* : qualifie la différence entre les nations qui privilégient les valeurs dites masculines telles que la domination, les performances, l'argent au détriment des valeurs dites féminines telles que la qualité de vie, la solidarité, l'intuition, c'est-à-dire l'importance accordée aux valeurs de réussite et de possession (valeurs masculines) et l'environnement social ou à l'entraide (valeurs féminines). Masculinité élevée : Japon, pays germanophones, pays caribéens d'Amérique latine, Italie, France ; Féminité élevée : pays latins, Afrique noire, pays scandinaves, Slovénie ;
- l'*Orientation à long terme* et l'*Orientation à court terme* : la manière dont les membres d'une société acceptent le report de gratification de leurs besoins matériels, sociaux et émotionnels. L'Orientation à long terme consiste en la

persévérance, le respect du rang, le sens de l'économie et du déshonneur (Pays d'Asie, Brésil, France). L'Orientisme à court terme reprend les concepts de solidarité, protection, réciprocité des politesses, faveurs et cadeaux, respect de la tradition (Pakistan, Niger, Philippines, Canada, États-Unis, Slovaquie).

Par ailleurs, savoir communiquer d'une manière efficace dans une situation interculturelle exige non seulement une maîtrise de la langue étrangère, mais aussi une compétence à comprendre et éventuellement savoir agir selon un référentiel étranger. *Fons Trompenaars* (1994) part des études de Hofstede. Selon lui, les cultures apportent des réponses différentes aux écarts culturels qui peuvent être analysés selon sept dimensions auxquelles il ajoute les fruits de ses propres recherches effectuées dans l'industrie. Il préconise ainsi une approche pour tirer parti des différences culturelles entre pays : universalisme ou particularisme ; individualisme ou collectivisme ; affectivité ou neutralité ; degré de recouvrement entre la vie privée et la vie professionnelle ; statut attribué ou statut acquis ; attitude à l'égard du temps ; volonté de contrôle de la nature. D'après l'auteur, l'homme est soumis à trois types de problèmes : sa relation avec les autres, sa gestion du temps et la façon dont il traite avec le monde extérieur. À ces trois types de problématiques, les cultures apportent des réponses différentes et l'objet de la culture est de nous orienter face à ces situations.

Ces travaux mettent donc en évidence un certain nombre de problématiques à savoir comment entendre ce que l'on n'entend pas ? Comment percevoir l'implicite ? Comment appliquer des règles que l'on ne perçoit pas ? Comment interpréter des données culturelles et conceptuelles ne correspondant pas à notre vécu ? Même après maintes années passées dans un pays, c'est certainement ce qui demeure le plus difficile à percevoir et acquérir. D'où la nécessité de concevoir des cours qui sensibilisent entre autres les apprenants à la problématique de l'implicite.

CONCLUSION

La notion de culture est souvent abordée de manière implicite dans les classes de langues et fréquemment de manière plus explicite dans les cours de civilisation. Mais parfois l'apprentissage ressemble davantage à une accumulation de connaissances plus qu'à un processus continu, une observation ou une analyse comparative. Par ailleurs, le manque de temps ou de moyens techniques ne permet pas toujours aux enseignants de présenter la culture du pays étudié de manière approfondie. Aussi, faute de pouvoir leur apprendre toute la culture, il s'agit dans un premier temps de rendre les apprenants autonomes. Pour les aider à devenir autonomes et à se sentir impliqués, on peut les encourager à se servir des divers outils de référence (Internet, dictionnaires, encyclopédies...) et leur fournir les sources utilisables. Ces recherches actives contribuent à faire de la culture un objet d'observation, d'analyse et de réflexion. En comparant leur culture avec celle qu'ils étudient, ils développent petit à petit un cadre de réflexion et apprennent à se servir des informations qu'ils ont eux-mêmes recherchées, plutôt que de se baser uniquement sur le cours magistral d'un enseignant.

Par ailleurs, l'attention peut être maintenue en multipliant les possibilités d'échanges dans la langue cible afin de fournir des renseignements dans la culture cible mais aussi

par l'usage de supports et documents authentiques et variés, en veillant à ce que le contexte soit réel et surtout actuel (journaux, vidéo, interviews, statistiques, publicités, brochures touristiques, etc.) c'est-à-dire tout document adapté au niveau des apprenants qui apporte et exige une réflexion sur les thèmes ou les sociétés étudiés.

D'autre part, sur un plan plus élaboré, on peut utiliser les cadres proposés par les auteurs cités afin de permettre aux apprenants de cerner les différentes cultures par rapport à leur propre culture. Ainsi, pour présenter la culture de manière dynamique, on peut distinguer les traits culturels plus ou moins différents les uns des autres, tout en se décentrant c'est-à-dire sans poser de jugement de valeur. Il serait également intéressant de mettre en évidence les contrastes au sein de la culture cible mais également entre les cultures cible et source, tout en tenant compte du Cadre européen qui propose aux enseignants de travailler sur certains traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture. Les thèmes peuvent être choisis en fonction des besoins des apprenants et de leurs niveaux de langue, par exemple les habitudes alimentaires (différence entre deux ou plusieurs cultures), les stéréotypes ou encore l'analyse de deux systèmes institutionnels... Les apprenants appréciant en général de parler d'eux-mêmes et de ce qu'ils connaissent, on peut s'intéresser notamment à la vie quotidienne et à l'actualité du pays en question en favorisant les activités de groupes qui permettent d'utiliser la langue cible plus librement ou encore les travaux de recherche, même en groupe, pour les thèmes plus complexes ou moins connus.

Aussi, une approche comparative et communicative de la culture s'impose presque afin de développer chez l'apprenant en plus de la langue, l'esprit d'analyse, élément indispensable notamment chez les futurs traducteurs et interprètes.

Bibliographie

- BEACCO, J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.
- BOLLINGER, D. et HOFSTEDE, G. (1987), *Les différences culturelles dans le management – Comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?* Les Éditions d'Organisation, Paris.
- Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer (2005), Didier, Paris.
- CLAES, M. T. (2002), « La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité », *Dialogues et cultures*, n° 47, FIPF, Bruxelles, p. 39-54.
- GALISSON, R. (1987), *Lexique, langue et culture*, CLE International, Paris.
- HALL, E. T. (1971), *La Dimension cachée*, Seuil, Paris.
- HALL, E. T. (1984), *Le Langage silencieux*, Seuil, Paris.
- HALL, E. T. (1987), *Au-delà de la culture*, Seuil, Paris.
- HALL, E. T. et HALL, M. (1990), *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*, Intercultural Press, Maine.
- HOFSTEDE, G. (1991 a), *Manifestations of Culture as Different Levels of Depth*, McGraw Hill, London.
- HOFSTEDE, G. (1991 b), *Culture and organizations : Software of the mind*, McGraw Hill, London.

- HOFSTEDE, G. (1994), *Vivre dans un monde multiculturel*, Les Éditions d'Organisation, Paris.
- LADMIRAL, J.-R. et LIPIANSKI, E.-M. (1989), *La Communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.
- LETHUILLIER, J. (2003), « L'enseignement des langues de spécialité comme préparation à la traduction spécialisée » *Meta*, n° 48. 3, p. 379-392.
- TROMPENAARS, F. (1994), *L'Entreprise multiculturelle*, Maxima, Paris.
- USUNIER, J.-C. (1990), *Management international*, PUF, Paris.
- VAUPOT, Z. (2001), « Za spor sta potrebna dva », *Finance*, Ljubljana, p. 25-26.
- VAUPOT, S. (2002), « Les traits culturels, essai de définition comme problèmes de traduction » in *Prevajanje srednjeveških in renesančnih besedil*, Društvo slovenskih književnih prevajalcev, Ljubljana, p. 363-379.
- VAUPOT, S. (2006), « Enseigner la diversité culturelle » in *Bližina drugosti, The close otherness*, n° 4/10, Založba Annales, Koper, p. 192-193.
- ZARATE, G. (1994), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

NOS DÉBUTANTS APPRENNENT-ILS AUSSI BIEN EN LIGNE QU'EN CLASSE ?

Kerry LAPPIN-FORTIN

St. Jerome's/UW

Cynthia TREMBLAY

University of Waterloo

INTRODUCTION

Comme ailleurs au Canada, l'University of Waterloo (Ontario) réserve une place de plus en plus importante à l'enseignement en ligne. C'est ainsi qu'on fait face à la fois aux contraintes budgétaires actuelles, à une véritable pénurie de salles de classe, et à la demande croissante de la part des étudiants. Depuis 2005, au département d'études françaises, une seule professeure s'occupe presque exclusivement de la gestion des quatre cours de langue de première année offerts à distance chaque trimestre. Un deuxième poste vient d'être créé dans le but d'élaborer et d'assurer des cours de 2^e année en ligne.

Mais les questions persistent : « Peut-on bien apprendre une langue en ligne ? » « Peut-on espérer atteindre les mêmes objectifs, du moins à la production écrite ? »

Dans un effort d'y répondre, nous avons comparé l'apprentissage chez des (faux) débutants inscrits au cours de base, Fr 151, en classe et en ligne.

1. COURS

Plus de mille étudiants suivent le cours Fr 151 à l'University of Waterloo chaque année : environ cinq cents s'inscrivent aux 16 sections enseignées sur le campus (3 heures/semaine en classe, 1 heure par semaine au laboratoire des langues) ; plus de 700 étudiants s'inscrivent au cours équivalent offert en ligne. Ils arrivent avec peu de bagages linguistiques en français, soit une seule année au début du secondaire (français cadre, 9^e année).

Il convient de souligner ici que le cours en ligne, préparé il y a six ans, se base sur le même manuel utilisé à cette époque en salle de classe (*Thèmes*, Heinle & Heinle, 2000). Or, il y a trois ans, le département a adopté un nouveau manuel pour le cours sur

campus (*Motifs*, Thompson, 2004). Nous avons dû en tenir compte dans notre méthodologie.

Le cours vise la communication quotidienne, et les étudiants sont évalués selon les mêmes critères en classe et en ligne : un test par chapitre, deux petits devoirs écrits, un test de compréhension orale, et un examen final. (N.B. : Le cours sur campus comporte aussi un test de production orale.) Lors de l'examen final, tous doivent rédiger une courte composition mettant en valeur leur compétence écrite. Le sujet permet d'évaluer l'acquisition de structures grammaticales et de vocabulaire étudiés au cours du trimestre.

2. MÉTHODOLOGIE

1. Analyser les compositions sur un même sujet : la description d'une femme (voir Annexe A – « Questions d'examen »).
2. Comparer les résultats en classe (CC) et en ligne (CD) quant à l'apprentissage du vocabulaire et de structures grammaticales de base.
3. Limiter notre analyse aux structures grammaticales recevant un traitement plus ou moins égal dans les deux manuels, soit :

Être + attribut (+ accord)/accord de l'adjectif qualificatif (*Motifs*, modules 1.4., 1.5., 3.4., 4.1. ; *Thèmes*, chapitres 1.3., 2.1., 2.2, 3.2.) ;

Verbes de préférence + infinitif (*Motifs*, module 2.1. ; *Thèmes*, chapitre 1.3.).

4. Comparer la richesse lexicale des deux groupes à l'aide du logiciel *Vocabprofile* du Prof. Tom Cobb (UQAM) : [<http://www.lexutor.ca>].

3. CORPUS

Notre Corpus Campus consiste en 90 examens :

Sujets C1-51 : deux classes de KL-F (UW et SJU) - automne 2005 (57 examens au total dont 6 écartés : 4 échecs, 2 descriptions d'un homme).

Sujets C52-80 : classe de KL-F (SJU) - automne 2007 (31 examens au total dont 3 cas d'échec écartés).

Sujets C81-90 : classe de CT sur campus (UW) - printemps 2007 (les 10 étudiantes).

Notre Corpus Distance consiste en 88 examens :

Sujets D1-52 : FR 151 DE - hiver 2007 (177 examens au total dont nous avons écarté 14 échecs et 111 descriptions d'un homme).

Sujets D53-88 : FR 151 DE - printemps 2007 (Question A seulement - 165 examens dont nous avons écarté 13 cas d'échecs et 116 descriptions d'un homme).

4. EXEMPLES

Ma soeur A. est une belle femme. Elle a les cheveux blonds et les yeux bleus. Elle est petite et très jolie. A. est très sociable est gentille. Elle étudie les sciences dans l'université de Waterloo. Elle aime étudier. Dans son temps libre, elle aime regarder les films et elle aime jouer aux cartes avec ses amis. Elle déteste la techno et les grands chiens. Elle n'aime pas rester à sa maison. Elle est sportive et travailleuse. Elle veut être un médecin un jour. Nous parlons au téléphone toujours. Mais je n'aime pas son petit-ami. Il est désagréable et sédentaire. Mais, je suis sa soeur cadette. Elle n'écoute pas à moi. (Sujet C70)

Bonjour ! Je m'appelle K. J'ai quarante et un ans. J'ai les yeux bleus et les cheveux blonds et courts. Maintenant, je suis étudiante. J'assiste aux cours à l'Université de Waterloo. Je fais mes devoirs chaque jour. Le weekend, j'aime beaucoup passer le temps avec ma famille. Je suis mariée et j'ai deux enfants. Ma famille et moi, nous faisons les promenades avec notre chien. Aussi, nous aimons aller au cinéma. Moi, j'aime beaucoup dîner au restaurant, mais je n'aime pas faire la cuisine. Je suis optimiste et travailleuse, mais je ne suis pas énergique. Le dimanche, je fais la grasse matinée et j'adore rester à la maison. (Sujet D79).

5. STRUCTURES GRAMMATICALES CIBLÉES ET RÉSULTATS

5.1. Le choix et la conjugaison/l'accord du verbe *être* au présent

Corpus Campus : 345/350 occurrences réalisées sans faute = **98,57 %** Erreurs (5) : *Elle a une petite femme* (C11), *Elle et* (C50), *Je n'ai pas timide* (C81), *mes cheveux est...* (C88, C89)

Corpus Distance : 313/337 occurrences réalisées sans faute = **92,88 %**

Erreurs (24) : *J'ai grande* (D17), *J'ai estudiante* (D18), *mes cheveux est...* (D19), *j'ai une petite femme* (D25), *j'ai une étudiante* (D29), *elle es* (D31), *elle et* (D32), *elle es... es, elle n'égoïste pas, es* (D33), *elle a étudiant* (D37), *Elle cheveux est noire* (D39), *nous sontc* (D46), *Elle de St. J.* *Elle à ma meilleur amie, Mes yeux c'est bleu* (D46), *j'ai célibataire* (D54), *j'ai une talle femme* (D63), *anniversaire le quinze, J'ai mariée, J'ai grande* (D71), *J'ai une travailleuse* (D88).

L'écart de 6 % entre les deux groupes est statistiquement significatif ;

($\chi^2(1) = 13,76, p < 001$), le taux de réussite étant plus élevé sur campus.

5.2. L'attribut + accord féminin

(ex. : *Elle est avocate/chinoise/belle/active...*)

Nous avons compilé le nombre d'occurrences par sujet, et le pourcentage d'accords réussis (sans pénaliser des fautes d'orthographe telles : *intelligente, jollie, étudiante*).

Les adjectifs invariables au féminin (*optimiste, pessimiste, sociable...*) ne figurent pas dans notre compilation. Voici les résultats :

Corpus Campus : 336/348 occurrences = 96,55 % de réussite

Il y a une moyenne de 3,74 attributs avec accords réussis par sujet. Trois cas ont été écartés du corpus, dont 2 barbarismes (*Elle est pienteur* (C28), *Elle est sociablée* (C55)) et une faute de structure (*Elle a une petite femme sociable* (C11)).

Corpus Distance : 240/275 occurrences = 87,27 % de réussite

Il y a une moyenne de 2,73 occurrences réussies par sujet, une de moins que dans le Corpus Campus. Quinze cas ont été écartés du corpus, dont 5 barbarismes (*planifac-teuse* (D8), *loid* (D50), *extrovertive* (D19), *amusée* (D53)-, *simpatico* (D74), et 10 fautes de structure (D11, D18, D29, D37, D46, D63, D71, D82 et D88).

L'écart de 9,29 entre les deux groupes est statistiquement significatif ($\chi^2(1) = 18,95$, $p < 0,01$), le taux de réussite étant plus élevé dans le groupe sur campus. (Le test CHI-square est valable dans la mesure où les occurrences se distribuent de façon plus ou moins aléatoire dans les deux corpus. - Voir « Annexe B »)

5.3. L'accord des adjectifs au masculin pluriel

Nous avons compilé le nombre d'adjectifs qualificatifs modifiant les noms masculins *yeux* et *cheveux* dans les deux corpus, et le pourcentage d'accords réalisés (m.pl).

Tout adjectif comportant une faute d'orthographe, ainsi que les adjectifs invariables au pluriel (*gris*, *roux*, *marron*) ont été écartés.

Le plus grand nombre d'occurrences dans le Corpus Distance (169 contre 139) s'explique en grande partie par le vocabulaire supplémentaire de *Thèmes* pour décrire les cheveux (les adjectifs *frisés*, *châtains*, et *raides*).

Corpus Campus : 104/136 occurrences réussies = 76,47 %

Corpus Distance : 110/169 occurrences réussies = 65,09 %

L'écart de 11,38 % entre les deux groupes est statistiquement significatif ($f\hat{O}2(1) = 4,69$, $p < 05$), le taux de réussite étant plus élevé dans le groupe sur campus (voir « Annexe C » pour la distribution des occurrences). Soulignons que dans les deux groupes, le taux de réussite est nettement plus élevé pour l'accord féminin que pour l'accord masculin pluriel (ce dernier étant un accord « muet »).

5.4. Verbes de préférence + infinitif

Pour cette dernière structure ciblée, nous avons accordé un point à toute occurrence réussie (ex. : *Elle aime voyager*).

Une occurrence n'est pas réussie si le deuxième verbe n'est pas à l'infinitif (ex. : *Elle aime voyage/voyage/voyagez*).

L'omission du verbe de préférence ou de l'infinitif entraîne également la perte du point. (ex. : *Elle (?) faire du jogging/n'aime pas regarder la télé et (?) très chaud.* = 1/3).

Les autres fautes sont acceptées.

(ex. : *elle deteste etudier/aime ragarder la télé*).

Corpus Campus : 190/200 occurrences réussies = 95 %

Corpus Distance : 174/200 occurrences réussies = 87 %

L'écart de 7 % entre les deux groupes est statistiquement significatif, ($f\hat{O} 2(1) = 7,81$, $p < 100$), le taux de réussite étant plus élevé pour le groupe sur le campus (Voir « Annexe D » pour la distribution des occurrences).

Signalons ici que 5 des 10 fautes dans le Corpus Campus sont de simples fautes d'orthographe, du type souvent commis par les francophones mêmes (*Elle aime allé/écoutez*). Par contre, dans 22 des 26 cas d'erreurs dans le Corpus Distance, le problème est tout autre : on conjugue le deuxième verbe au présent (*J'aime regarde/écoute/mange/fais/parle*). Seuls 3 des 10 erreurs du Corpus Campus sont de ce type. Ce genre d'erreur s'entend évidemment à l'oral, et peut donc être corrigé par le professeur en salle de classe, évitant de le reproduire dans un travail écrit.

6. COMPARAISON DE LA RICHESSE LEXICALE

Afin de comparer la compétence linguistique, dans le domaine lexical, des apprenants en ligne avec ceux en salle de classe, nous avons utilisé une version française expérimentale du logiciel *Vocabprofile* de Cobb. Ce logiciel, d'abord développé pour l'anglais, a été récemment adapté au français et permet à l'utilisateur de se prononcer non seulement sur la diversité lexicale, mais aussi sur la rareté des mots utilisés. Cet outil relativement simple mesure la proportion des mots de basse fréquence et de haute fréquence dont se sert un locuteur natif ou un apprenant dans un texte écrit. Les listes de fréquence de mots utilisées dans la version française de *Vocabprofile* sont établies à partir de l'écrit journalistique (plus spécifiquement le corpus du *Monde* et du *Soir*).

Une fois que les textes de nos apprenants sont soumis au logiciel, les mots du texte sont ensuite classés en fonction de quatre types de fréquence : la liste des 1 000 mots-familles les plus fréquents (K1), la liste des mots-familles de 1001 à 2000 (K2), la liste des mots-familles de 2001 à 3000 (K3), les mots qui n'apparaissent en aucune des listes précédentes (K4).

6.1. Le fonctionnement de *Vocabprofile*

Le logiciel que nous avons utilisé est en fait un analyseur automatique de textes écrits. Son but est d'analyser le texte de l'apprenant et de produire un profil lexical. *Vocabprofile* est disponible sur un site web en libre accès [<http://www.1extutor.ca/vp/>]. Aucune installation n'est requise. L'interface du programme est conçue pour que chercheurs et enseignants puissent insérer des textes écrits et les soumettre ensuite à l'analyseur. L'utilisateur écrit ou colle un texte à l'écran et puis appuie sur le bouton « Soumettre fenêtre ». Le programme identifie les formes lexicales pour ensuite les classer en fonction de quatre types de fréquence. Après quelques secondes, le système affiche les résultats sur un écran en forme de tableau. Dans la première partie, les catégories d'analyse sont énumérées et le nombre d'occurrences de chaque catégorie est indiqué. Dans la deuxième partie se trouvent des listes de formes détectées. Les formes en question prennent des couleurs différentes selon leur fréquence.

6.2. Corpus

Notre corpus est constitué de 178 textes produits lors de l'examen final en FR 151, soit 90 des apprenants en salle de classe et 88 des apprenants en ligne. Chaque texte compte entre cinquante et soixante-dix mots ; l'ensemble comprend autour de 10 680 mots (voir Tableau 1).

Tableau 1

Sujets	Nombre d'apprenants	Nombre de mots du corpus
Campus	90	env. 5 400
Distance	88	env. 5 280

6.3. Préparation des données

La préparation des données avant l'analyse représente une étape importante. Dans un premier temps, nous avons fait la sélection d'un ensemble de données traitant le même sujet : la description d'une femme. Dans un deuxième temps, nous avons préparé les données selon les critères suivants :

Inclure un espace vide après chaque virgule et point final. Corriger toute erreur d'orthographe ou d'usage et traiter tout nom propre. Certains mots sont exclus de l'analyse, dont les noms propres, les chiffres, les mots clairement étrangers, et les abréviations. Les mots qui sont inclus sont les mots français correctement épelés.

Le logiciel utilise un dictionnaire de formes fléchies et ce dictionnaire ne reconnaît que des formes correctement orthographiées. Pour éviter de sous-estimer la fréquence de certains mots, nous avons corrigé les fautes d'orthographe. L'orthographe des mots incorrectement épelés a été corrigée manuellement à l'aide de Microsoft *Word* (voir Tableau 2 pour un exemple d'un texte corrigé ; les mots corrigés apparaissent en gras). Lorsque des mots n'étaient pas reconnaissables, nous ne les avons pas corrigés. Par conséquent, ces mots-là ont été exclus de l'analyse.

Tableau 2

Corpus Campus, Sujet 33	Corpus Campus, Sujet 33 - corrigé
Ma mere est gentille et comique. Elle aime jouer aux cartes avec sa copains. Elle est petite avec court les cheveux noire. Ma mere porte les jeans et une chemise. Elle aime regarder le tele mais elle deteste ecouter à la radio. Elle chante avec sa grand-mère sur le weekend. Ma mère adore les vacances. Elle va allée Alaska en janvier. Ma mere est trés intelligente. Elle est l'institutrice à St. Margaret.	Ma mère est gentille et comique. Elle aime jouer aux cartes avec sa copains. Elle est petite avec court les cheveux noire. Ma mère porte les jeans et une chemise. Elle aime regarder le télévision mais elle déteste écouter à la radio. Elle chante avec sa grand-mère sur le weekend. Ma mère adore les vacances. Elle va allée Alaska en janvier. Ma mère est très intelligente. Elle est l'institutrice à St. Margaret.

6.4. Analyse

Après la préparation des données, nous avons traité les textes avec le logiciel de Cobb. Pour nous, la question qui se pose est la suivante : est-ce que les étudiants en ligne ont un lexique aussi riche que ceux en salle de classe ? En traitant les textes, nous avons constaté que plusieurs mots très communs (ex. : nez, détester, gentil, rond) n'ont pas été reconnus par le logiciel puisqu'ils ont été relégués à la catégorie K4. Après avoir communiqué avec Cobb, nous avons pu comprendre que l'outil en est toujours au stade expérimental et que le dictionnaire n'est pas encore complet, ce qui explique pourquoi plusieurs mots communs ont été exclus des analyses. Ce fait n'affecte toutefois pas nos résultats puisque les mots exclus le sont pour tous les apprenants.

6.5. Résultats

Nos résultats suggèrent qu'il n'y a pas d'écart significatif quant à la richesse lexicale entre nos apprenants en salle de classe et en ligne (voir Tableau 4). L'indice % K1-familles en salle de classe est de 82,70 et celui en ligne est de 84,22 - un écart de 1,52 %. Pour l'indice % K3-familles, l'écart (0,23 %) est encore moins significatif. Ces résultats vont à l'encontre de nos attentes, et ils ne s'interprètent pas facilement. Une explication possible est que les apprenants en ligne possèdent un bagage lexical antérieur aussi riche que les apprenants en salle de classe. Un autre résultat à souligner est la variation entre les locuteurs natifs et les apprenants de langue seconde, le résultat typique d'un locuteur natif étant en effet 70 - 10 - 10- 10. Les résultats de nos apprenants de langue seconde démontrent qu'ils possèdent un lexique moins riche qu'un locuteur natif, ce qui n'est pas surprenant.

Tableau 3

	Corpus Campus : Sujets 1 - 90	Corpus DE : Sujet 1 - 88
% K1-fam	82,70	84,22
% K2-fam	4,37	4,43
% K3-fam	2,07	1,84
% K4-fam	10,86	9,51

CONCLUSION

Cette étude a recherché des rapports possibles entre les conditions d'enseignement et l'acquisition éventuelle d'une langue seconde. Il en ressort que certaines structures grammaticales sont plus facilement assimilées en salle de classe que dans le cours en ligne. À notre avis, il ne faut pas sous-estimer le rôle que jouent la correction spontanée et le renforcement oral reçus dans un contexte interactif avec un professeur et d'autres étudiants. Ceci dit, le taux de réussite chez nos étudiants en ligne s'avère quand même élevé. De plus, notre analyse de la richesse lexicale, à l'aide d'un analyseur automatique, *Vocabprofile*, ne démontre aucune différence significative entre les deux

groupes. Néanmoins, il serait souhaitable de reprendre ces recherches dans des conditions méthodologiques plus idéales - notamment où le même manuel s'utilise dans deux groupes - afin de comparer l'acquisition d'un vocabulaire bien ciblé, commun aux deux groupes, et d'un plus grand éventail de structures grammaticales.

Remerciements à Glenn Meany et au Dr B. J. Rye de St. Jerome's University, Waterloo, pour avoir si généreusement offert de faire les calculs du test Chi-square.

Bibliographie

- COBB, T. et HORST, M. (2004), « Is there room for an AWL in French ? » in Laufer, B. et Bogaards, P., *Vocabulary in a Second Language : Selection, acquisition, and testing*, Amsterdam, Benjamins, p. 15-38.
- GRANFELDT, J. (2006) : « Évaluation du niveau lexical et grammatical à l'écrit en français langue étrangère : l'apport des analyses automatiques », *Revue française de linguistique appliquée*, 11 (1), p. 103-117.

Annexe

Nota bene : Les tableaux annexes ont dû être supprimés faute d'espace, mais sont à la disposition de tout lecteur qui voudrait les consulter ; il suffit de contacter les auteures de cet article.

Questions d'examen

- A.** Faites la description de vous-même. Parlez de votre physique, de votre personnalité, de votre profession et de quelques activités que vous aimez faire (sujets D1-30).
- B.** Faites la description de votre meilleur ami. Parlez de son aspect physique et de sa personnalité. Dites pourquoi vous vous entendez (*get along*) si bien (sujets D31-52).
- C.** Décrivez une femme que vous aimez bien. Description physique, personnalité, métier/études, ce qu'elle aime ou n'aime pas, ce qu'elle fait comme loisirs (sujets C1-80).
- D.** Faites une description de vous-même. Parlez de vos vêtements (et couleurs), de votre physique, votre personnalité, de ce que vous aimez faire comme loisirs. (sujets C81-90).

FRANCOPHILIE - MALADIE AFFECTIVEMENT TRANSMISSIBLE

Jolanta ZAJAC,
Université de Varsovie

Ethos, logos, pathos – voilà les trois piliers de la rhétorique antique, dénommés et analysés par Aristote, dont l'actualité ne s'est jamais estompée même si le recours à des sources aussi lointaines peut paraître aujourd'hui quelque peu obsolète ; ces trois piliers, et plus particulièrement l'un d'eux, me serviront d'appui pour orienter ma réflexion sur la compétence interculturelle illustrée par le cas de la francophonie. Je me propose notamment d'aborder de plus près le pilier *pathos* - les passions, en écartant cette fois ce qui n'est pas tout de même moins important : le *logos* – la raison et l'*ethos* – la morale, les mœurs.

En partant donc de l'importance des émotions dans la formation d'une aptitude interculturelle des apprenants je me propose de suivre leurs traces dans les représentations mentales des étudiants à la philologie romane (études de langue et civilisation françaises) à partir d'une modeste étude empirique qui me permet de mieux asseoir certaines idées sans tout de même prétendre à une quelconque exhaustivité. Je terminerai cette intervention avec des suggestions de démarches pratiques visant une mise en œuvre de la composante de type *pathos* lors des activités interculturelles centrées sur le contenu francophone.

1. LES ÉMOTIONS DANS L'INTERCULTURALITÉ

Il n'y a pas le moindre doute que notre appartenance culturelle s'enracine, certes, dans une collectivité sociale mais elle est vécue de manière individuelle et subjective, c'est ce qui permet à chaque individu d'avoir une « identité » qu'il pourra déclarer si besoin est. Comme le dit Amin Maalouf, auteur libanais d'expression française, dans son livre *Les Identités meurtrières*¹ :

« Mon identité c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne ».

Il est important, me semble-t-il, de confronter, dans les discours portant sur l'interculturalité, les deux pôles de cette notion : celui lié à l'esprit collectif, relevant de l'appartenance à plusieurs groupes culturels (religion, famille, travail, lieu d'habitation, etc.) et celui évoquant la manière subjective de vivre ces différentes appartenances.

¹ Maalouf, A. (1998), *Les Identités meurtrières*, Grasset, Paris, p. 16.

L'importance des émotions, du *pathos* mentionné dans l'introduction, découle de cette bipolarité du domaine culturel et vise directement le pôle de la subjectivité comme le remarque Ch. Bally :

« Rien de ce qui est subjectif ne saurait être dépourvu de nuance émotive, tout ce qui est émotif est, par là même subjectif² ».

Dans le cadre de la rencontre interculturelle ce regard subjectif – et donc censé susciter des émotions – est porté à la fois vers soi-même mais aussi vers une personne tierce, cet Autre dont l'appartenance culturelle se démarque nettement de notre horizon culturel, aussi vaste qu'il soit. Il s'agit donc des émotions prises dans un cadre interactionnel, impliqués dans un échange communicatif. Par ailleurs, la présence de l'autre, la présence d'un échange communicatif ne saurait se passer d'affectivité car « dès lors que l'on s'intéresse au fonctionnement réel des échanges communicatifs, il devient tout bonnement impossible de faire impasse sur un constituant aussi "incontournable" que la composante affective » dit C. Kerbrat-Orecchioni³. Il s'ensuit inévitablement que le regard porté sur l'Autre est nécessairement « pathémisé » au dire de P. Charaudeau⁴ donc doté du *pathos*. C'est par là même qu'il possède une force extraordinaire, « car c'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard aussi qui peut les libérer⁵ ».

1.1. Autour de la problématique des émotions

Une fois que l'importance des émotions ne fait plus de doutes dans les réflexions de type interculturel il reste à définir la manière dont on pourrait les aborder tant dans la théorie que dans la pratique interculturelle. Et les choses se compliquent... qu'est-ce qu'une émotion ? On nous avoue sans rien cacher que « les émotions posent au linguiste de vrais problèmes, et lui lancent un vrai défi, à cause surtout de leur caractère fuyant et insaisissable : elles lui glissent entre les doigts⁶ », d'autres auteurs parlent d'« un contenu si vague qu'elles découragent d'avance toute tentative de définition⁷ » ou encore appellent les épithètes tels que « *slippery*⁸ » qui collent le mieux aux émotions. Tout cela n'est pas très encourageant pour un chercheur voulant explorer ce terrain : où chercher les traces d'émotivité ? Les linguistes ne sont pas optimistes à cet égard :

« *affects permeates the entire linguistic system. Almost any aspect of the linguistic system... is candidate for expressing affect*⁹ ».

La conclusion s'impose : l'affectivité est partout et nulle part dans le langage.

² Bally, Ch. (1935), « Le langage et la vie » in Plantin, Ch. ; Doury, M. et Traverso, V. (rééd.), *Les Émotions dans les interactions*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, p. 43.

³ Kerbrat-Orecchioni, C., (2000), « Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XX^e siècle ? Remarques et aperçus » in Plantin, Ch. ; Doury, M. et Traverso, V. (rééd.), *Les Émotions dans les interactions*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, p. 33-74.

⁴ Charaudeau, P. (2000), « Une problématisation discursive de l'émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision », in Plantin, Ch. ; Doury, M. et Traverso V. (rééd.), *op. cit.* p. 125-156.

⁵ Maalouf, A., *op. cit.*, p. 29.

⁶ Kerbrat-Orecchioni, C., *op. cit.*, p. 57.

⁷ Martin, R. (1987), « Langage et croyance », in Plantin, Ch. ; Doury, M., Traverso, V. (rééd.), *op. cit.*, p. 57.

⁸ Besnier, N. (1990), « Language and affect », *ibidem*.

⁹ Ochs, E. et Schieffelin, B. (1989), « Language has a heart », *ibidem*.

Les linguistes ne sont pas d'ailleurs les seuls à avoir des problèmes de traitement analytique de tout ce qui relève du *pathos*. Les neurobiologistes et les neuroanatomistes partagent entièrement cette confusion dans les perspectives de recherches. Les examens spécialisés du fonctionnement des émotions au niveau cérébral ont été entrepris il n'y a pas très longtemps malgré des prémisses explorées depuis le XIX^e siècle¹⁰. Le problème neurobiologique, quoique passionnant pour des spécialistes, nous préoccupe moins ici, en revanche, le côté psychologique ou philosophique des émotions pourrait avoir des retombées graves sur le terrain didactique. Faut-il, par exemple, mettre un signe d'égalité entre « émotions » et « sentiments » ? Joseph Le Doux l'approuve et commute librement les deux termes ce qui n'est pas du tout possible pour Antonio Damasio¹¹ qui discerne catégoriquement l'un de l'autre :

« Les émotions sont des actions. Certaines se traduisent par des mouvements des muscles du visage, comme des expressions faciales de joie, de colère, etc., ou du corps, la fuite ou la posture agressive. D'autres [les sentiments] se traduisent par des actions internes, comme celles des hormones, du cœur ou des poumons. Les émotions sont donc d'une certaine façon publiques, on peut les mesurer, les étudier. Les sentiments, par contre, sont privés, subjectifs. Ils sont ressentis par l'individu et lui seul. Il ne s'agit pas de comportement mais de pensées. »

Les émotions sont donc visibles et observables, les sentiments – restent dissimulés puisqu'ils fonctionnent comme des images mentales, invisibles à toute personne sauf leur propriétaire. « Les émotions jouent sur la scène du corps, les sentiments – sur celle de l'esprit¹² ». Il est cependant clair que les deux sont si intimement liés que leurs images se soudent en une seule ce qui est tout à fait naturel et compréhensible dans le traitement populaire de ces notions mais pas pour un chercheur soucieux de l'objectivité de ses résultats de recherches. Gardons présente à l'esprit cette dichotomie de la structure affective humaine : celle de la surface évoquant les émotions et celle de la profondeur – les sentiments comme un modèle possible du travail sur l'interculturalité des affects en didactique des langues.

2. LE *PATHOS* DANS LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Les écrits portant sur l'interculturel déclinent cette notion dans tous les sens possibles, il serait donc inutile de vouloir redire une énième fois toutes ces constatations parlant de la nature, des composantes, des finalités de la compétence interculturelle. J'aimerais juste remarquer ceci : on parle beaucoup de ce qui relève du *logos* et de l'*ethos* de la triade qui nous sert d'appui ici, au détriment du *pathos* qui n'est guère ou pas du tout présent. À titre d'exemple, j'ai consulté ce qui est proposé à ce sujet dans le Portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale qui se veut « un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues » (2007) et qui constitue une

¹⁰ Cf. Le Doux, J. (1998), *The Emotional Brain* et Damasio, A. (2001) *Les Émotions, source de la conscience*.

¹¹ Damasio, A., (1999), « Le Sentiment même de soi » in Lotstra, F. (2002), « Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions » in *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, De Boeck Université, p.73-86.

¹² Damasio, A. (2003-2005), *W poszukiwaniu Spinozy. Radość, smutek i czujący mózg*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, przełożył J. Szczepański, [ici : notre traduction].

véritable référence didactique. Dans la partie consacrée à la culture les futurs enseignants sont censés savoir, entre autres¹³ :

- évaluer et sélectionner des textes et des documents divers, ainsi que des activités variées qui éveillent l'intérêt des apprenants pour leur propre culture et celle de l'autre langue et qui les aident à mieux les connaître et les comprendre ;
- évaluer et sélectionner des textes et des documents divers, ainsi que des activités variées qui font prendre conscience à l'apprenant des différences et des ressemblances en ce qui concerne les normes socioculturelles de comportements ;
- évaluer et sélectionner des textes et des documents divers, ainsi que des activités variées qui aident l'apprenant à réfléchir à la notion d'altérité et à comprendre différents systèmes de valeurs ;
- évaluer et sélectionner des textes et des documents divers, ainsi que des activités variées qui font prendre conscience à l'apprenant des stéréotypes culturels et lui permettent de les mettre en question.

Les verbes utilisés dans ces paragraphes sont très éloquents pour notre point de vue : connaître, comprendre, prendre conscience... renvoient à la raison ou à un système de valeurs mais ne se rattachent pas à l'affectivité. Et pourtant il s'agit surtout de faire apparaître les émotions et/ou les sentiments, inévitables dans n'importe quelle situation interculturelle, d'apprendre à les gérer, mais avant il faut apprendre à les nommer et en être conscients, voilà les objectifs qui semblent manquer à cette formation. Certains chercheurs postulent ce qu'on appelle déjà la « pathémisation » du discours, donc la présence des marques affectifs des discours en constatant qu'« il s'agit non seulement de faire savoir cognitivement mais aussi de faire aimer ou de "toucher" pour persuader ou faire croire (l'acceptation). Le sujet communiquant doit, dans ce but, montrer dans son discours les marques de ses émotions et de ses passions pour les faire partager et ressentir par son destinataire¹⁴ ».

Si nous postulons la prise en compte de l'aspect affectif dans la didactique interculturelle il faut poser clairement deux choses :

1. La maîtrise langagière des marques d'affectivité : il existe des termes spécifiques et des moyens verbaux et non-verbaux en général propres au domaine affectif ;
2. Un type de savoir autre que le « savoir de connaissance¹⁵ » :

¹³ Newby, D. ; Allan, R. ; Fenner, A. B. ; Jones, B. ; Komorowska, H. ; Soghikyan, K. (2007), *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Conseil de l'Europe, p. 30.

¹⁴ Chabrol, C. (2000), « De l'impression des personnes à l'expression communicationnelle des émotions » in Plantin, Ch. ; Doury, M. et Traverso, V. (rééd), *op. cit.*, p. 112-113.

¹⁵ Charaudeau, P. (2000), « Une problématisation discursive de l'émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision », *ibidem*, p. 130.

« non seulement le sujet doit percevoir quelque chose, non seulement ce quelque chose doit s'accompagner d'une information, c'est-à-dire d'un savoir mais il faut en plus que le sujet puisse évaluer ce savoir, puisse se positionner par rapport à celui-ci pour pouvoir éprouver ou exprimer de l'émotion ».

Le fait de voir un lion dans un zoo ne suscite aucune émotion malgré tout notre savoir sur le danger potentiel qui nous menace, mais une fois que nous rencontrons le même lion en liberté et en face de nous une émotion très forte – la peur – va surgir à l'instant même où nous marions notre savoir à notre représentation du danger ce qui donne le « savoir de croyance¹⁶ ». Ainsi pour susciter une émotion le savoir n'est pas suffisant, il faut en quelque sorte l'individualiser, le subjectiviser dans une situation qui implique les représentations de la personne en question.

Le rôle des représentations est donc immense car ce sont elles qui jouent sur l'affectivité, qui obligent à prendre parti vis-à-vis des valeurs, et qui s'enracinent dans notre structure cognitive à long terme. Remarquons que les stéréotypes sont justement des représentations socioculturelles mal formées d'une réalité simplifiée à outrance, même si on apporte une correction par le biais d'un savoir de connaissance (de type « les Français ne sont pas tous des mangeurs de grenouilles ») cela ne touchera pas à la représentation qui nécessite un rapport émotionnel et donc le passage par un savoir de croyance.

3. ANALYSE DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE – LES REPRÉSENTATIONS ET LES ÉMOTIONS DES ÉTUDIANTS À LA PHILOGIE ROMANE ENVERS LA FRANCOPHONIE

J'ai interrogé 56 étudiants en philologie romane (Institut d'études romanes à l'université de Varsovie et à l'université de Białystok) au sujet de leurs réactions affectives envers le français et la francophonie. L'objectif était de voir dans quelle mesure les étudiants présentent le côté « pathémique » et ce qu'ils ont construit comme représentations de la francophonie après les études spécialisées dans ce domaine. Je reprends ci-contre les questions de l'enquête qu'ils ont remplie avec, tout d'abord les résultats numériques correspondants et certaines pistes pour une interprétation ultérieure.

La première question ciblait, de manière directe, le problème de l'affectif envers le français : *Pourriez-vous nommer 3 émotions que vous éprouvez par rapport au français ?*

La joie (50 %) vient en tête du palmarès ; suivie par la fascination (23,2 %), le plaisir (19,6 %), l'enthousiasme, la sympathie (16 %), l'amour et la curiosité (14,2 %). Au total les interrogés énumèrent une bonne trentaine de termes positifs mais aussi quelques qualifications (8) au contenu plus réticent voire négatif (tristesse, mal à l'aise, découragement, ennui, fatigue, énervement). Il est à remarquer également que certains mots choisis auraient du mal à être classés comme émotions (envie d'apprendre, désir

¹⁶ *Ibid.*

de le connaître complètement, appréciation, fraîcheur). Y'aurait-il un problème à identifier ce qui appartient à la catégorie d'émotions ? Ressent-on un manque de vocabulaire affectif en français ? A-t-on un problème à se positionner affectivement face à un objet aussi complexe ? Nous ne pouvons que répondre vaguement : peut-être... surtout que 15 personnes (26,8 %) n'arrivent pas à nommer les trois émotions requises, se limitant par conséquent à deux termes ou à un seul ou n'en citant aucun.

Par la suite, je me suis intéressée à leur interprétation du terme même de la culture : *Parmi les propositions de définition de la culture choisissez celle qui vous convient le mieux.*

57 % des répondants choisissent la définition la plus ancienne, celle d'E. Tylor de 1871 définissant la culture comme « tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société¹⁷ ».

À la deuxième réponse valorisée – quoiqu'éloignée du premier score – adhèrent 17,8 % des enquêtés en constatant que la culture c'est « l'identité commune à une société ou à un groupe de personnes au sein de cette société [...] et aussi la manière dont les membres de cette société perçoivent cette identité commune¹⁸ ». Le premier choix me semble guidé par l'habitude de travailler les éléments de culture de manière atomisée tels que l'art, les coutumes, les croyances, etc. Ainsi, l'idée de culture est fragmentée selon certains volets mais elle ne se « totalise » pas pour ainsi dire en un tout. 12,5 % des personnes ont tout de même choisi la définition qui, selon nous, rend le mieux l'esprit de la culture en posant que la culture ce sont « des systèmes de représentations, appareils symboliques, structures référentielles [...] un ensemble de pratiques signifiantes¹⁹ ». L'emploi des termes génériques utilisés dans cette définition permet une vision large de la notion ce qui laisse possible une actualisation du contenu selon les besoins d'analyse au lieu de proposer des listes d'objets qui ne peuvent jamais être complètes. C'est vers une telle compréhension des termes aussi complexes que celui de la culture qu'il faudrait habituer les apprenants.

Si on perçoit la complexité de la culture il faut se poser la question suivante : *Qu'est-ce qui pose, d'après vous, le plus de difficulté à connaître une culture ?* Cinq domaines ont été cités avec la possibilité d'y ajouter le sien propre. Presque la moitié (48 %) des interrogés ont pointé « les savoirs très variés liés à l'histoire, à la géographie, à la littérature... d'un pays », et ont continué (46,4 %) avec « les stéréotypes qui bloquent l'accès à la vérité culturelle », relativement peu nombreux (10,7 %) sont ceux qui croient que la source des problèmes réside dans « les représentations différentes, selon la culture, que l'on a de ce qui nous entoure » ce qui me paraît être la réponse la plus adéquate. En

¹⁷ Tylor, E., (1871), in Wilczyńska, W. ; Liskova, L. ; Edvardsdottir, S. et Speitz, H. (2003), « L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants », in Zarate, G. ; Gohard-Radenkovic, A. et Lussier, D., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 143-163.

¹⁸ Fenner, A.-B., Newby, D. (2002), *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Éditions de Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 148.

¹⁹ Zarate, G. ; Gohard-Radenkovic, A. ; Lussier, D. et Penz, H., (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Éditions de Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 166.

revanche, presque tous sont persuadés (92,9 %) que la francophonie est un atout pour la langue française même si le français se lie à l'idée de la francophonie pour un nombre un peu plus restreint de répondants (80,3 %). Les pays francophones « favoris » des personnes interrogées sont variés (16 pays sont cités au total) mais la Belgique vient en tête du palmarès (52 %) suivie du Canada (36 %), de la France (34 %) et de la Suisse (23,2 %). Ils expliquent leurs choix en évoquant leur intérêt pour la culture/littérature d'un pays donné, les visites et les connaissances, les amitiés qu'ils ont « là-bas », parfois la raison de cette prédilection se lie aux paysages, au climat ou à des raisons bien personnelles (« j'y ai grandi », « mon mari est Tunisien »).

Il faut rappeler ici que nos répondants sont des étudiants de la philologie romane qui a inscrit dans son cursus d'études des cours de littérature et culture belge, canadienne et suisse (en plus bien sûr de différents cours ciblant la culture et la littérature de la France métropolitaine) ce qui permet de comprendre le penchant pour ces trois pays en particulier.

En interrogeant les étudiants sur les causes de la distance culturelle que nous ressentons envers d'autres pays, nous obtenons – en premier lieu – le motif du « contact » ou plutôt de son manque (41 %) en tant qu'élément directement responsable du gouffre interculturel. Sont aussi cités au même niveau d'importance : les stéréotypes (17,8 %), en deuxième lieu la distance géographique (30,3 %) et l'image diffusée par les médias (19,6 %). Les histoires racontées par des tiers paraissent moins importantes et la couleur de la peau (5,3 %) presque sans importance.

Il nous reste encore les réponses à la question liée aux changements de soi-même à la suite d'un contact interculturel. En effet, 76,7 % des personnes constatent un tel changement. Les explications en sont très variées, les enquêtés parlent de leur sympathie, de leur ouverture envers les autres, d'une tolérance et d'un respect plus grands. J'ai beaucoup aimé une réponse laconique mais pertinente :

« J'ai compris que les Français ne sont pas seulement des mangeurs de grenouilles ».

Ceux qui affirment ne pas avoir changé d'attitude culturelle l'expliquent en disant :

« je ne regarde jamais les gens selon leur culture mais selon leur caractère »

ou bien tout simplement :

« je vois les gens comme auparavant ».

Cette modeste étude empirique va dans le sens de mes premières hypothèses : le *logos* prévaut sur le *pathos*. Les apprenants n'ont dans la bouche et dans la tête que ce qui touche aux connaissances, à la raison, à la compréhension des faits palpables et observables, ils évoquent extrêmement rarement l'état de leurs émotions, le vocabulaire affectif n'est guère présent, il y a surtout un certain intérêt ou la « curiosité » qui plane dans leurs propos. Par ailleurs on voit bien que la prise de connaissances est nécessaire pour pouvoir passer à l'étape des émotions (cf. le cas de la Belgique ou du Canada cités comme pays favoris) sauf que cette étape est éliminée du parcours par principe.

4. VERS UNE PATHÉMISATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Revenons à l'idée principale de cette communication : les émotions sont nécessaires dans le développement de la compétence interculturelle, elles se lient à la subjectivité de l'individu engagé dans l'interaction, elles sont donc une retombée incontournable de cette rencontre quoique pas toujours consciente et encore moins nommée ou négociée. À leur tour, les émotions s'expriment par des voies culturellement différentes qu'il serait bien de savoir discerner. Catherine Kerbrat-Orecchioni met en exergue « le fait que les différentes sociétés n'utilisent pas les mêmes répertoires de signes (verbaux mais aussi paraverbaux et non verbaux) pour exprimer leurs émotions, mais qu'elles ont aussi des styles communicatifs différents, qualitativement et quantitativement²⁰ ». Elle dresse même la liste des sociétés à « *ethos* fortement émotionnel » (les Noirs américains, les Juifs new-yorkais, les Israéliens, les Polonais, les Italiens, les Grecs, les habitants des îles Samoa ou de Papouasie-Nouvelle-Guinée) et des sociétés plus « inhibées » (Bali, Java, Malaisie, Hawaï, chez les Indiens navajos, les Eskimos) sans oublier tout de même que cette appréciation est fortement relative car « *from a Polish perspective, Anglo-Saxon culture in general (including American culture) seems as restrained in physical expressiveness as Japanese culture seems to Americans*²¹ ». N'empêche que savoir détecter les émotions d'autrui ainsi que manifester les siennes par des moyens qui ne se transforment pas en fameux FTA (*Face Threatening Acts*) serait une chose souhaitable au plus haut degré.

Parlons donc des émotions qui naissent au contact avec la culture étrangère, serait-il direct ou indirect car effectué par le biais des documents didactisés comme c'est le cas le plus souvent en classe de langue.

Dans le manuel populaire *Civilisation progressive de la francophonie*²² les faits culturels abondent mais pas les affects qu'ils entraînent. Regardons – à titre d'exemple – une page où sont expliquées certaines coutumes de la société malgache²³. L'analyse du document ne porte que sur le *logos* : « *Comment les Malgaches organisent-ils les obsèques de leurs proches ? Décrivez la cérémonie du famadihana. Comment organise-t-on les obsèques dans votre pays ?* »

Ce sujet est on ne peut plus émotionnel, pourtant aucune question ne l'aborde de ce côté. Ainsi, je propose de « pathémiser » la démarche didactique avec, par exemple, les activités suivantes : Repérez dans le texte le vocabulaire affectif (la colère, le malheur).

Observez l'image. Quelles émotions éprouvez-vous face à ce rite ? Analysez la liste ci-contre (l'accablement – l'agressivité – l'angoisse – l'anxiété – l'apitoiement – le dégoût – l'embarras – la consternation – la gêne – l'indifférence- l'indignation – l'irritation – le malaise).

Qui participe à cette scène ? Est-ce pour vous facile de l'accepter ?

²⁰ Kerbrat-Orecchioni, C. *op. cit.*, p. 55.

²¹ Wierzbicka, A. (1985), « Different cultures, different languages, different speech acts », in Kerbrat-Orecchioni, C. *op. cit.*

²² Njiké, J. N. (2003), *Civilisation progressive de la francophonie*, CLE International, Paris, p.80.

²³ Cf. cette page en annexe.

Comment pourriez-vous décrire les émotions des gens qui participent à cette cérémonie ? Qu'est-ce qui vous fait penser cela ? Sont-elles différentes des vôtres ? Selon vous, pourquoi ?

Comment on exprime la douleur dans votre culture ? En connaissez-vous d'autres où la douleur est exprimée de la même manière ou d'une manière différente ?

Il s'agit tout d'abord d'apprendre à parler des émotions avec des mots appropriés, nuancés non seulement en L1 mais aussi en L2. La perception des éléments culturels mène vers la formation des représentations mentales c'est pourquoi il est si important de les percevoir non seulement au travers des connaissances mais également au travers des émotions. Elles seront certainement variées selon le groupe d'apprenants ce qui permet d'avoir des touches plus subtiles sur l'image culturelle qui, par conséquent, devient moins stéréotypée.

CONCLUSION

Il ne me reste qu'à souligner une dernière fois l'importance de l'expression des émotions lors de l'élaboration de la compétence interculturelle, non pas comme une sorte d'agrément communicatif gratuit mais comme un composant de base du sens même de la communication.

« L'expression de certaines émotions de base (joie, colère, tristesse) est nécessaire à la construction de la signification d'une intervention, à la définition de la situation, au cadrage, et du même coup au ménagement des faces²⁴ ».

Pour contaminer nos apprenants de la francophilie, ou plus exactement, d'une « alterophilie » quelconque, il est donc inévitable de passer par les affects, les leurs et ceux des autres, en leur redonnant le droit de ressentir des émotions autres que l'admiration ou l'angoisse face à la culture étrangère.

Bibliographie

- BERNAUS, M. ; ANDRADE, A. I. ; KERVRAN, M. ; MURKOWSKA, A. et TRUJILLO SAEZ, F. (dir) (2007), *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*, CELV/Éditions du Conseil de l'Europe, Graz.
- BROZI K. J. (dir.). (1995), *Antropologia kulturowa, zbliżenia epok i problemów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER (CECR) (2001), Conseil de l'Europe/Didier, Paris.
- CHABROL, C. (2000), « De l'impression des personnes à l'expression communicationnelle des émotions » in Plantin, Ch. ; Doury, M. et Traverso, V. (dir), *Les émotions dans les interactions*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, p. 105-124.
- CHARAUDEAU, P. (2000), « Une problématisation discursive de l'émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision », in Plantin, Ch. ; Doury, M. et

²⁴ Marcoccia, M. (2000), « Les *smileys* : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur », in Plantin Ch., Doury M., Traverso V. (rééd.), *op. cit.* p. 249-264.

- Traverso, V. (dir.), *Les Émotions dans les interactions*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, p. 125-156.
- COLLEYN J.-P. (1998), *Éléments d'anthropologie sociale et culturelle*, Éditions de l'université de Bruxelles, Bruxelles.
- DAMASIO, A. (2003-2005), *W poszukiwaniu Spinozy. Radość, smutek i czujący mózg*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, przełożył J. Szczepański.
- FENNER, A.-B. et NEWBY, D. (2002), *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- GLASER, E. ; GUILHERME, M. ; MENDEZ GARCIA, M. C. ET MUGHAN T. (2007), *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*, Conseil de l'Europe/CELV, Graz.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2000), « Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XX^e siècle ? Remarques et aperçus », in Plantin, C. ; Doury, M. et Traverso V. (dir.), *Les Émotions dans les interactions*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, p. 33-74.
- LAZAR, I. (2005), *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- LEVI-STRAUSS, C., (1983), *Le Regard éloigné*, Plon, Paris.
- MAALOUF, A. (1998), *Les Identités meurtrières*, Grasset, Paris.
- MARCOCCIA, M. (2000), « Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur », in Plantin, C. ; Doury, M., et Traverso, V. (dir.), *Les Émotions dans les interactions*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, p. 249-264.
- NJIKE, J. N. (2003) *Civilisation progressive de la Francophonie*, CLE International, Paris.
- PLANTIN, C. ; DOURY, M. ET TRAVERSO, V. (dir.) (2000), *Les Émotions dans les interactions*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- WILCZYNSKA, W. ; LSKOVA, L. ; EDVARSDOTTIR, S. et SPEITZ H., (2003), « L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants » in Zarate, G. ; Gohard-Radenkovic, A. ; Lussier, D. et Penz, H., *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 143-163.
- WINDMÜLLER, F. (2006), « Pour une réelle compétence culturelle », *Le français dans le Monde* n° 348, p. 40-41.
- ZARATE, G. ; GOHARD-RADENKOVIC, A. ; LUSSIER, D. et PENZ, H. (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 143-163.

ANNEXE



Les morts ne sont pas morts²⁵

À **MADAGASCAR**, les populations croient dur comme fer en la puissance des ancêtres défunts. Pour elles, les morts veillent sur les vivants qui respectent leur mémoire. Si ces vivants ne le font pas, ils risquent de provoquer leur colère.

Pour être en paix avec les ancêtres défunts donc, les Malgaches organisent de coûteuses cérémonies traditionnelles lors du décès d'un membre de leur famille. Ce sont d'abord d'importantes funérailles, qui paralysent toute activité des participants pendant parfois plusieurs mois. Ensuite, et c'est le plus important, on procède à **l'exhumation*** du corps du mort, après qu'il s'est desséché. C'est le **famadihana***, qui veut dire « fête de **l'exhumation** des morts ». Cette cérémonie a généralement

²⁵ Nijké, J. N. (2003), *Civilisation progressive de la francophonie*, CLE International, p. 80.

lieu l'année qui suit le décès. On déterre le mort, on nettoie ses os, on change son linceul et on le garde chez soi pendant deux jours, avant de l'enterrer à nouveau après une procession. Enfin, les derniers rites consistent en sacrifices d'animaux (poulets, bœufs, etc.) offerts aux morts, en même temps que d'autres aliments.

Ce n'est qu'après tous ces rituels* que les vivants peuvent avoir la paix ! Mais le *famadibana* n'est pas qu'une fête spirituelle. C'est aussi l'occasion pour toute la grande famille de se rencontrer. Les aînés en profiteront pour expliquer leurs origines à leurs cadets, de même que les liens entre leur famille et les autres familles.

La malchance

Dans les sociétés où le culte des morts reste vivace, on croit beaucoup en la relation entre tout désagrément professionnel, familial ou affectif et le non-respect de la mémoire du mort. S'il vous arrive quelque chose de mal, c'est que vous n'avez pas réalisé tel ou tel rite, vous dira-t-on. À Madagascar par exemple, si quelqu'un est victime d'un accident de la route, on prétendra que c'est parce qu'il n'a pas pratiqué le *famadibana* d'un de ses proches. Selon les croyances locales, le fait de ne pas pratiquer les rites des ancêtres entraîne le malheur dans la famille.

INSTRUMENTS DE RÉFÉRENCE POUR L'ENSEIGNEMENT LANGUES ET MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT

Jean-Claude BEACCO

Université Paris-III – Sorbonne nouvelle

Depuis plusieurs années, s'élaborent, dans l'espace européen et plus particulièrement pour le français, des instruments de référence communs destinés à créer transparence et comparabilité d'un système éducatif à l'autre. Le plus connu est le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe, 2001¹). En procédant des descriptions des niveaux de référence du *Cadre*... (dites DNR²), langue par langue³, dont les *Niveaux pour le français*⁴. On s'interrogera ici sur les apports de ces instruments aux méthodologies d'enseignement ou, plutôt, sur les implications de leur utilisation sur celles-ci.

1. INSTRUMENTS COMMUNS VS MODÈLES, STANDARDS, NORMES...

Il convient de lever certaines ambiguïtés, assez répandues désormais, sur la nature et le rôle de ces instruments. Le CECR est avant tout un instrument programmatique du Conseil de l'Europe proposé aux États membres et destiné à la mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle. Ce n'est pas un programme d'enseignement européen, ni un document destiné à fabriquer des certifications. Il a pour fonction de proposer une terminologie commune pour décrire l'enseignement l'apprentissage et l'évaluation. Mais il n'est pas limité aux examens de langues, comme peut tendre à le faire penser son utilisation massive par les certificateurs.

Le CECR développe un modèle abstrait d'apprenant/utilisateur de langues essentiellement en termes de savoirs et de savoir-faire. La maîtrise d'une langue y est décrite au

¹ Désormais le CECR.

² Voir le site du Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques : [en ligne : www.coe.int/lang]

³ Ces référentiels existent ou sont en voie de réalisation pour d'autres langues comme : l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le grec, l'italien...

⁴ *Niveau B2 pour le français* (Didier, 2004), *Niveau A1.1...* (Didier, 2005), *Niveau A1...* (Didier, 2007)... et *Niveau A2...* (Didier, 2008).

moyen d'une hiérarchie arborescente de compétences et de sous compétences et à l'aide de descripteurs pour chaque compétence ou sous compétences. Ces descripteurs ont été élaborés hors de toute référence à une langue donnée, ce qui assure leur pertinence et leur transversalité. Ils spécifient la maîtrise progressive de chaque compétence, dont le développement en termes d'acquis observables est structuré en paliers diversifiés, posés comme des points de repère (et non des objectifs) en fonction de chaque compétence (échelle de maîtrise à 6 niveaux, de A à C2).

Une des utilisations élémentaires du CECR est de permettre la réalisation de programmes d'enseignement diversifiés, puisqu'on peut fixer comme objectif à un groupe d'apprenants soit un niveau homogène (p. ex., A2), soit des niveaux différenciés par compétences, qu'on tend à nommer « profils » (p. ex., A1 en production écrite, A2 en interaction orale, B1 en réception écrite). Le CECR ne spécifie aucun programme d'enseignement européen des langues, ce qui est assez peu concevable étant donnée la philosophie générale du Conseil de l'Europe (recherche du consensus) et la vigilance des États pour lesquels les questions d'éducation relèvent strictement de décisions nationales⁵. Le CECR est proposé comme un instrument commun à partir duquel élaborer des programmes d'enseignement différenciés pour tenir compte des besoins langagiers nationaux, des cultures éducatives, des ressources humaines... Il faut d'ailleurs rappeler qu'aucun instrument de référence n'est en mesure d'apporter, à soi seul, des réponses aux choix qu'impose toute situation éducative. Le CECR est un instrument, parmi d'autres (dont les DNR) pour l'ingénierie des formations en langues, qui a été conçu dans un souci de rigueur, de transparence et de bonne gestion du temps.

2. UNE « MÉTHODOLOGIE SELON LE CECR » ?

On entend dire, dans le monde de l'édition FLE et par certains universitaires (pour le moins passablement sélectifs), qu'une certaine forme de « conformité » au CECR et à ses perspectives, laquelle se traduirait essentiellement par l'adoption d'une *méthodologie actionnelle*. C'est ignorer, en premier lieu, que la perspective actionnelle concerne la structuration du modèle théorique du CECR caractérisant les compétences/activités qui permettent à un usager de la langue d'agir (CECR, chapitre V) ainsi que les utilisations de la langue (CECR, chapitre IV). Et c'est surtout ignorer ce qu'énonce, on ne peut plus explicitement, le CECR lui-même : « *Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental*⁶ de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre des objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social⁷ ». Il n'y a donc pas d'« enseignement selon le CECR », comme il y eut autrefois le SGAV « selon Saint-Cloud ».

⁵ Cf. le concept de *subsidiarité* dans l'Union européenne.

⁶ En gras dans l'original.

⁷ CECR, p. 110.

Si l'on prend au sérieux l'approche par tâches (explorée dès les années quatre-vingt, dans le cadre de l'approche communicative, sous la dénomination de *Task Based Language Education/Learning*), cela implique de mettre en place dans l'enseignement des activités sociales réelles ou réalistes, répondant à des besoins des apprenants ou à un projet collectif, conduisant à des résultats/produits concret. Cette macro-tâche n'est pas définie par des objectifs langagiers mais par une visée d'action. Les micro-tâches qui permettent de mener ces projets à terme, dont beaucoup présentent des dimensions communicatives dans la (ou les) langue cible, requièrent certes des compétences langagières. Mais celles-ci sont à déterminer par les apprenants eux-mêmes en fonction de leurs besoins ressentis et satisfaits par des « centres de ressources », quelle qu'en soit la nature (dont les enseignants). Le concept même de curriculum partagé ou collectif (et donc de programme de référence) est alors totalement inadapté.

S'il devait y avoir une « méthodologie du CECR », ce serait, en tout état de cause, un ensemble de principes permettant de concevoir et d'organiser les enseignements de langues dans la perspective plurilingue et interculturelle. Celle-ci a pour finalité :

- de mettre en œuvre une vision holistique des enseignements, c'est-à-dire de caractériser et d'organiser les convergences et les transversalités entre eux. Car la compétence langagière est unique, même si elle a été divisée en différentes matières scolaires ;
- de définir les objectifs d'enseignement et les formes de compétence à atteindre de manière explicite et cohérente afin, en particulier, que l'évaluation des acquis soit transparente et équitable.

Une telle convergence des enseignements de langues, non plus isolés par « matière scolaire » mais reliés entre eux, en ce qu'ils mettent en jeu la même compétence langagière humaine, a déjà reçu, hors du CECR mais en relation avec lui, des débuts de réalisation, comme l'illustre, par exemple, le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, 2007).

3. DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE À L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Le CECR n'est pas un instrument qui préconise « comment enseigner ». Et il n'innove pas dans le domaine des méthodologies d'enseignement. Car on sait qu'il est le produit d'une longue élaboration collective en Europe⁸ et que, étant un objet moyen négocié, il est peu propice à l'innovation.

Mais, considérant la nature et la structure de ses descripteurs (chap. IV et V), le CECR invite à une organisation des enseignements par compétences et non par « thème », « points » morphosyntaxiques ou lexicaux, acte de parole..., laquelle est un des principes de l'approche communicative. Car l'organisation des enseignements par

⁸ Commencée en 1991, au séminaire du Conseil de l'Europe de Rüschlikon.

compétences permet des transversalités de langue à langue et constitue la base d'une didactique du plurilinguisme.

Le principe de l'approche par compétences est que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres, et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. Cette approche par compétences constitue l'une des définitions possibles de l'approche dite *communicative* de l'enseignement des langues. Mais la diffusion de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère en France a conduit à faire passer cette « interprétation » par compétences au second plan, au profit de la seule utilisation de la notion d'actes de parole, considérée comme une catégorie sémantique polyvalente et non plus comme une catégorie pragmatique, ce qui conduit à l'enseigner sans prendre en considération des dimensions interactives constitutives.

4. LA COMPÉTENCE DISCURSIVE

La conception de la compétence à communiquer langagièrement diffusée par le CECR comporte une composante stratégique et une composante formelle, qui prêtent peu à débats, et une compétence médiane, dite *pragmatique*. Pour notre part, nous mettons au centre du modèle de la compétence à communiquer langagièrement une compétence désignée comme *discursive*, en spécifiant la compétence pragmatique du CECR, qui se rapporte, elle aussi, aux régularités des discours (Beacco, 2007). Cette compétence est à interpréter comme la maîtrise des genres de discours et elle met plus nettement l'accent sur les genres discursifs que ne le fait le CECR qui utilise, de manière plutôt sporadique, le concept de genre de texte mais aussi celui de type de textes.

On entend par *genre de discours* ou *genre discursif*, les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données. Ces dernières sont identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et y prennent place une ou des formes discursives spécifiques comme une conférence, un fait-divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière... Cette production verbale tend à se conformer aux régulations caractérisant ces situations (ou plutôt, ces *événements de communication*, au sens de D. Hymes) ainsi bien dans ses contenus que dans sa structure et ses réalisations verbales, plus ou moins ritualisées et contraintes.

Le concept de genre de discours semble tout à fait central pour la didactique des langues. En effet, les genres de discours ne sont pas des formes universelles de communication verbale : ils sont propres à des communautés discursives, dont ils caractérisent la culture de communication partagée. Certains genres n'ont pas d'équivalent d'une communauté de communication à l'autre (et donc souvent d'une langue à l'autre). Par exemple, ce sport verbal « très français », qu'est le jeu de mot, l'à-peu-près ou la contrepétierie, n'existe probablement pas sous les mêmes formes hors de l'espace francophone européen. Des genres de discours peuvent aussi avoir de noms proches ou des fonctions sociales voisines mais ne coïncider que partiellement ou superficiellement (les *présentations* en français et en anglais). Or, les enseignements

de langue mettent en contact des cultures discursives, celle de la communauté discursive des apprenants et celle de la langue cible. La spécification de la composante discursive de la compétence de communication par les genres discursifs permet de réintroduire, au niveau des activités d'enseignement, la perspective ethnolinguistique tracée par D. Hymes, qui semble avoir été relativement négligée dans les enseignements se donnant comme communicatifs.

Le CECR n'est pas un instrument destiné, tel quel, à organiser les activités dans la classe de langue (nature, ordre, supports nécessaires...) et il n'exclut aucune solution. Mais, comme dépositaire de la tradition communicative, il remet sur le devant de la scène méthodologique un traitement différencié par compétences de l'enseignement, celui-là même qui a présidé, dans les années soixante-quinze, à l'élaboration d'une méthodologie *ad hoc* pour la lecture ou au traitement spécifique des conversations comme dans la méthode *Archipel* ou dans les activités de *En effeuillant la marguerite*.

Bibliographie

- BEACCO, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, coll. « Langues et didactique », Didier.
- BEACCO, J.-C. et PORQUIER, R. (2006), *Niveau A pour le français*, Didier.
- BEACCO, J.-C. ; LEPAGE, S. ; PORQUIER, R. et RIBA, P. (2008), *Niveau A2 pour le français*, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE, CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES (2007), *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP), Graz.

FAIRE VIVRE LES IDENTITÉS :

UN PARCOURS EN FRANCOPHONIE

Entre composantes données et composantes acquises de l'identité, le choix d'une langue et d'une culture pour en faire son métier n'a rien d'anodin : qu'elle soit étrangère, seconde ou bien, comme on dit, maternelle ou première, la langue, lorsqu'elle est vécue au quotidien pour être partagée, transmise, s'insinue dans l'intime, de la réalité au rêve. Du coup, c'est toutes les branches du métier d'enseignant de français qui s'en trouvent interrogées et vécues autrement, pas seulement de l'extérieur, mais comme une partie de soi-même. Littérature, linguistique, anthropologie culturelle et civilisation, méthodologies et technologies éducatives s'interrogent alors non seulement sur un mode professionnel mais plus encore, sur ce mode impliqué qui rend si fort l'adjectif de l'expression *sciences humaines*.

Ce livre réunit quelques unes des communications données à Québec en 2008 à l'occasion du congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français.

Prix public : 30 euros

Prix préférentiel AUF - pays en développement : 16 euros HT

ISBN : 978-2-813000-41-5



9 782813 000415

