

“Des parcours non-conventionnels pour la formation en langue étrangère”. Actas del 7º Congreso Nacional de Profesores de Francés. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Noviembre de 2003. (pp. 41-49) ISBN 950-554-344-1.

Des parcours non-conventionnels pour la formation en langue étrangère

ESTELA KLETT

Universidad de Buenos Aires

1. Introduction

L’homme a toujours été préoccupé de manière directe ou indirecte par l’apprentissage d’une langue autre que la sienne. Maîtriser cette langue du point de vue phonétique fut capital pour certains qui échappèrent à une mort certaine tel qu’on le raconte dans l’histoire des célèbres Vêpres Siciliennes que nous résumons ici.

Depuis 1266, le frère de Saint Louis, Charles Ier d’Anjou, soutenu par le pape, tenait la ville de Palerme. Mais sa domination était difficilement supportée; les Siciliens avaient surnommé les Français qui parlaient incorrectement l’italien, les “tartaglioni” (bredouilleurs). Le lundi de Pâques 1282, comme les cloches appelaient aux vêpres, des Français outragèrent, dans l’église Santo Spirito, une jeune Palermitaine. L’insurrection se déclencha alors; tous les Français rencontrés qui prononçaient mal le mot “cicero” (pois chiche) étaient massacrés.

Pour d’autres, l’essentiel dans l’apprentissage d’une langue étrangère (LE) était de parvenir à une communication aussi parfaite que possible qui leur assurerait la survie dans le champ ennemi comme c’est le cas des soldats américains partis aux îles du Pacifique lors de la deuxième guerre mondiale. Enfin, beaucoup de récits montrent que la langue de l’autre a souvent été le pont pour faciliter la conquête ou le commerce et ceci, depuis l’aube des temps, comme nous pouvons le constater en analysant le rôle de l’akkadien, cette langue sémitique mésopotamienne transcrite, dès le IIIème millénaire av. J.-C., en écriture cunéiforme, à côté du sumérien sur des tablettes bilingues. À en croire Calvet, cité par Moix (2001), “L’akkadien était l’anglais de l’époque, une langue facilitant les échanges diplomatiques et commerciaux”.

Notre situation de professeurs de français, de formateurs ou d’étudiants inscrits dans un cursus de français, langue étrangère (FLE) est bien différente pour plusieurs raisons. Les traces d’accent étranger que nous pouvons avoir et qui nous rapprocheraient des “bredouilleurs” ne nous conduisent pas pour autant à une mort certaine. Il existe heureusement des méthodes de correction phonétique efficaces capables de nous aider à prendre le droit chemin dans des délais plus ou moins courts. D’autre part, notre survie se joue dans un champ de bataille différent: celui de la fragilité du français en Argentine. Enfin, en tant qu’enseignants, la conquête souhaitée est celle d’un apprentissage heureux, ciblé et efficace à tous les niveaux.

Dans ce travail nous nous proposons d’explorer des voies non-conventionnelles ou, en tout cas, peu fréquentées pour la formation en LE. Nous nous attarderons, d’une part, sur les concepts de biographie scolaire que nous rattacherons à celui de témoin critique

appartenant à Charaudeau. Ensuite, nous analyserons la notion de “curriculum caché” selon Jackson, enfin, nous nous intéresserons à certains récits littéraires dans lesquels nous trouvons des remarques de nature diverse sur l’enseignement- apprentissage de la langue et de la culture étrangère. Pour conclure, quelques orientations méthodologiques découlant de notre cadre théorique seront ébauchées.

2. Les concepts de témoin critique et de biographie scolaire

Il y a longtemps (Charaudeau 1984: 111) incitait les formateurs à se servir de la notion de témoin critique dans leur travail didactique. Selon lui, formateurs et formés sont des témoins critiques de la langue et de la culture étrangère du moment qu’ils ont parcouru un long chemin pour les apprendre. L’expérience vécue dans l’acquisition; les regards portés aux éléments constitutifs de l’univers *étrange* et *étranger* auquel est confronté l’apprenant; les étapes de l’appropriation; l’analyse des moments de blocage, de “sprint” -que l’on me permette la métaphore sportive- ou encore de révélation lors du processus d’apprentissage constituent des atouts importants que l’on devrait exploiter de façon systématique. En effet, tel que Guibert (2002:100) le signale “Pour des adultes, tous ces apprentissages antérieurs et extérieurs à la situation de reprise d’études permettent, quand ils sont réenvisagés et retravaillés en formation [ou formation continue], des prises de conscience des acquis et des progrès très rapides”.

En dehors des raisons citées, un autre avantage, tout aussi fondamental, découle de la prise en compte de la situation de “témoin critique”. L’enseignant non natif peut parvenir d’une part, à se forger un meilleur positionnement face au natif et d’autre part, à combattre son sentiment d’insécurité linguistique et pragmatique. Ainsi, ayant vécu en lui-même l’expérience de la langue qu’il enseigne; ayant fait face à l’investissement que “l’apprentissage-tissage” en tant que “parcours et construction” a signifié pour lui, comme dit Porquier (1984: 29) et ayant enfin perçu les nuances de “l’étrangeté” et la secousse du dépaysement, il possède, sans aucun doute, une conscience plus nette des obstacles à franchir et une réflexion plus poussée sur l’objet d’enseignement-apprentissage qui, étant séparé au début, il a su petit à petit incorporer.

Ce paramètre de témoin critique que nous avons présenté est fort important mais il convient de l’intégrer à ce qu’on appelle depuis longtemps (Perrenoud 1993, 1995) la biographie scolaire entendue comme l’ensemble de facteurs de notre formation et de notre socialisation professionnelle qui, comme un prisme, conditionnent et filtrent notre façon d’enseigner. Plusieurs sources confluent pour constituer la théorie personnelle de l’enseignement des langues de chaque professeur ou “ses croyances pédagogiques idiosyncrasiques” (Klett 2001: 373). On pourrait ainsi citer, comme on l’a déjà dit, notre propre expérience de l’acquisition d’une ou de plusieurs langues à la maison ou à l’école et, dans ce dernier cas, la façon et les moyens adoptés pour le faire ainsi que les réactions que cet enseignement a suscitées en nous; les représentations existantes sur cette langue ou ces langues; la formation spécifique à l’enseignement des langues que nous avons pu recevoir; les maîtres que nous avons eus; les congrès, les stages et les cours auxquels nous avons assisté; les rencontres, les discussions et les contacts avec d’autres collègues; notre propre expérience, passée et présente de l’enseignement des langues; les lectures que nous avons faites, etc.

À ce sujet et dans un article qui traite spécifiquement l'incidence des lectures des enseignants sur leurs pratiques, Maquaire (2002: 87) dit: "À observer les classes, à écouter les professeurs, à analyser avec eux leurs pratiques, on a globalement le sentiment que si eux-mêmes se pensent et se disent lecteurs, la diversité de leurs choix met en question la culture professionnelle commune qui leur est pourtant nécessaire et la manière dont la formation leur fait connaître des références utiles à leur enseignement". Il semblerait donc que dans toute formation il s'avère indispensable d'explorer et de faire déceler les faisceaux qui tissent la biographie scolaire des futurs enseignants afin de constituer ces informations en pivots d'une réflexion, peut-être même d'une conceptualisation théorisante qui puisse aider au développement des pratiques d'enseignement plus efficaces.

3. Le curriculum caché

Au cours des formations assurées dans les instituts de professorat ou à l'université la réflexion sur le curriculum n'est pas inconnue. Malgré l'ambiguïté et la polyvalence du terme *curriculum*, le sens qu'on s'accorde à lui attribuer coïncide avec une proposition de Lehmann (2000: 96). Dans une acception large, il le définit comme: "L'art d'élaborer des parcours d'enseignement-apprentissage", dépassant ainsi le cadre restreint du "syllabus design" que le même auteur (1999) décrit de la manière suivante: "(...) un contenu organisé en progression". Borg (2001: 134) adopte une conception similaire car pour lui "Le curriculum désigne un ensemble de réflexions et d'orientations visant à établir un parcours d'enseignement-apprentissage en termes de projets et de finalités éducatives déterminés". La problématique que nous voulons soulever ici, tout en gardant des liens avec les concepts précédents, est quelque peu différente. Elle se nourrit des principes développés par Jackson (1991: 75-77) lorsqu'il crée la notion de "curriculum caché". Celui-ci vient compléter le curriculum formel, réel, projeté ou élaboré qui, fruit de décisions diverses, existe généralement sous une forme concrète à travers les documents officiels concernant la didactique et la politique linguistique, les programmes faits par les enseignants et les programmes conçus pour la formation de ceux-ci, les manuels et le matériel pédagogique ad-hoc, enfin les actes d'enseignement et les actes d'apprentissage.

Jackson est un des premiers chercheurs à s'intéresser aussi bien aux commentaires faits par les enseignants sur leur pratique professionnelle qu'à tout ce qui se passe réellement dans la salle de classe. Grâce à ses observations poussées, il constate que l'enseignement est une activité bien plus complexe qu'on ne l'imagine. En effet, ses sources multiples et variées dépassent le curriculum explicite, souvent écrit, qui guide le travail de l'enseignant et par ce biais le processus d'apprentissage. Jackson propose des recherches ethnographiques au sein du domaine éducatif à partir de l'observation détaillée des activités didactiques et des interactions diverses des élèves -dans la classe et en dehors de celle-ci, des apprenants avec des professeurs et enfin, des enseignants entre eux. Il propose également la réalisation d'entretiens et de discussions avec les différents acteurs sociaux du milieu. L'objectif poursuivi c'est de faire émerger les relations de pouvoir qui guident les activités de l'école afin d'explicitier la signification latente des contenus, des tâches scolaires et des interactions variées. En un mot, en dehors de ce qui est enseigné, il faut concentrer son attention sur ce qui arrive en classe et déceler comment cela se passe. À titre d'exemple, nous voudrions citer les stratégies que les apprenants se transmettent d'année en année pour faire face aux différents enseignants. Ainsi, dans un lycée prestigieux de Buenos Aires, nul n'ignorait, il y

a quelque temps, que pour réussir l'examen de français avec un certain professeur il fallait connaître le nom du "chevalier sans peur et sans reproche" (le chevalier Bayard).

Selon Jackson (op. et loc. cit.) "(...) l'éloge et le pouvoir qui se combinent pour donner une saveur spécifique à la vie dans les salles de classe constituent le curriculum caché que les élève et les professeurs doivent maîtriser pour se 'débrouiller' et agir convenablement à l'école. Les demandes créées par ces traits de la vie dans la classe peuvent être confrontées aux demandes académiques (le curriculum 'officiel' pour ainsi dire) auxquelles les enseignants ont traditionnellement fait attention".

4. Les récits littéraires

Un troisième aspect que nous voudrions ajouter à un programme peu conventionnel de formation des enseignants est de puiser dans ce que disent des "non- spécialistes", terme que j'emprunte à Porquier et Wagner (1984: 85), afin d'y trouver des remarques spontanées sur comment s'enseigne et s'apprend une LE. Des sources diverses fournies par des récits et des chroniques de voyageurs, de missionnaires, de prisonniers ou d'écrivains véhiculent souvent des remarques intéressantes sur les voies parcourues par les apprenants d'une LE, sur les méthodes utilisées par ceux qui ont joué le rôle d'enseignants sans l'être et enfin, sur différentes attitudes et représentations concernant la langue et la culture de l'autre. Colorées par la tradition, le mythe ou la légende les descriptions faites constituent un pôle important de motivation; elles s'avèrent riches à explorer et permettent, à notre avis, d'ouvrir des portes à des conceptualisations.

Parmi les exemples cités couramment il y a les récits classique comme celui de Daniel Defoe dans *Robinson Crusoe* ou de voyageurs tels Marco Polo ou Christophe Colomb, d'ethnologues comme Margaret Mead qui explique sa façon de communiquer avec les indigènes lors de ses enquête ou encore les écrits de Todorov sur la conquête du Mexique où il est question des rapports entre les colonisateurs et certains autochtones qui apprenaient l'espagnol devenant ainsi leurs traducteurs et informateurs (cf. le cas de Cortés et la Malinche, entre autres).

Pour illustrer ce que nous venons de dire nous avons choisi trois récits d'écrivains argentins que nous présentons en annexe. Il s'agit des extraits de "*L'interprète*" de Juan José Saer (cité par Porquier, 1984: 100), de "*Ce que la nuit raconte au jour*" de Hector Bianciotti et de "*Izur*" de Leopoldo Lugones. Rappelons au passage que Lugones fait alterner les graphies "Izur" et "Yzur". Dans les deux premiers extraits nous trouvons des idées sur comment on perçoit la langue inconnue. Des images très poétiques, visuelles pour Saer et auditives pour Bianciotti, nous plongent dans le magma de la langue étrangère et suggèrent des pistes sur la façon de segmenter des mots dans la chaîne sonore.

Dans le conte de Lugones les considérations se focalisent sur l'enseignement de la phonétique à un singe. Bien qu'il s'agisse des techniques utilisées avec un animal, les remarques de l'auteur sur le professeur -sa force, ses pulsions, son découragement, ses maladresses et même sa cruauté- nous semblent intéressantes pour démarrer une réflexion sur le rôle et les attitudes de l'enseignant. Afin de ne pas alourdir la présentation, nous avons sélectionné quelques morceaux de ce conte que Borges considérait une expression achevée de réalisme fantastique. Lugones, sérieux et méticuleux, fait preuve d'une grande

érudition quant à l'anatomie du cerveau et à son fonctionnement. Par ailleurs, l'auteur donne les détails de la méthode du scientifique qui tente de faire parler le singe en lui apprenant à tour de rôle des sons et des phrases. Le développement intellectuel de l'animal le conduit à son humanisation mais, cela suppose des mésaventures et des souffrances que Lugones peint dans un tableau réaliste et touchant. Le dénouement de l'histoire chargé de tendresse et de mélancolie est un signal d'alerte contre l'arrogance de l'acte pédagogique et un appel au discernement et à la clairvoyance des maîtres.

5. Quelques conclusions

En formation, nul n'ignore aujourd'hui l'importance accordée au principe majeur, très piagétien d'esprit, selon lequel "la connaissance dérive de l'action" (Galisson et Puren 1999: 76 et Cortès 2002: 496), principe que nous rattachons aux aspects expérientiels de tout apprentissage. Voilà pourquoi nous proposons de regarder à la loupe la biographie scolaire, c'est-à-dire, d'analyser le chemin suivi par l'enseignant en formation en le parcourant en amont et en aval, en reconnaissant ses balises, ses tournants, ses charmes et ses dangers. Pour ce faire, il s'avère indispensable de fabriquer les instruments scientifiques capables de repérer et de grossir les faisceaux conformant le passé didactique du sujet.

Par ailleurs, si nous envisageons le curriculum, dans son sens le plus large, comme un outil efficace et permanent d'innovation, il ne faudrait pas négliger, à côté des témoignages concrets et facilement repérables qui le constituent, les aspects moins visibles, moins conscients mais non pour autant moins révélateurs des processus et des décisions des agents éducatifs concernés. Explorer donc les facettes du curriculum caché pour découvrir ses dimensions multiples constituerait, à notre avis, un passage obligé pour celui qui veut connaître les itinéraires et les scénarios de l'enseignement-apprentissage.

Une dernière proposition est de redevenir élève et apprendre une langue étrangère, si possible lointaine du point de vue linguistique. Un journal de bord où l'on coucherait ses expériences et ses impressions constituerait un moyen simple et économe pour explorer et, par la suite, analyser certains points présentés dans cette communication. L'idée n'est pas nouvelle mais elle conserve pour nous toute sa valeur. En effet, en se situant dans la position d'apprenant on est immédiatement plongé dans l'expérience et dans l'action, deux aspects que nous avons revendiqués plus haut. Ensuite, on a une place d'honneur pour percevoir ce qui se passe à l'intérieur de la classe et faire émerger ainsi des traces du curriculum caché. Enfin, les conceptualisations qui compléteraient le journal de bord, reflétant une vision différente du processus d'apprentissage, pourraient se convertir en tremplin pour des théorisations, comme dans le cas des récits littéraires analysés.

Les propositions non-conventionnelles que nous avons suggérées pour une formation en LE ne prétendent en aucun cas remplacer les lectures traitant de théories de l'acquisition-apprentissage, de didactique des langues ou de communication interculturelle, entre autres. Elles se veulent différentes mais complémentaires. Si elles suscitent la curiosité et l'intérêt des enseignants ceux-ci pourront s'engager dans le nouveau rôle proposé: explorateurs de modes d'interrogation du réel. Fou? Ambitieux? Utopique? Qui ne risque rien n'a rien.

Références bibliographiques

Borg, Serge (2001): *La notion de progression*. Paris, Didier.

- Charaudeau, Patrick (1984): "Linguagem, cultura e formação. Algumas questões em jogo na formação do professor et do aprendiz" *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 3, Campinas, Unicamp/Funcamp, pp.111-119.
- Cortès, Jacques (2002): "Un pionnier" *ELA* n°123-124, juillet-décembre, pp. 491-499.
- Galisson Robert et Puren, Christian(1999): *La formation en questions*. Paris, CLE International.
- Guibert, Robert (2002): "Formations au dialogisme et formations dialogiques pour des adultes" *Le français aujourd'hui* n°136, janvier, pp. 95-103.
- Jackson, Philipp (1991): *La vida en las aulas*. Buenos Aires, Morata. Ed. anglaise 1968.
- Klett, Estela (2001): "Algunos ejes para pensar la capacitación" *Actas de la VIII Jornadas de enseñanza de idiomas extranjeros en el nivel superior*, UNRC, Facultad de Ciencias Humanas, Depto de Lenguas.
- Lehmann, Denis (2000): "Monsieur Jourdain et le curriculum" *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, juillet, 96-97.
- Maquaire, Monique (2002): "Formation et lectures des enseignants: des incidences sur les pratiques?" *Le français aujourd'hui* n°136, janvier, pp. 87-94.
- Moix, Antoine (2000): "La vallée des Lettres" *Science et Avenir*, janvier, p. 60.
- Perrenoud, Philippe (1993): Organiser l'individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtrises à construire in Bauthier, E., Berbaum, J. y Meirieu, Ph. (comp.), *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCE).
- Perrenoud, Philippe (1993): Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience in Paquay, L. Altet, M. Charlier, E et Perrenoud, Ph. (comp.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, de Boeck.
- Porquier, Rémy et Wagner, Emmanuèle (1984): "Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner" *Le français dans le Monde* n°185, mai-juin, pp. 84-92.
- Porquier, Rémy (1984): "Avant propos" *Le Français dans le Monde* n°185. Paris, Hachette, pp. 28-30.