

Utilité du portfolio pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues*

Francis CARTON

(ATILF équipe CRAPEL - CNRS/Université de Lorraine)

Résumé

L'idée de faire élaborer par les apprenants des journaux d'apprentissage n'est pas neuve, mais les propositions du Conseil de l'Europe l'a remise au goût du jour, avec la Biographie Langagière du Portfolio. La fonction qui est lui donnée, avec les autres outils que sont le Cadre Européen, les grilles d'auto-évaluation et l'Europass, est de contribuer à la coordination de politiques publiques et à l'évaluation des compétences langagières à l'échelle européenne. Comment tirer parti de ces propositions ailleurs qu'en Europe ? La description de la mise en place de journaux d'apprentissage dans un dispositif d'apprentissage du français dans les universités tunisiennes permettra de montrer comment, dans un contexte non européen, et auprès d'étudiants en difficulté, le portfolio peut devenir un puissant outil de la formation à apprendre et de l'autonomisation des apprenants.

学習者が学習日誌をつけるというアイデアは新しいものではない。だが欧州評議会は、ポートフォリオに言語履歴を付け加えることにより、学習日誌を刷新した。『ヨーロッパ言語共通参照枠』や共通参照レベル自己評価表、「ユーロパス」など、さまざまなツールが開発されたことで、ポートフォリオの機能は公共政策の調整とヨーロッパ基準に基づく言語能力評価に役立てることにある。

ではヨーロッパ以外の地域において、この提案はどのように取り入れられているだろうか。チュニジアの大学でのフランス語学習という環境に学習日誌を取り入れたところ、フランス語学習に困難を覚える学習者に対して、ポートフォリオは学習と自律学習の有力な道具となることが判明した。

* Ce texte est présenté au colloque organisé conjointement par la SJDF, le JACET et Japanese Gesellschaft für Germanistik, du 18 mars 2011 à l'université Waseda, mais qui a été rapporté en raison de la catastrophe du 11 mars.

Mots clés

Autonomie, portfolio, métacognition, stratégies d'apprentissage, apprendre à apprendre
自律, ポートフォリオ, メタ認知, 学習方略, 学習の学習

L'autonomie de l'apprenant est définie de plusieurs manières (Holec, 1979 ; Little, 1991 ; Benson, 2001). Le point commun de ces différentes définitions est qu'un apprenant autonome est capable de prendre en charge son apprentissage : il a les compétences (ensemble de savoirs et de savoir-faire) qui lui permettent de décider de ses objectifs d'apprentissage, de choisir des supports et des activités, d'évaluer et de gérer son apprentissage.

La capacité à prendre en charge son propre apprentissage n'est pas innée, elle doit s'apprendre. Le *Portfolio Européen des Langues* (PEL) (<http://pel.ecml.at>), proposé par le Conseil de l'Europe et élaboré à partir du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues), se donne comme un outil destiné à renforcer l'autonomie des apprenants en favorisant l'apprendre à apprendre.

Rappelons que le Cadre, les grilles d'auto-évaluation, le PEL et l'Europass sont d'abord destinés au contexte européen. Leur but est, en matière de langues, la coordination des politiques publiques, l'évaluation des compétences à l'échelle européenne, et la présentation harmonisée des capacités des citoyens auprès des universités et des entreprises. Le PEL a donc une fonction de passeport linguistique qui atteste des langues que connaissent les Européens, et qui favorise ainsi leur mobilité à l'intérieur de l'Europe.

Ailleurs qu'en Europe, comment tirer parti de ces propositions d'un point de vue didactique, en particulier en vue de la promotion de l'autonomie, de la stimulation de la réflexion des apprenants sur la manière d'apprendre les langues et sur l'auto-évaluation des compétences ? Ce sont ces fonctions qui seront abordées ici.

1 La flexibilité du PEL

Le PEL comporte trois parties :

- le *Passeport de langues* donne une vue d'ensemble des capacités de la personne à un moment donné, grâce à une grille d'auto-évaluation synthétique d'une ou deux pages, une liste des diplômes et des certifications qu'elle a obtenus, et par un bilan des expériences linguistiques qu'elle a vécues.

- la *Biographie Langagière* recense les enseignements suivis, et retrace l'ensemble

des occasions dans lesquelles la personne a eu l'occasion de fréquenter différentes langues (stages à l'étranger, films en version originale, clubs de langues, expositions, etc.). Cependant, la biographie langagière peut être élargie, en favorisant l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès.

- le *Dossier* offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à illustrer ses acquis et ses expériences mentionnées dans les deux premières parties (diplômes, attestations, travaux réalisés représentatifs). Ce dossier peut être élargi à la guise des apprenants.

Le PEL, de caractère ouvert, est conçu pour être adapté à différents publics, à différents contextes éducationnels, et à des dispositifs d'apprentissage très différents. Dans la perspective d'une utilisation dans d'autres contextes que celui de l'Europe, on peut retenir ces trois aspects : l'auto-évaluation (qui pourrait s'établir éventuellement à partir d'autres critères que ceux des grilles du *CECR*), le récit ou journal d'apprentissage, et les documents d'illustration des compétences acquises¹.

Nous allons décrire ici un exemple d'utilisation du journal d'apprentissage dans un système d'apprentissage autodirigé, choisi délibérément dans un contexte non européen: la contextualisation d'idées didactiques ne consiste pas à importer des modèles tout faits, mais à s'en inspirer.

2 L'utilisation du PEL à l'Université de Kairouan (Tunisie)

La Tunisie est un pays de langue arabe dans lequel la langue française est seconde, c'est-à-dire qu'elle est présente (bien qu'actuellement en déclin) dans une partie de la société, ainsi qu'à l'université, où une partie des enseignements se fait en français.

Les étudiants dont il va être question sont inscrits en première année de licence de français à l'université de Kairouan (qui se situe au sud de la Tunisie). Leur niveau en langue française n'a pas été jugé suffisant pour qu'ils puissent réussir leur année d'études, où les cours sont en français. Ils sont donc inscrits à une Unité d'Enseignement (UE) intitulée « Perfectionnement Linguistique ». Dans le cadre de cette UE, ils ont à fréquenter deux fois par semaine un centre de ressources en langues, qui leur propose toute une série de matériels d'apprentissage : ouvrages de littérature,

¹ Ces idées ne sont en rien nouvelles : des échelles d'auto-évaluation sont pratiquées depuis les années 80, de même que les récits de vie et les journaux d'apprentissage, d'où est issue l'idée de biographie langagière.

méthodes (méthodes générales ou spécifiques pour la compréhension ou l'expression, méthodes de civilisation), films et chansons en français, multimédias, CDroms, accès à Internet, groupes de conversation, etc. Ils ont reçu au préalable une formation destinée à leur expliquer les différentes manières de se servir de ces matériels, à la fois du point de vue technique (emplacement des différents ouvrages, sites Internet, etc.) et du point de vue didactique (comment choisir un objectif d'apprentissage, du matériel et des activités adaptées, comment s'évaluer). Il leur est attribué un conseiller, qu'ils rencontrent à peu près une fois par mois, et avec qui ils discutent des objectifs qu'ils ont choisis, des supports et des activités qu'ils ont menées. Ils sont enfin tenus de rédiger un portfolio, autrement dit un journal de bord, dans lequel ils notent séance après séance l'ensemble de leurs activités d'apprentissage.

Cette UE fait partie de leur programme d'études de l'année : ils vont donc recevoir une note pour le travail effectué. À l'université de Kairouan, il a été décidé qu'interviendrait dans cette évaluation, et pour moitié dans la note globale de l'UE, une évaluation sur les progrès effectués dans la compétence à apprendre. C'est pourquoi sont jugées, à travers l'examen du portfolio évalué en compagnie de l'étudiant, à la fois la quantité et la qualité du travail qu'il a effectué. C'est la progression dans la qualité qui est estimée, en termes de pertinence des choix effectués (objectifs, supports, activités d'apprentissage). Ce point est d'importance, puisque d'une part, la rédaction du portfolio est obligatoire pour les étudiants, et que d'autre part, leur attention est portée, pour l'obtention de leur examen, sur la réflexion qu'ils doivent avoir sur la qualité de leurs choix d'apprentissage.

Une analyse systématique de l'ensemble de ces portfolios serait très instructive. Nous n'analyserons ici que quelques extraits de ces textes de manière à illustrer notre propos².

2.1 Les objectifs d'apprentissage

Certains étudiants, mais pas tous, pensent à se fixer une liste d'objectifs d'apprentissage.

A

- *production écrite : rédiger des textes sans commettre plusieurs fautes (sic)*

- *production orale : comprendre et me faire comprendre par des conversations, apprendre*

² Je remercie Damien Barile, étudiant de master à l'université Nancy 2 : en stage à Kairouan en 2009, il a récupéré les portfolios qui ont servi pour ce corpus, et en a fourni les extraits que je commente ici.

comment on peut avoir une lecture expressive

- *expression écrite : rédiger sans faire de fautes de conjugaison, de grammaire, d'orthographe*
- *expression orale : comment peut-on avoir un discours expressif et sans faute, se débarrasser des perturbations au niveau de l'oral, maîtriser la prononciation, la phonétique*

B

- *amender le niveau en oral : bien communiquer en français, comprendre les autres et bien maîtriser la langue française*
- *améliorer le niveau en écrit : éviter les fautes d'orthographe et d'accord*
- *bien rédiger des paragraphes*
- *bien parler en français et bien écrire*
- *parler mieux pour écrire mieux*
- *ramasser des informations pour les pratiquer dans mes études cette année pour qu'elles m'aident dans mes examens*
- *élargir mes connaissances en civilisation, surtout du XIX^e siècle*

Les représentations de ces étudiants et les objectifs qu'ils se fixent sont formatés d'une part par leur histoire d'apprenants de français, les habitudes prises au cours des enseignements qu'ils ont reçus auparavant, le lexique utilisé par leurs enseignants, ainsi que par ce qui est attendu d'eux pour la présente année universitaire (par exemple : *élargir mes connaissances en civilisation, surtout du XIX^e siècle* ; différence effectuée entre expression et production).

Ce que ces deux étudiants ont noté sont ici des objectifs très généraux, composés de multiples savoirs et savoir-faire, peu évaluables, et qui peuvent donner lieu à toutes sortes d'activités d'apprentissage (par exemple : *rédiger des textes sans commettre de fautes* : quels types de textes ? quelles fautes ?). Pour que la détermination des objectifs devienne plus pertinente, un soutien doit être apporté à l'étudiant, pour l'aider dans la réflexion qu'il doit mener. C'est là la fonction du conseiller, qui joue un rôle essentiel dans ce dispositif d'apprentissage.

Le rôle du conseiller va consister non pas à corriger ce qu'a écrit l'étudiant, ni à décider, à sa place, des objectifs qu'il doit atteindre. L'aide à l'apprentissage en autonomie ne consiste pas à prendre les décisions à la place de l'apprenant, puisque l'on souhaite qu'il en soit responsable. Le conseiller, au cours de l'entretien, essaiera de le faire réfléchir, ici en lui faisant prendre conscience que ces objectifs trop globaux

doivent être divisés en objectifs plus atteignables.

D'autre part, le conseiller aura aussi à essayer de faire évoluer certaines représentations : quand des étudiants écrivent « *parler mieux pour écrire mieux* », « *comment avoir un discours expressif et sans faute* », ils semblent croire qu'on écrit de la même manière qu'on parle, ce qui risque de les freiner dans leur apprentissage.

Il aura aussi pour rôle de montrer aux étudiants qui n'ont pas rédigé de listes d'objectifs qu'il s'agit là d'un aspect important de leur apprentissage. On ne peut en effet évaluer une activité que si on sait à quoi elle sert.

2.2 Les activités d'apprentissage

C *Après regardé ce film (sic), j'étais satisfaite car je n'ai pas trouvé de problèmes au niveau de la compréhension des paroles des acteurs. Mais je trouve que cette activité n'a pas amélioré ma prononciation car j'entends seulement (sic). Donc je dois travailler la prochaine fois sur la phonétique et la prononciation de certaines lettres comme le R et le S où je trouve des lacunes (sic).*

D *Enrichir mon vocabulaire. Je travaille sur l'explication de quelques mots dans le dictionnaire. Comment on peut faire ça ? Travailler sur des textes de livres de français de baccalauréat.*

E *(l'étudiante explique qu'elle a écouté plusieurs chansons en français) Pour Mareva Galanter, le rythme est très rapide, ce qui me cause une difficulté pour comprendre les paroles. Pour Olivia Ruiz, sa chanson qui commence par « Moi j'aurais jamais cru Que je penserais au divorce » est amusante, elle a un ton ironique. « Je t'ai donné des coups de pieds » et aussi la comparaison de celui qui ronfle à un cochon. La chanson qui me plaît est celle de Lara Fabian (« Ne lui parlez plus d'elle »). Ce qui me plaît est le rythme et essentiellement les mots.*

F *Comprendre un texte écrit, c'est plus facile que l'oral. Je ne suis pas capable de comprendre le sens de tous les mots, mais par le contexte l'idée générale sera claire.*

Les portfolios expriment les difficultés rencontrées (*ce qui me cause une difficulté pour comprendre les paroles*), les stratégies d'apprentissage mises en place (*comment on peut faire ça ? Travailler sur des textes de livres de français de baccalauréat ; je ne suis pas capable de comprendre le sens de tous les mots, mais par le contexte l'idée*

générale sera claire.). Les étudiants notent leurs goûts (*ce qui me plaît est le rythme et essentiellement les mots ; la chanson est amusante, elle a un ton ironique ; j'étais satisfaite car je n'ai pas trouvé de problèmes*) : ils ont choisi les supports qui les intéressent, et ils expriment leur intérêt, ou leur désintérêt. L'expérience d'apprentissage a du sens pour eux (Benson, 2001).

Le conseiller a ici un rôle à jouer. Face à l'échec de la stratégie utilisée par cette étudiante (*après avoir regardé ce film, [...] je trouve que cette activité n'a pas amélioré ma prononciation car j'entends seulement*), comment faire en sorte qu'elle réfléchisse à une activité qui lui paraisse plus efficace ?

2.3 Les auto-évaluations

G. *Dans le débat, on a parlé chacun de sa personnalité: les choses qu'il aime et celles qu'il n'aime pas.*

- j'ai trouvé des difficultés pour m'exprimer
- je me trouve souvent incapable de trouver le mot convenable pour accomplir mes phrases
- ma prononciation n'était pas comme il faut
- je comprends presque tout ce que les autres disent

H *La première séance j'essaie de me présenter. On a parlé plusieurs sujets. On a parlé de nos personnalités, les choses qu'on aime, les choses qu'on n'aime pas. Mais je prends rarement la parole. Ma prononciation n'est pas comme il faut. Je n'ai pas confiance en moi lorsque je parle. Donc j'ai des lacunes au niveau de la communication orale.*

I *Pour améliorer la prononciation de la langue française, j'ai fait des enregistrements importants qui durent plus qu'une heure. L'enregistrement concerne quelques passages d'un livre philosophique. Je commence à lire plus ou moins couramment des textes français. J'ai des difficultés avec les mots où il y a la répétition d'une seule consonne. J'ai des problèmes avec quelques noms propres.*

J *J'ai remarqué que mon niveau à l'oral est en train de s'améliorer d'une conversation à l'autre. Je deviens plus courageuse et je n'hésite pas à parler. Cette activité est efficace et profitable.*

K *Après avoir fait les exercices, j'ai comparé avec le corrigé. Je n'ai pas trouvé de différence et je suis enfin satisfaite. J'ai enfin terminé mon travail à propos de la conjugaison et sa pratique*

dans des phrases, et alors je vais passer à travailler un autre aspect de la grammaire française.

L. Vraiment je suis très satisfaite car je n'ai pas trouvé de graves fautes lorsque j'ai comparé mes réponses avec le corrigé. Je constate enfin que cette activité est vraiment très rentable et je me trouvais très à l'aise lorsque je travaille sur les livres comme ça.

Les étudiants mettent des mots sur les difficultés et les réussites. Leur évaluation porte à la fois sur les acquisitions (*je comprends presque tout ce que les autres disent ; je commence à lire plus ou moins couramment des textes français ; je n'ai pas trouvé de problèmes au niveau de la compréhension des paroles des acteurs : étudiant C*) et sur l'apprentissage, c'est-à-dire sur la manière dont ils ont appris (*cette activité est efficace et profitable ; je me trouvais très à l'aise lorsque je travaille sur les livres comme ça*). Ils savent, sans avoir reçu de formation spécifique, définir les critères d'évaluation en relation avec l'objectif visé (*je me trouve souvent incapable de trouver le mot convenable pour accomplir mes phrases ; j'ai des difficultés avec les mots où il y a la répétition d'une seule consonne*) ; ils savent définir les seuils, c'est-à-dire les limites entre ce qui leur paraît satisfaisant et non satisfaisant (*j'ai trouvé des difficultés pour m'exprimer ; je suis très satisfaite car je n'ai pas trouvé de graves fautes lorsque j'ai comparé mes réponses avec le corrigé*).

Ces extraits montrent qu'ils savent, pour beaucoup d'entre eux :

- estimer qu'un objectif est atteint et qu'ils peuvent passer à un autre objectif ;
- réécouter une production (étudiant J), l'évaluer et identifier les difficultés rencontrées ;
- choisir un objectif de travail à partir d'un problème rencontré.

3 PEL et autonomie

3.1 Apprendre à apprendre

Au sein du dispositif de l'université de Kairouan, les étudiants apprennent à apprendre en apprenant. La mise en mots de l'expérience que suppose la rédaction du portfolio fait de celui-ci un outil métacognitif par excellence, comme l'est aussi l'entretien avec le conseiller. Elle suppose une prise de conscience explicite de ce qui doit être appris, des raisons pour lesquelles il faut l'apprendre, et de la manière de l'apprendre. L'apprenant réfléchit, sélectionne, établit des priorités, et prend des décisions.

La découverte et l'explicitation par chaque apprenant de ses stratégies d'apprentissage sont essentielles dans ce processus d'apprendre à apprendre (voir les stratégies proposées par les étudiants C, D, F, I, K, L). Parmi toutes les définitions proposées par les chercheurs, nous dirons que les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment pour faire avancer l'apprentissage : la notion de choix implique que l'apprenant essaie délibérément de résoudre un problème qu'il a rencontré (Mac Intyre, 1994). Elles sont orientées vers un problème. Elles peuvent être utilisées consciemment, modifiées ou rejetées, mais elles peuvent aussi devenir automatiques.

La métalangue utilisée, et les stratégies que ces étudiants utilisent sont bien entendu fortement guidées par leur passé d'élèves : lorsqu'ils doivent expliquer leurs objectifs et la façon de les atteindre, ils reprennent les termes et les façons de faire issus des enseignements qu'ils ont suivis précédemment. Comment savoir si ces stratégies sont effectivement efficaces, pertinentes, ou si même elles conviennent à leur style d'apprenant ? Seul chacun des apprenants serait capable de le dire. Il va les mettre à l'épreuve, les modifier, les remplacer par d'autres qui lui paraissent plus efficaces. Selon Kohonen (2000), « l'apprentissage par expérience est un processus continu et cyclique qui intègre l'expérience immédiate, la réflexion, l'abstraction, la conceptualisation et l'action » (traduction de l'auteur de l'article). La capacité à évaluer les supports, les activités d'apprentissage, les acquisitions, dont on voit qu'elle est fortement présente dans les portfolios des étudiants de Kairouan, est fondamentale dans ce processus qu'est l'apprendre à apprendre. Le portfolio est le lieu de cette réflexion.

Comme c'est le cas dans beaucoup d'autres centres de ressources en langues, le conseiller joue un rôle important. Le portfolio est alors une base de travail lors de leurs rencontres.

3.2 Un accompagnement nécessaire

Dans la plupart des expériences d'utilisation du portfolio, celui-ci reste la propriété de l'apprenant. Il fait rarement l'objet de discussion ou de partage. Pourtant, l'apprenant n'est pas encore un expert en apprentissage, puisqu'il apprend à le devenir. L'aide du conseiller est susceptible de l'aider à y voir plus clair.

Le conseiller n'enseigne pas, il écoute, il analyse ce qui est dit, il donne de l'information, il soutient psychologiquement, il propose, il aide à prendre des décisions. Alors qu'un enseignant donne de l'information sur la langue, le conseiller suggère des

ressources pour découvrir le fonctionnement langagier ; alors qu'un enseignant apporte du matériel, le conseiller propose plusieurs matériels ; alors qu'un enseignant donne une réponse, le conseiller suggère comment trouver la réponse ; alors que l'enseignant évalue l'acquisition ou la participation, le conseiller aide à évaluer soi-même sa production ou sa compréhension ; etc. Il aide ainsi les apprenants à passer progressivement d'un paradigme de *l'enseignement* à un paradigme de *l'apprentissage*.

4 Conclusion

Le portfolio tel qu'il est utilisé dans ce dispositif (mis en place dans dix autres départements des universités tunisiennes) permet à chaque étudiant d'analyser ses besoins de formation et ses priorités, de définir ses objectifs de travail, d'établir son programme, de sélectionner ses ressources et la manière de les exploiter, puis au fur et à mesure de sa progression d'explicitier ce qu'il a fait (auto-évaluation, impressions), et de définir la suite de son travail (réajustement des objectifs, utilisation de nouvelles méthodologies, de nouveaux supports, participation à des ateliers ou à des séances de conversation, etc.). C'est un instrument puissant de la formation à apprendre et de l'autonomisation des étudiants.

Cette efficacité est renforcée par les autres éléments du système: des conseillers accompagnent la réflexivité des apprenants ; le centre de ressources permet aux étudiants de développer un apprentissage réellement dirigé par eux-mêmes ; la rédaction du portfolio est obligatoire, et la qualité de la réflexion que l'étudiant a menée est évaluée dans le barème de ses examens.

L'expérience montre que ces apprenants deviennent, pour beaucoup d'entre eux, plus responsables, plus autonomes, plus chercheurs, plus indépendants, plus critiques, plus engagés, plus conscients, et doués de capacités plus durables.

On entend parfois dire que l'idée d'autonomie d'apprentissage fonctionne bien dans le contexte culturel dont elle est issue, à savoir les milieux socio-culturellement favorisés, et les pays européens et d'Amérique du Nord, mais ne fonctionne pas dans d'autres contextes, ou auprès de publics en difficultés scolaires ou faiblement scolarisés. Or le dispositif présenté dans cet article est mis en place en Afrique, et les apprenants concernés sont des étudiants en difficulté. Il s'avère que les taux de réussite à l'examen de première année, pour ces étudiants, sont passés de 20 % à plus de 50 %, et dans certains cas à 80 %. Cela s'explique sans doute de deux manières :

- le passage d'un enseignement de masse à un apprentissage individuel, dans un

dispositif où chaque étudiant, pour la première fois sans doute de sa vie scolaire et universitaire, est écouté individuellement par un enseignant ;

- l'augmentation de la confiance en soi. La plupart des enseignants remarquent que ces étudiants inscrits à l'UE de perfectionnement sont plus volontaires, interviennent davantage que les autres étudiants dans les cours traditionnels.

Comment s'inspirer, dans d'autres contextes, de ce que nous apprend cette expérience ? Voici deux réponses possibles :

- plus l'apprenant a la responsabilité de son apprentissage, plus il est motivé (voir Dickinson, 1987 ; Little, 1991 ; Deci, 1995).

- il arrive, d'après les comptes-rendus qui traitent de l'utilisation du portfolio, que des étudiants puissent considérer celui-ci comme chronophage, ou n'en voient pas l'utilité. Dans l'expérience tunisienne, l'usage d'un portfolio est imposé, et il fait l'objet d'une évaluation (en termes de progression dans la capacité à apprendre) qui compte dans l'examen. C'est ainsi qu'il joue pleinement son rôle métacognitif.

Références

- Besse, H. (1976), « La norme, les registres et l'apprentissage », *Le français dans le monde*, 121, pp. 24-29.
- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language teaching*, London : Longman.
- Deci, E., Flaste, R. (1995), *Why we do what we do : understanding self-motivation*, New York : Penguin.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Holec, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Kohonen, V. (2000), *Experiential Learning in Foreign Language Education*, Boston : Allyn & Bacon.
- Little, D. (1991), *Learner autonomy : definitions, issues and problems*, Dublin : Authentik Language Resources Ltd.
- Mac Intyre, P. D. (1994), « Toward a social psychological model of strategy use », *Foreign Language Annals*, 27, p. 2.

L'interprétation des formes de la langue étrangère en classe de langue : une analyse sociocognitive

Loïc RENOUD
(Université Aichi)

Résumé

Dans cet article, on s'intéresse au travail d'interprétation que fournit une étudiante au cours d'une activité en classe de français langue étrangère de niveau initial à l'université au Japon. On entend par interprétation l'action par laquelle on construit la relation réciproque entre formes et sens. Avant un niveau seuil en langue étrangère, ce travail occupe une part essentielle de l'apprentissage en situation guidée, puisque la langue étrangère reste un moyen problématique pour communiquer spontanément. On esquisse une perspective sociocognitive holistique pour analyser à l'aide d'enregistrements vidéos la façon dont l'étudiante surmonte les problèmes rencontrés et accomplit un travail d'interprétation fructueux. Le corpus montre que c'est l'enrichissement, dans l'instant, des ressources cognitives du contexte qui permet l'interprétation. C'est donc par une modification du contexte, y compris dans un espace interactif privé où l'étudiante gère les modalités d'une microgénése de la langue, que l'interprétation des formes de la langue étrangère est possible.

本論文は、日本の大学の入門クラスのフランス語の授業における学習活動において、一人の女子学生が示した「解釈」の作業に着目している。なお、ここでは、「解釈」とは「形」と「意味」との相互関係を構築する行為を意味するものとする。外国語においてある一定の水準に達する以前には、この作業は教授者の指示のもとに行われる学習において大きな比重を占めるものである。なぜなら、その外国語は自発的にコミュニケーションをとるのには問題のある手段にとどまっているからである。女子学生が学習の途中で出会う数々の困難を乗り越えて実り豊かな解釈の作業を成し遂げる様子を、ビデオ録画の助けを借りて分析するために、ここでは全体的な社会認知的的パースペクティブの概要が描かれる。コンテキストにおいて認知的的情報を豊富にすることが「解釈」を可能にしていることが、このコーパスによってわかる。したがって、外国語の「形」の「解釈」が可能になるのは、コンテキストを変えてやることによってであり、そこには女子学生が言語のマイクロ生成の様式をつかさどる私的な対話空間が含まれる。

Mots clés

Interprétation, sociocognition, contexte, génèse de la langue étrangère, classe.

解釈, 社会認知論, コンテキスト, 外国語の生成, クラス

1 Introduction

Avant un certain niveau, que l'on appelle encore niveau seuil, il est difficile de prendre part sans préparation à une conversation en langue étrangère (dorénavant LE). En deçà, l'apprentissage en situation guidée consiste essentiellement en un travail d'interprétation des formes de la LE. Une tâche de l'enseignant(e) est de mettre à disposition des formes cibles pour l'interprétation de leur sens, et de prévoir des activités pour donner l'occasion de les interpréter, c'est-à-dire de les pratiquer. Le présent article porte sur ce travail d'interprétation au niveau initial, que l'on fasse référence selon le cas aux démarches sémasiologique (des formes au sens) ou onomasiologique (du sens aux formes).

Le contexte de l'étude est une salle de classe de première année en français LE à l'université au Japon. À travers la microanalyse d'enregistrements vidéos, on veut documenter le travail d'interprétation fourni par une étudiante lors d'une activité en classe. La question que l'on pose est de savoir ce qui, dans l'instant, rend possible ce travail, puisque les formes de la LE conservent encore pour l'étudiante leur caractère d'étrangeté, et qu'elles sont à première vue un moyen problématique pour communiquer. On fait l'hypothèse que ce qui rend possible l'interprétation est un apport conscient de la part de l'étudiante, permettant de construire des relations entre sens et formes, dans l'un et l'autre sens. Dans la section 2, on propose de définir trois concepts-clés pour esquisser une perspective sociocognitive, d'où on souhaite voir le travail d'interprétation effectivement réalisé. Dans ce cadre théorique, on revient ensuite plus en détail sur la question et l'hypothèse de recherche. La section suivante décrit le contexte de l'étude, la méthodologie de recherche et la constitution du corpus. La section 4 est consacrée à l'analyse et à l'interprétation du corpus dans le cadre de l'hypothèse à vérifier. On discute des résultats dans une cinquième section. On conclut en mettant l'étude en perspective, et en proposant des pistes pour approfondir la recherche sur l'interprétation des formes de la LE dans le contexte de la classe.

2 Concepts clés, question et hypothèse de recherche

Dans cette section, on propose trois concepts clés (le langage, la cognition et le

contexte) pour esquisser une perspective sociocognitive sur le travail d'interprétation des formes de la LE, dans laquelle on définira la question de recherche. Un trait dominant de cette perspective est le rejet du dualisme pensée / corps, pour privilégier une approche holistique de la sociocognition (Batstone, 2010, p. 21).

2.1 Le langage

Qu'est-ce que le langage ? Pour proposer une réponse - à grands traits -, on se place dans la perspective que Vygotski (1997) donne dans ses travaux sur le développement ontogénétique du langage et des connaissances. Dans cette perspective et celle des continueurs - perspective appelée socioculturelle - la précession de la société sur l'individu va déterminer le développement des fonctions cognitives de celui-ci. Le petit enfant utilise le langage en accompagnement d'actions réalisées avec son entourage, en particulier la mère. Progressivement cependant, dans les discours privé et intérieur, le langage devient un moyen de réguler des actions réalisées seul. L'entrée dans l'écrit à l'âge scolaire correspond à une prise de conscience progressive mais décisive du caractère médiateur du langage. À l'adolescence, on développe la capacité d'ordonner sa pensée à l'aide de la signification des mots de la langue (les concepts). La perspective socioculturelle propose ainsi de voir le langage comme outil culturel intériorisé par l'être humain, qui l'emploie comme moyen de communication linguistique avec son entourage quotidien mais aussi comme médiation de sa cognition pour contrôler, ordonner et orienter sa pensée. L'approche socioculturelle regarde l'acquisition de langue additionnelle sous ces deux aspects (Lantolf & Thorne, 2006).

2.2 La cognition

On adopte une conception ancrée (*grounded*) de la cognition, où l'on considère que les fonctions cognitives impliquent la réactivation d'états perceptifs, que Barsalou (2009) appelle simulations. L'auteur évoque leur rôle dans l'action, l'anticipation, la mémoire implicite, la mémoire de travail, les processus de conceptualisation, le langage ou encore la cognition sociale. Quand on vit une expérience de façon répétée, des simulateurs capables de réactiver des états perceptifs correspondants (des simulations) - y compris des états introspectifs - constituent la mémoire. Ainsi, un concept ne correspondrait pas à l'activation d'un représentant isolé d'une catégorie mais est une « conceptualisation située ». Par exemple, le concept « mercredi » n'est pas évoqué ou interprété isolément comme un représentant de la catégorie « semaine ». Il l'est plutôt par la réactivation d'états perceptifs mêmes vagues associés à son propre emploi du temps, qu'ils soient introspectifs (le jour où je n'ai pas de cours, ce qui est

associé positivement à une impression de liberté), moteurs (le jour où je joue au tennis), etc.

Par ailleurs, le langage permettrait le maniement des simulations par indexation, leur assemblage par la syntaxe, et leur transformation par les moyens d'organiser l'information dans l'interaction, etc., (Barsalou, 2008, pp. 36-38), un rôle qui nous semble cohérent avec la perspective vygotkienne.

2.3 Le contexte

On s'est proposé de considérer le langage et la cognition *hic et nunc*, en évoquant d'une part l'utilisation du langage comme médiation de la cognition pour soi et pour les autres, et d'autre part l'ancrage corporel de la cognition. De même, pour l'analyse on souhaite adopter le point de vue des sujets engagés dans l'action, en ne recourant qu'aux catégories qui leur ont semblé pertinentes dans le cours de l'interaction avec leur environnement, en se plaçant de la sorte dans une perspective émique pour appréhender le contexte (Mondada, 2006). L'éthnométhodologie montre en effet qu'à tout moment dans un environnement donné, les sujets manifestent mutuellement par leur comportement la compréhension qu'ils se font de la situation.

Par ailleurs, le contexte est fortement constitué et continuellement renouvelé par les actions des individus, qui peuvent s'appuyer sur différents supports de leur environnement, les modifier et les créer. Ainsi, le contexte de la salle de classe est marqué par la distribution des ressources cognitives correspondant au but institutionnel de formation, que ces ressources soient le fait de l'enseignant (le manuel, les fiches d'activités, les divers supports visuels, audio, etc.), mais aussi les ressources provisoires comme les traces écrites au tableau, ou évanescences comme les paroles) ou des apprenants, au cours d'activités de groupe ou même individuelles. Du point de vue émique, il semble logique d'inclure dans cette dernière catégorie de ressources cognitives les images des simulations lorsque celles-ci apparaissent à la conscience, et qui constituent alors l'imagerie (*imagery*) d'après le terme de Barsalou (2009, p. 1281).

2.4 Question et hypothèse de recherche

Ce parcours théorique dessine une perspective sociocognitive holistique, prenant en compte l'ancrage corporel de la cognition et son caractère situé (c'est-à-dire, nous concernant, dans le contexte de la salle de classe). Le langage permet en outre le contrôle de notre cognition, étant, comme le montre Vygotski, un outil psychologique de médiation de l'activité cognitive, pour soi dans notre langue maternelle (pour la

plupart d'entre nous) et pour les autres au cours de notre communication sociale, en général dans notre langue maternelle. Dans ce dernier cas, la communication repose sur la compréhension automatique du contenu sémantique des mots de la langue. En effet, même si un énoncé écrit ou surtout oral ne nous est pas directement adressé, il est difficile de ne pas vouloir le comprendre une fois perçu. C'est l'automatisme (*automaticity*) du langage (Pulvermüller, 2008, p. 78). Mais qu'en est-il des formes d'une langue étrangère ? Dans notre étude, comment l'apprenante se comporte-t-elle sur le plan sociocognitif pour les interpréter ? Dans le contexte de la classe de langue, une tâche de l'enseignant(e) est de mettre à disposition les formes de la langue étrangère, pour que leur sens soit interprété. Il (ou elle) prévoit également des occasions de les faire utiliser à des fins d'apprentissage, c'est-à-dire de les faire interpréter comme on interprète un rôle. Cependant, puisqu'elle n'est pas automatique, comment, dans l'instant, l'interprétation des formes de la langue étrangère est-elle rendue possible ? On fait l'hypothèse que, du point de vue de l'étudiante, l'interprétation est rendue possible par une modification adéquate du contexte, dans le sens d'un enrichissement des ressources cognitives. On cherchera à vérifier cette hypothèse dans l'étude présentée ci-dessous.

3 Contexte de l'étude, méthodologie de recherche et constitution du corpus

3.1 Contexte de l'étude

L'étude a eu lieu dans une de mes classes, avec des étudiants en première année d'université inscrits en Littérature, à peu près à mi-semester lors du second semestre 2011. La phase du cours était consacrée au thème de l'arubaito (travail étudiant à temps partiel), ce qui permet aux apprenants d'ancrer l'activité d'apprentissage dans leur expérience personnelle. La grande majorité des étudiants travaillent plusieurs jours par semaine, ainsi l'activité langagière sur le thème, qui présente une certaine difficulté en LE pour le niveau initial, repose en revanche sur des conceptualisations situées aisément accessibles cognitivement. La partie productive était centrée autour de cinq questions. Sur leur manuel, les apprenants ont les questions et des exemples de réponses avec des illustrations (lieux, expressions de visages, situations) :

1. Tu travailles où ?

Je travaille... dans une boulangerie. dans un café. dans une école. chez
des élèves. dans une supérette.

2. Qu'est-ce que tu fais ?

Je suis serveur(se). Je donne des cours. Je suis vendeur(se). Je suis caissier(ère).

3. Ton travail te plaît ? (Ça te plaît ?)

Oui, ça me plaît beaucoup. Oui, pas mal. Bof, pas tellement. Non, pas du tout.

4. Tu travailles quels jours ?

Je travaille le samedi et le...

5. Ton chef est sympa ?

Oui, je l'adore ! Oui, je l'aime bien. Non je ne l'aime pas. Non, je le déteste.

Le manuel que j'utilise, *Café français*¹, correspond aux habitudes d'apprentissage que la plupart des étudiants contractent au lycée en langue vivante 1 (en anglais), c'est-à-dire où l'on trouve les phases PPP, présentation, pratique, production. Cependant, pour la présente étude, le déroulement du cours ne suit pas tout-à-fait ce schéma, pour commencer par des alternances présentation / production immédiates et plus rapides à partir des questions. La phase de cours se terminait par un point de grammaire, à partir de la dernière question (sur les pronoms personnels compléments d'objet direct de troisième personne du singulier). Le plan du cours comporte ainsi l'annonce du thème, les cinq questions, une phase de mémorisation, un changement de partenaire pour refaire de mémoire le bloc des cinq questions, un exercice écrit sur les pronoms pour les dix dernières minutes, et l'écoute du dialogue (en début normalement).

3.2 Méthodologie de recherche

La méthodologie repose en particulier sur l'enregistrement vidéo, et le type d'analyse est la microanalyse des interactions au cours de la phase de cours décrite précédemment. Sur le plan matériel, une caméra numérique sur trépied est posée en face du premier rang, pour avoir dans le champ deux étudiantes qui travaillent d'ordinaire par deux pour les activités communicatives. On enregistre également en continu leurs échanges avec un micro posé sur le bureau, entre elles deux.

On suit en particulier une étudiante, débutante en français comme les autres étudiants, et qui a un niveau médian dans le groupe. On cherche à retracer de son point

¹ Gaillard N., *et al.* (2010), *Café français*, Tokyo : Éditions Asahi.

de vue la succession des actions dans son interaction avec l'environnement. Comme l'explique Goodwin (cité dans Atkinson, 2011, p. 151) qui montre l'intrication des diverses sémiologies dans l'interaction - grammaire, intonation, regard, gestes, mouvement de la tête, supports matériels divers, etc. - à travers des microanalyses d'interactions filmées, « Le positionnement, les actions, et l'orientation du corps dans l'environnement sont déterminants pour la manière dont les individus comprennent ce qui se passe et mènent une action conjointe. Plutôt que de ne relever que d'une seule modalité [...], beaucoup de formes d'actions humaines sont construites dans la juxtaposition de matériaux très divers, que ce soit le corps du sujet, celui des autres, la langue, la structure de l'environnement, etc. » Dans le cadre de l'hypothèse émise, l'enregistrement vidéo semble approprié pour documenter les interrelations entre ces éléments, notamment sur des durées brèves.

3.3 Constitution du corpus

Le corpus est constitué de quatre vidéos d'une minute environ, sur une heure d'enregistrement (ce qu'a duré la phase du cours sur le thème de l'arubaito). Les extraits correspondent aux configurations de communication communes dans une classe de LE, à savoir les interactions apprenant / apprenant (extrait 2), professeur / apprenant (extraits 1 et 3) professeur / classe (extrait 4). Les trois premiers extraits proviennent de la phase de pratique et le dernier de la phase d'explication grammaticale, consacrée au pronom personnel complément d'objet direct. La sélection de ces données pour constituer le corpus d'étude est également déterminée par le cadre de recherche que l'on s'est fixé. Le travail d'interprétation tel qu'on l'a défini est d'intensité variable durant le cours, puisqu'il dépend du déroulement. Mais on a choisi des moments où l'étudiante seule ou avec sa partenaire était amenée à surmonter un problème suscité par la situation d'apprentissage.

4 Analyse

Pour présenter les quatre extraits du corpus, on les situe dans le déroulement du cours, on pointe les faits pertinents, et on propose une interprétation dans le cadre de l'hypothèse à vérifier.

4.1 L'imagerie auditive dans une phase de microgènèse

Le premier extrait correspond au moment où les étudiants pratiquent la première question : « Tu travailles où ? ». Je circule dans les rangs pour poser la question, contrôler la forme des réponses et, si besoin, apporter une aide pour l'emploi du

vocabulaire. L'interaction duelle professeur / étudiante (respectivement notés P et A) que j'initie offre un exemple de ce type de correction au tour 3, après que l'étudiante oublie l'article. La correction est réalisée dans le cours de l'interaction (*embedded correction*, voir Seedhouse, 2009), ici à la faveur de la structure habituellement ternaire de l'échange. Mais l'étudiante répète la partie de l'énoncé en mélangeant les syllabes, ce qui donne lieu à deux tours de parole supplémentaires. Ce qui est intéressant cependant est l'exploitation ultérieure que l'étudiante fait de la correction, après que je suis parti vers d'autres étudiants.

Extrait 1²

P1 : vous travaillez où / Ai \

A2 : je travaille heu dans bentoya

P3 : d'accord dans un bentoya

A4 : (répète) ben- dans un

P5 : dans un / (en soulignant la liaison)

A6 : dans un / (en imitant)

P7 : un / bentoya \ (en repartant de la liaison)

A8 : bentoya

(Je pose ensuite la question à E, la partenaire de A, et continue de circuler. A et E s'engagent dans un très bref échange, 3 secondes environ, à propos de ce qu'elles ont répondu.)

A9 : (pour elle-même) dans un (en intervertissant quelque peu les voyelles nasales) dans un bentoya (en reprenant correctement la forme accentuée au tour 5)

(Pendant que A répétait les mots, sa partenaire E a sollicité un échange à propos du pendentif que porte A, voir la prise de vue 4)

² Conventions de transcription : intonation montante : /, intonation descendante : \, mots inachevés : inache-, (indications d'actions ou autres informations), segments incompréhensibles : [xxx], pause longue : ..., chevauchement, *traduction*, **faits mis en relief dans l'analyse**.



Extrait 1 (à gauche et à droite, les étudiantes A et E ;
de gauche à droite, prises de vue 1, 2, 3 et 4)

Les prises de vue 3 et 4 ci-dessus correspondent au tour 9, quand A reproduit pour elle-même l'énoncé proposé en correction. La prise de vue 4 correspond à la dernière syllabe « -ya » du tour 9. Dans les études de l'acquisition de seconde langue dans la perspective socioculturelle (voir Lantolf & Thorne, 2006), on parle de discours privé dans ce cas, en référence aux travaux fondateurs de Vygotski. Le discours privé se caractérise par 1) un bas volume, 2) le fait qu'il ne soit pas sollicité par l'intervention d'autrui, et 3) par le fait qu'il n'appelle pas de réaction de la part d'autrui. Dans la classe de langue étrangère, sa fonction est de consolider la mémorisation. La consolidation est réalisée par l'externalisation de sa propre parole. Ce type de discours privé peut être vu comme une phase de microgénèse (d'après l'expression de Wertsch), par laquelle le plan intrapsychique se forme à partir de l'activité intersubjective (Griggs, 2007, p. 24). Ici, cette activité, dont les rôles et les finalités sont mutuellement reconnaissables par les acteurs, est suscitée au départ par la circulation du professeur dans les rangs.

Cependant, l'observation des enregistrements suggère que l'on peut pousser plus avant l'analyse du discours privé au tour 9, pour cerner la modalité de cette phase de microgénèse. Le volume du discours privé est en fait étonnamment haut, et, comme le montre la comparaison des prises de vue 1 et 2, le changement d'expression sur le visage de l'étudiante indique le passage à un autre état interactif, qui doit correspondre au début d'une réactivation de l'interaction qui a eu lieu vingt secondes plus tôt avec le

professeur. On estime en effet que durant le laps de temps correspondant aux prises de vues 2 à 4 l'étudiante récrée pour elle une image peut-être essentiellement auditive de l'interaction avec le professeur afin de réentendre les formes cibles. Ce faisant, elle fait passer l'interaction avec son environnement au second plan comme le montre l'orientation à nouveau axiale de son visage à la prise de vue 2, pour animer son propre environnement au premier plan et y énoncer la réponse au cours d'une réactivation. Le délai, le volume et le passage à un état interactif privé permettent donc de penser que l'étudiante rejoue mentalement la scène pour interpréter les formes « dans un bentoya ».

4.2 Le recours à la langue maternelle pour l'interprétation

Dans l'extrait suivant, les étudiantes pratiquent les trois premières questions : (« Tu travailles où ? », « Qu'est-ce que tu fais ? » et « Ton travail te plaît ? »). Après avoir donné les réponses qui correspondent à leur propre situation, A et E ont entrepris d'essayer des combinaisons sur un mode ludique, comme « caissière » après « dans un école ». Quand elles ont épuisé les combinaisons, elles abordent la question suivante, en devant le déroulement du cours. Elles doivent donc élucider le sens de « quels jours » dans « Tu travailles quels jours ? ». Il est intéressant de détailler la façon dont elles procèdent.

Extrait 2

A1 : tu travailles où /

E2 : je travaille chez des é- é- é-èves \

A3 : élèves

E4 : élèves élèves

A5 : qu'est-ce que tu fais /

E6 : je suis vendeur vendeuse (rire des deux)

A7 : ça te plaît \ ça te plaît /

E8 : oui / pas mal

A9 : ha tsugi wa *ensuite* (elle lit) tu travailles quels jours quels jours

E10 : kore donna imi \ *ça veut dire quoi* \

A11 : dono kurai hataraita iru ka *combien de temps est-ce que tu travailles*

E12 : mmh tu travailles

A13 : (elle lit l'exemple) **je travaille le samedi** [xxx] nan yôbi ka nan yôbi ka nan yôbi ka *quels jours quels jours quels jours* (tourne les pages du manuel à la page

du vocabulaire des jours)

E14 : kore ka *c'est ça*

A15 : uchi mucha hataraita iru yo *moi je travaille beaucoup*

E16 : nan yôbi kara [sic] / *à partir de [sic] quel jour /*

A17 : mercredi / (son interlocutrice, qui suit sur le manuel, indique qu'elle écoute)
vendredi / samedi / dimanche \

Le corpus montre ici que le sens des mots « quels jours » est interprété par le fait même de progresser dans la lecture du manuel, et donc d'accroître les ressources cognitives disponibles. Une étudiante formule une première interprétation approximative, mais qui correspond au sens de l'expression. Il est permis ici de penser que les deux étudiantes s'appuient sur leur expérience de l'échange conversationnel, qui généralement parcourt les grandes catégories sémantiques comme le temps, l'espace, les personnes et les objets, les actions et procès (mouvement appelé référentiel par Klein & Von Stutterheim, 2006). Jusqu'à cette question, la catégorie du temps n'avait pas encore été évoquée au cours de l'activité, elle était une bonne candidate pour celle qui devait être évoquée ensuite. L'hypothèse émise en langue maternelle au tour 11, « combien de temps est-ce que tu travailles », est donc une approximation cohérente. Le sens des mots « quels jours » s'éclaire immédiatement après, quand l'étudiante lit l'exemple de réponse et infère le sens de la question sur la base de la relation d'hyponymie entre « samedi » et « quels jours ». La dyade peut accomplir la suite de l'activité en exploitant les ressources du manuel, en consultant la page du vocabulaire des jours.

4.3 L'imagerie visuelle pour une énonciation

Dans le troisième extrait comme dans le premier, je sollicite l'étudiante en lui posant la dernière question de l'activité, « votre chef est sympa ? », et l'incite à donner une raison en utilisant un des adjectifs de caractère donnés dans une liste sur la page du manuel. Au cours de l'échange, le mot interrogatif « pourquoi ? » est introduit, en utilisant la traduction sur la page de droite du manuel. Pour répondre, l'étudiante est amenée à construire un énoncé négatif « il n'est pas » suivi d'un adjectif en fonction d'attribut. Pour étayer l'énonciation, je m'appuie sur la langue maternelle en partant de la traduction de l'énoncé « il est » suivi de l'adjectif, et en demandant de dire en français l'énoncé négatif en le formulant d'abord en japonais. On s'intéresse à la façon dont l'étudiante va planifier la négation. La négation en français différant notablement

de celle de l'anglais, sa construction demande un effort de mémoire particulier au stade initial.

Extrait 3

P1 : Ai votre chef est sympa /

A2 : (regardant ailleurs) non je je n'aime je (elle hésite, vérifie sur le manuel) je ne l'aime pas (regarde le professeur)

P3 : pourquoi (en pointant la traduction sur le manuel) pourquoi naze *pourquoi*

A4 : naze *pourquoi* (le professeur indique la liste des adjectifs sur le manuel) il est nani *quoi* (cherche l'adjectif sur le manuel) wakaranai *je ne sais pas* con (le professeur fait signe de ne pas dire, rires) nani ga *qu'est-ce qu'il y a*

P5 : yasashikunai / *il est pas gentil* / yasashii desu *il est gentil* il est gentil (en pointant sur le manuel) "yasashikunai desu" itte kudasai *est-ce que vous pouvez dire "il n'est pas gentil"*

A6 : il est il est chigau *non* (**regarde derrière le professeur, pause**) **il n'est pas** (regarde le professeur pour confirmation, qui acquiesce) gentil



Extrait 3 (à gauche et à droite, les étudiantes A et E ;
de gauche à droite, prises de vue 1, 2, 3 et 4)

Au tour 6, A va s'appuyer sur ses ressources propres pour énoncer les formes correctes (la prise de vue 4 correspond à « pas » au tour 6). La prise de vue 1

correspond au « est » du deuxième « il est » du tour 6. L'auto-correction qui s'ensuit « chigau *non* », se situe entre les prises de vue 2 et 3. Ce moment précis précède un changement de position de la tête et d'orientation du regard, qui indique que l'étudiante s'engage dans un autre type d'interaction avec son environnement à la prise de vue 3. Sa partenaire s'est d'ailleurs désengagée de l'espace interactif, puisque le contact oculaire est interrompu. L'étudiante A a donc détourné la tête de l'espace de l'interaction avec ses interlocuteurs et regarde l'espace au-delà. Cette interaction correspond à une pause longue dans l'échange, à une fixité du visage et à la direction du regard vers un endroit précis de l'environnement, mais ailleurs que vers le professeur à qui sera adressée la réponse, ou ailleurs que dans l'espace matériel de l'interaction, comme c'était le cas aux tours précédents quand le manuel servait de support cognitif pour la conduite de l'échange (le professeur pointant sur le mot interrogatif puis sur la liste des adjectifs de caractère, etc.). Dans la mesure où l'énoncé correct est produit exactement après cette phase où l'étudiante regarde cet endroit (prise de vue 3), il est manifeste que cette partie de l'environnement est également un support cognitif servant de régulation pour l'échange au même titre que les formes écrites du manuel. On estime que l'étudiante crée mentalement une image perceptive de l'énoncé qu'elle va dire, « il n'est pas ». L'orientation du regard, puis l'action où l'étudiante s'est engagée (vision) permettraient de dire que cette image est notamment visuelle. Certes, la nature de l'image perceptive n'est pas observable, mais le fait que sa bouche reste immobile plaide également pour cette conclusion. En somme, l'étudiante active mentalement les formes écrites et les projette sur un espace interactif pour les lire et pouvoir les interpréter oralement grâce à ce support *ad hoc*.

4.4 Le schéma comme ressource cognitive

Dans le dernier extrait, je propose une explication au tableau sur la fonction de « le » dans « je le déteste », une partie d'une des réponses proposées à la dernière question de l'activité communicative, à savoir « Ton chef est sympa ? ». Dans cette situation de communication, le professeur s'adresse à la classe. Je m'appuie sur les traces écrites au tableau, qui ont servi de modèle pour introduire l'activité communicative. Le tableau est d'une façon générale un marqueur de temps au cours de ce type d'interaction, utilisé en l'occurrence pour progresser dans une explicitation de la nature et de la fonction du pronom « le », à partir des connaissances réactivées au fur et à mesure (les fonctions sujet et verbe, les natures grammaticales nom et pronom).

Extrait 4

P1 : bien... mite kudasai *regardez s'il vous plaît...* tsugi *ensuite ...* bunpô wo shimashô *on va faire de la grammaire ...* mite kudasai *regardez s'il vous plaît...* ton chef est sympa oui / (en montrant les mots au tableau) ton chef est sympa / non je le déteste... “déteste” dôshi desu ne, Yuya, “dôshi” furansugo de nan to imasu ka *c'est un verbe, n'est-ce pas, Yuya, en français comment est-ce qu'on dit “verbe”*

Y2 : verbe

P3 : très bien... ah... Sakae *Sakae* (montrant au tableau) je “shugo” *sujet* (l'étudiante ne sait pas, le professeur souffle) *sujet*

S4 : *sujet*

P5 : oui très bien donc mite kudasai *regardez s'il vous plaît* le... je je déteste mon chef (écrit la phrase) oui / *sujet verbe chokusetsu mokuteki go complément d'objet direct COD* (en pointant dans l'ordre les fonctions encadrées)... *meishi nom* (en pointant les mots « mon chef ») *daimeishi wo tsukaimashô on va utiliser un pronom le (en reliant d'une flèche le nom au pronom, et en écrivant COD sous le pronom)...* je le déteste... “le” wa *daimeishi desu \ eigo de chigaimasu \ I hate daimeishi wa him... verbe no ato \ furansugo de verbe no mae “le” c'est un pronom, en anglais c'est différent I hate le pronom him après le verbe, en français avant le verbe*

L'enregistrement vidéo montre clairement la transition qu'opère l'étudiante entre un état d'attention mais d'attente et un état de réalisation, qui coïncide avec l'ajout au tableau d'une flèche du nom au pronom, un schéma que j'ai déjà été amené à utiliser. Elle peut interpréter les mots de l'énoncé « je le déteste » en les analysant, après avoir rencontré de façon synthétique des énoncés structurellement semblables (« je l'adore », « je l'aime bien », « je ne l'aime pas ») sans connaître la nature ni la fonction des formes « le » ou « l' » au cours de l'activité (voir le tour 2 de l'extrait précédent). Dans ce dernier extrait, le professeur est directement à l'origine de l'apport cognitif par lequel l'étudiante construit un savoir sur la langue.

5 Discussion

Les problèmes que pose l'interprétation sont surmontés par un apport conscient que fournit l'étudiante pour établir des relations entre formes et sens. Dans l'extrait 1,

l'étudiante rejoue mentalement l'interaction ayant eu lieu avec le professeur vingt secondes plus tôt, en recomposant d'ailleurs un énoncé que j'avais coupé aux tours 5 et 7. Ce faisant, elle se crée un espace privé interactif pour gérer à son rythme la microgénése de la langue en prononçant correctement les formes à haute voix. L'extrait 3 est identique en ce qu'il repose également sur l'imagerie perceptive, mais la modification du contexte qui permet l'interprétation est de nature essentiellement visuelle comme le montre l'analyse vidéo. Sollicitée par le professeur, l'étudiante projette spatialement les formes à énoncer dans un espace privé, et par là surmonte également le problème qui est posé. Dans les deux autres extraits, l'interprétation du sens passe par la langue maternelle pour résoudre un problème lexical (extrait 2) ou grammatical (extrait 4). Respectivement, ce sont les ressources linguistiques du manuel exploitées par les étudiantes pour interpréter le sens d'une question, ou un guidage du professeur pour expliciter la nature et la fonction du mot, visant un savoir métalinguistique. L'hypothèse d'un enrichissement des ressources cognitives permettant dans l'instant l'interprétation des formes de la LE semble correcte.

Pendant, l'hypothèse ne rend pas compte du point de départ, c'est-à-dire de l'impulsion à fournir l'effort nécessaire à ce travail. Dans un domaine connexe, les relations entre la pensée et le langage, Vygotski estime que la pensée prend naissance « dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. » (1997, p. 494) De même, on peut estimer que l'impulsion pour allouer l'énergie que demande le travail du type qu'on a vu relève, pour l'étudiante, d'une dimension « volitive et affective ». Le travail qu'elle fournit peut donc se voir aussi sous cet angle : auto-correction par une gestion différée de la microgénése pour réduire l'écart avec la norme de la LE (extrait 1), désir de compléter l'activité (extrait 2), recherche de conformité avec la LE (extrait 3), effort d'attention (extrait 4).

6 Conclusion

Dans cet article, on a présenté les résultats d'une recherche sur le travail d'interprétation de formes de la langue étrangère tel qu'il est conduit par une étudiante dans le contexte d'une classe de niveau initial en français langue étrangère. Le thème de l'arabito se prête particulièrement bien à la pratique de questions simples sur les grandes catégories sémantiques (quoi, quand, où, comment, etc.), et à l'introduction d'un nouveau lexique. En observant le comportement de l'étudiante, en procédant à

une microanalyse sociocognitive de ses interactions avec l'environnement, on a cherché à savoir ce qui dans l'instant rendait possible ce travail d'interprétation. Le corpus était composé d'une sélection d'épisodes où l'étudiante surmontait un problème posé par la situation d'apprentissage. L'analyse semble valider l'hypothèse selon laquelle une modification adéquate du contexte est nécessaire pour que les formes de la langue étrangère soient interprétées. Mais l'hypothèse devrait inclure une dimension volitive et affective pour rendre compte de l'impulsion nécessaire à la réalisation de ce travail.

La perspective sociocognitive choisie pour analyser le travail d'interprétation mené par l'étudiante rejette le dualisme pensée / corps et intègre dans le contexte matériel de l'interaction avec son environnement les images perceptives qui servent, comme on a voulu le montrer, d'apport *ad hoc* pour combler la distance existant au début de l'apprentissage de langue étrangère entre le sens que l'on veut communiquer et des formes qui paraissent encore étrangement inappropriées pour cela. Mieux connaître les mécanismes de ce travail permettrait de concevoir les principes d'un étayage adapté, c'est-à-dire, en tant qu'enseignant, de mieux ajuster son activité en classe au travail effectivement réalisé par les apprenants (Bucheton, 2009). Dans ce registre, nombre de problèmes directement en lien avec le thème de cette étude nécessiteraient d'autres recherches, parmi lesquels : l'impact des projections dans l'espace interactif privé sur l'acquisition des formes de la langue étrangère, la différence qualitative entre une modification des ressources cognitives du contexte initiée par autrui (par le professeur comme dans l'extrait 4, ou par un(e) partenaire dans un travail de groupe) et auto-initiée, ou encore la nature du travail d'interprétation à proximité du niveau seuil.

Références

- Atkinson, D. (2011), « A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages », in Atkinson, D. (ed.), *Alternatives Approaches to Second Language Acquisition*, Abingdon / New York: Routledge, pp. 143-166.
- Barsalou, L.W. (2008), « Grounding Symbolic Operations in the Brain's Modal Systems », in Semin G. R. & Smith E. R. (eds), *Embodied Grounding*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 9-42.
- Barsalou, L. W. (2009), « Simulation, situated conceptualization, and prediction »,

L'interprétation des formes de la langue étrangère en classe de langue : une analyse sociocognitive

Biological Sciences, 364, pp. 1281-1289.

Batstone, R. (2010), « Issues and options on sociocognition », in Batstone R. (ed.), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*, Oxford : Oxford Press University, pp. 3-23.

Bucheton, D. (dir.) (2009), *L'agir d'enseignant: des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès Éditions.

Griggs, P. (2007), *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan.

Klein, W. & Von Stutterheim, C. (2006), « How to solve a complex verbal task: Text structure, referential movement and the quaestio », *Aquisição de Linguas Estrangeiras*, 30/31, pp. 29-67.

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford: Oxford Press University.

Mondada, L. (2006), « La question du contexte en ethnométhodologie et en analyse conversationnelle », in Mondada L. (éd.), *Verbum. Tome XXVII. 2-3*, Nancy : Presses universitaires de Nancy, pp. 111-151.

Pulvermüller, F. (2008), « Brain Embodiement of Category-Specific Semantic Memory Circuits », in Semin G. R. & Smith E. R. (eds), *Embodied Grounding*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 71-97.

Seedhouse, P. (2009), « The Interactional Architecture of the Language Classroom », in *Journal of Teaching & Learning Language & Literature. Vol. 1, 1*, pp. 1-13.

Vygotski, L. (1997), *Pensée et langage. 3^{ème} édition*, Paris : La Dispute / SNÉDIT (1934).

« Natifs » vs « professeurs nationaux » : analyse d'un discours ordinaire

Laurence CHEVALIER
(Université Seinan Gakuin)

Résumé

Une récente discussion dans le monde de la didactique du FLE au Japon a soulevé la question du rôle de l'enseignant natif au sein de l'éducation supérieure japonaise, qui jusqu'à présent n'a jamais été explicité. C'est cette image implicite de l'enseignant natif, construite traditionnellement par opposition à l'enseignant non natif, que cet article se propose d'examiner, à travers l'analyse d'un discours ordinaire qui touche à la fois la catégorisation, les compétences et la légitimité attribuées à l'enseignant natif.

A recent talk concerning the teaching of French in Japan raised the question of the role of native teachers within Japanese Higher Education. Up till now, this role has largely remained implicit. This paper aims at taking a closer look at the implicit image of native teachers, which is traditionally built in opposition to non native teachers, thanks to the analysis of an ordinary discourse concerning the categorization, abilities and legitimacy assigned to native teachers.

Mots clés

Locuteur natif, enseignant natif, enseignant non natif, légitimité.

Native speaker, native teacher, non native teacher, legitimacy.

1 Introduction

Le présent article est tiré d'une intervention que nous avons effectuée lors d'une table ronde intitulée « Le rôle des professeurs natifs au Japon, aujourd'hui et demain »¹ qui proposait de s'interroger, à travers les voix de trois enseignants français, sur la fonction, l'utilité et l'avenir de l'enseignant natif au sein de l'éducation supérieure japonaise². De notre point de vue, le thème de la table ronde couplé au choix des intervenants faisait surgir d'emblée un obstacle limitant la discussion : comment est-il

¹ Table ronde du 13 novembre 2011, congrès d'automne de la Société japonaise de didactique du français, université Nanzan, Nagoya.

² Le compte rendu de la table ronde figure dans le présent numéro de la Revue japonaise de didactique du français.

possible de décider de façon unilatérale du rôle et de la fonction des enseignants natifs en l'absence de représentants des instances recruteuses, à qui revient logiquement une bonne part de la définition ? La question mérite d'autant plus d'être posée que ces fonctions ne sont jamais explicitées par l'université japonaise. Tout se passe comme s'il existait un consensus non dit autour du rôle de l'enseignant natif, lui-même dépendant de la façon dont on se représente l'enseignant natif. Si l'on entend déterminer ses fonctions, on ne saurait faire ici l'économie de se demander avant tout ce qu'on entend, en définitive, par « enseignant natif », et ce qui le distingue de l'enseignant non natif. On sait que cette opposition est souvent construite sur la base de représentations parfois réductrices (Derivry-Plard, 2008a ; Causa, 2008). C'est cette opposition que nous nous proposons d'examiner à partir de l'analyse de quelques lignes figurant dans l'ébauche de la problématique de la table ronde.

2 Un discours ordinaire

L'extrait choisi, qui tiendra lieu de fil conducteur à notre discussion, provient d'un document informel à destination des intervenants de la table ronde, document envoyé à titre informatif par l'instance organisatrice dans le but de présenter un essai de problématique et stimuler la réflexion, et dont l'auteur est anonyme³. Dans le document, une première partie parle de manière générale du rôle important qu'ont joué les professeurs français dans le développement de l'enseignement du français dans le monde. C'est la deuxième partie, beaucoup plus courte, qui traite spécifiquement du cas du Japon, que nous retenons :

Mais la compétence linguistique des natifs domine la classe de langue à côté de la compétence grammaticale des professeurs nationaux. Et il arrive que les natifs croient devoir jouer un rôle de locuteur natif tout court sans se soucier d'objectifs pédagogiques.

Ces quelques lignes ont attiré notre attention d'abord parce ce qu'elles comportent un certain nombre de sous-entendus qui semblent fonctionner comme des évidences, et

³ Les indices textuels nous conduisent cependant à déduire que l'auteur est japonais. Nous tenons ici à le remercier vivement d'avoir fourni, bien qu'involontairement, un point de départ aussi intéressant pour cette discussion.

ensuite parce qu'il s'agit en même temps, en ce qui concerne la première phrase, d'un discours que l'on entend communément au Japon, au sein et en dehors de la communauté enseignante. Ce qui est dit nous paraît relever à la fois de ce que Beacco nomme des savoirs professionnels, « nés des pratiques professionnelles », et des savoirs ordinaires, « issus eux des représentations sociales » (2001, p. 92), mais non de savoirs savants. Nous nous servirons de cet extrait en tant que discours ordinaire (par opposition à discours scientifique) sur la position de l'enseignant natif au Japon. Il constituera le point de départ à une discussion cherchant à repérer et expliciter les sous-entendus entourant cette position.

Les deux phrases de l'extrait présentent un condensé de plusieurs idées. On remarque d'abord l'opposition « natifs » vs « professeurs nationaux », qui peut être paraphrasée en *locuteur natif* (puisque l'on note l'absence du mot « enseignant » pour désigner le natif) vs *professeur japonais*⁴. Or les termes de cette opposition ne sont en réalité pas directement opposables, parce qu'elle confond plusieurs traits distinctifs, si bien que l'on se demande sur quoi elle porte réellement : s'agit-il de l'opposition *enseignant natif vs enseignant non natif*, *enseignant français vs enseignant japonais* ou *professeur vs non professeur* ? Cette assimilation de traits distinctifs tend à faire penser qu'il existe au départ une certaine confusion des statuts.

En second lieu, on note une deuxième opposition portant sur les compétences : les natifs possèdent une compétence linguistique dominante tandis que les enseignants japonais ont une compétence grammaticale. Là encore, les termes de l'opposition posent question : la compétence grammaticale ne ferait-elle pas partie de la compétence linguistique ? À quel niveau l'opposition se situe-t-elle ? Pour la comprendre, il faut sans doute la mettre en rapport avec la division traditionnelle des cours de français en « grammaire » et « conversation » (ou « oral »), qui correspond également à une division entre enseignant japonais et enseignant natif. On peut alors émettre l'hypothèse que ce que l'auteur entend par « compétence linguistique du natif » se réfère surtout à la maîtrise de l'ensemble des règles sociales de communication, qui dans ce cas peut effectivement s'opposer à compétence grammaticale *stricto sensu*. Mais il existe aussi une autre idée dans ce discours sur les compétences : celle de sécurité linguistique. En

⁴ L'adjectif « nationaux » renvoie très clairement et uniquement à la nationalité japonaise, non seulement parce qu'il est actualisé par le contexte, mais aussi parce qu'il est courant d'utiliser cet adjectif de façon absolue : ainsi la langue que les enfants apprennent à l'école en tant que matière n'est pas nommée « japonais » mais « langue nationale ».

effet, le natif « domine » par sa compétence linguistique : on lui reconnaît une maîtrise entière et parfaite de la langue, alors que le professeur japonais ne maîtrise que la grammaire. Est-ce vraiment le cas ? Telle est en tous cas la représentation sous-jacente.

Enfin, le reproche adressé à certains natifs de ne pas se soucier de l'enseignement est présenté ici comme un problème lié au statut de locuteur natif. Or le même problème n'existerait-il pas chez certains enseignants japonais qui se soucient peu de l'aspect pédagogique de leur travail ? La catégorisation natif / non natif semble ici peu opérationnelle pour juger de la légitimité de l'enseignant. Le problème ne réside-t-il pas plutôt dans les critères d'embauche des enseignants et dans celui, essentiel, de leur formation pédagogique et didactique, toutes nationalités confondues ?

Ces deux phrases ont ceci d'intéressant qu'elles permettent de mettre au jour plusieurs idées répandues et communément admises sur les différences entre enseignants natif et non natif, différences construites à partir de représentations qui tendent à masquer, d'une part, les véritables distinctions entre ces deux catégories sociolinguistiques, et d'autre part, le fait que ces deux catégories ne sont pas forcément pertinentes pour expliquer les conduites des enseignants ou déterminer quel rôle leur assigner. Ces lignes nous fournissent en tous cas plusieurs entrées intéressantes pour aborder la question du statut, des compétences et de la légitimité de l'enseignant natif.

3 Catégorisation sociolinguistique

Revenons d'abord sur l'opposition implicite entre « natif » et « professeur japonais ». Celle-ci exclut totalement les enseignants qui ne sont ni natifs, ni japonais, cas sans doute peu nombreux au Japon, mais qui existent néanmoins. Cette opposition spontanée repose à l'évidence sur une conception nationaliste assez étroite faisant référence à un modèle monolingue où la nationalité se confond avec la langue. Il n'est pas surprenant de la trouver au Japon, pays à caractère fortement monolingue (Koishi, 2011). Cependant cette catégorisation ne saurait être pertinente d'un point de vue professionnel : un professeur de français non natif et non japonais risque d'avoir beaucoup plus de points communs avec un professeur japonais de français qu'avec un professeur natif, puisque tous deux enseignent une langue qui est pour eux une langue étrangère. En choisissant le terme « professeur japonais », on déplace subrepticement le sujet dans une logique nationaliste – où « japonais » s'oppose à « étranger » ou à une nationalité particulière et où par extension « natif » est assimilé à « étranger ». Face à ce

raccourci facilement effectué par généralisation abusive, il n'est peut-être pas inutile de rappeler qu'être enseignant natif n'implique aucunement en soi le statut d'étranger, qui joue lui sur un autre plan. Ce qui importe ici est de savoir si on enseigne sa langue maternelle ou une langue étrangère⁵. Les deux catégories sociolinguistiques opposables et comparables sont donc celles d'enseignant natif (qui enseigne sa langue maternelle) et d'enseignant non natif (qui enseigne une langue pour lui étrangère).

La distinction natif / non natif a certes perdu de sa validité d'un point de vue linguistique et sociolinguistique, mais, comme le note Derivry-Plard, elle « ne continue pas moins de circuler largement au sein de la société civile, des apprenants et des enseignants de langue comme catégorie pertinente, et plus particulièrement encore lorsqu'il s'agit de caractériser les enseignants de langue(s) » (2011, p. 36). En effet, il s'agit d'une distinction traditionnelle, établie depuis longtemps, et qui s'est doublée historiquement parlant d'une division de l'espace d'enseignement entre milieu non institutionnel (tel que les écoles privées de langues) et milieu institutionnel (Derivry-Plard, 2008a). Si cette correspondance entre catégorie sociolinguistique et milieu d'enseignement est bien plus floue aujourd'hui, elle a cependant généré des représentations autour de l'enseignant natif et non natif qui sont toujours influentes, et dont on peut trouver la trace un peu partout (Derivry-Plard, 2008a ; Causa, 2008, 2009), y compris dans notre discours ordinaire de départ.

4 Les compétences et la légitimité attribuées aux enseignants natifs et non natifs

4.1 Le rapport à la langue enseignée

Une de ces représentations porte sur la compétence linguistique du natif, qui « domine », c'est-à-dire que l'enseignant natif est censé maîtriser parfaitement sa langue et la parler mieux que les autres. C'est une représentation largement partagée, en premier lieu par les natifs eux-mêmes, relayée abondamment par les écoles de langues privées, et qui participe à la reconnaissance de la légitimité de l'enseignant natif avant tout parce qu'il est locuteur natif. Ce dernier est caractérisé de la façon suivante dans le *Dictionnaire de didactique* de J.-P. Cuq : « [...] le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles [...] : il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé, d'appropriation de celui-ci à la situation, et

⁵ Nous n'aborderons pas la question, mais signalons que cette catégorisation n'est cependant pas aussi simple : où se situent ceux qui enseignent leur langue seconde ?

d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience personnelle » (Cuq, 2003, p. 160). On reconnaît donc au locuteur natif une certaine autorité par rapport à la langue. Lui-même en est d'ailleurs parfaitement conscient et s'en estime le gardien (Causa, 2008, p. 156). Cependant, il faut ici nuancer : cette capacité à formuler des jugements diffère d'un locuteur à l'autre, pour au moins deux raisons. D'abord, elle dépend du degré d'aisance dans la langue : les natifs ne sont pas tous égaux à cet égard. Ensuite, on sait que le rapport à la norme n'est pas forcément le même d'un locuteur à l'autre et que « les natifs ne sont pas nécessairement ceux qui [...] représentent la norme standard » (Mondada, 1999, p. 21) parce que « tout locuteur est toujours natif d'une variété de langue » (Derivry-Plard, 2008b, p. 189).

En d'autres termes, l'image de l'enseignant natif maîtrisant parfaitement sa langue et possédant parole d'autorité parce qu'il est natif repose d'une part sur l'idée qu'il existe un locuteur parfait, idéal de la langue, et d'autre part sur l'idée de pureté de la langue. Ces deux mythes ont beau avoir été maintes fois déconstruits – le locuteur idéal n'est incorporé en personne et la langue n'existe que dans ses variations –, ils continuent, on le voit, d'alimenter les représentations sur l'enseignant natif, ce qui n'est pas sans rapport avec une vision monolingue. Comme l'explique Dahlet, c'est « la fiction de [la] relation ombilicale [du locuteur] à sa langue [qui] l'érige en modèle de prononciation et de connaissance de cette langue » (2008, p. 28). Ce « lien réifié » entre l'enseignant natif et sa langue tend à les faire se confondre (Derivry-Plard, 2008a), alors qu'en réalité l'enseignant n'est qu'un représentant parmi d'autres de sa langue, dont la légitimité ne saurait provenir de son statut de natif puisque de toute façon « savoir maîtriser une langue demande une réflexion pointue qui n'a aucun lien direct avec le statut de locuteur natif » (Causa et Vlad, 2008, p. 119).

Du côté de l'enseignant non natif, cette même conception essentialiste du locuteur natif et de la langue engendre au contraire un sentiment d'insécurité linguistique puisque, selon cette conception, il ne pourra jamais, par définition, dominer la langue aussi parfaitement que le locuteur natif idéal. C'est à notre avis l'une des raisons pour lesquelles les professeurs japonais tiennent autant à se réserver les cours de grammaire : il s'agit d'enseigner une norme bien établie, où on n'a pas tellement à se mouvoir dans l'espace communicatif plus instable de la langue, ce qui est rassurant par rapport à son sentiment d'insécurité linguistique. Pourtant il est bien évident que les enseignants japonais ne possèdent pas qu'une compétence grammaticale et que leur compétence

linguistique au sens large est grandement suffisante pour se charger des cours d'oral. La division traditionnelle entre cours de grammaire pour les enseignants japonais et cours d'oral pour les enseignants natifs tient bien plus aux représentations sur la langue et sur les supposés attributs des natifs et non natifs qu'aux réelles compétences des uns et des autres. Elle est en ce sens fantasmée.

4.2 Légitimité : la compétence à enseigner

Revenons maintenant à la question de la légitimité, déjà partiellement évoquée. La conception de type essentialiste « l'enseignant natif est la langue parce qu'il est locuteur natif » mène à confondre enseignant natif et locuteur natif. C'est-à-dire que l'on va considérer l'enseignant comme légitime parce qu'il est locuteur natif. Selon Derivry-Plard (2008b), cette confusion entre enseignant natif et locuteur natif est commune dans le monde de l'enseignement, de la presse et de la politique en France. Nous nous rappelons pour notre part de notre surprise, en arrivant au Japon, de voir comme cette idée était fortement ancrée. N'importe quel étranger était reconnu comme apte à enseigner sa langue dans des cours privés, des écoles, des centres culturels, sans que l'on ne questionne jamais sa légitimité, c'est-à-dire sa capacité à le faire. Certains de ces étrangers se sont laissés prendre au jeu, d'autres en ont profité sans être dupes, d'autres enfin sont devenus au fil de l'expérience et avec de la réflexion de véritables enseignants. Le fait est que confondre enseignant natif avec locuteur natif, c'est faire bien peu de cas de la compétence d'enseignement. C'est sans doute ce point que voulait souligner l'auteur anonyme de notre extrait dans sa dernière phrase. En effet, un locuteur natif ne s'improvise pas enseignant ; enseigner sa langue maternelle ne va pas de soi. M. Causa (2008) le met clairement en évidence dans une recherche menée à partir d'une enquête auprès de futurs enseignants natifs en formation : elle y explique que ces futurs enseignants commencent leur formation avec une forte sécurité linguistique liée à leur statut de natif, mais qu'au fur et à mesure de leur stage pratique, les difficultés rencontrées les conduisent « dans une zone d'insécurité linguistique déstabilisante » (p. 158), en partie parce que leurs « connaissances linguistiques héritées du français langue maternelle ne leur suffisent nullement pour enseigner la langue » (p. 158). En effet, l'enseignant natif enseigne sa langue maternelle, mais il doit l'enseigner en tant que langue étrangère. Cela suppose une mise à distance indispensable de sa propre langue : il faut en quelque sorte la redécouvrir. Ce qui paraissait évident ne l'est en fait pas ; des questions auxquelles l'enseignant natif n'a

jamais pensé auparavant surgissent en quantité innombrable et ne peuvent être résolues avec les outils auxquels il est habitué en langue maternelle. Il lui faut se réapproprier sa langue de façon à pouvoir la voir aussi comme langue étrangère, pour ensuite développer un répertoire didactique qui lui permettra de la transmettre et d'en faciliter l'apprentissage (Causa et Vlad, 2008). Cela requiert du travail, de la réflexion, bref, une formation. C'est cette compétence à enseigner sa langue maternelle comme langue étrangère qui donnera à l'enseignant natif sa véritable légitimité.

Pour l'enseignant non natif, la légitimité est d'emblée présumée parce qu'il a lui-même appris la langue et qu'on considère, dans le cas d'un contexte alloglotte, qu'il pourra facilement prévoir les difficultés des apprenants et donc les aider (Derivry-Plard, 2008a, p. 144). On peut facilement opposer à ce présumé qu'un enseignant qui n'a pas bénéficié de formation pédagogique a tendance à simplement reproduire l'enseignement qu'il a lui-même reçu et éprouve des difficultés à faire évoluer ses pratiques (Chevalier, 2008). Comme pour l'enseignant natif, c'est en définitive le savoir transmettre et la constitution d'un répertoire didactique qui va asseoir la légitimité de l'enseignant non natif en tant qu'enseignant de langue.

De ce point de vue-là, la distinction entre natif et non natif n'est plus pertinente. À partir du moment où l'on reconnaît aux uns et aux autres que leur compétence d'enseignement est une compétence centrale, la question de leur formation à être enseignant devient importante à part égale. Or si, au Japon, on a pris conscience de l'importance de la formation pour les enseignants japonais, avec par exemple la possibilité de participer à des stages, on ne soulève jamais cette question pour les enseignants natifs, comme s'ils n'en avaient pas besoin.

5 Conclusion : le rôle de l'enseignant natif à l'université ?

L'analyse de ce court discours anonyme a permis d'en dégager quelques idées sous-jacentes qui tendent à opacifier la spécificité de l'enseignant natif, et nous a conduit à reconsidérer les compétences et la légitimité de ce dernier, qui sont avant tout professionnelles. La déconstruction du « mythe » de l'enseignant natif apparaît comme un préalable indispensable à la réflexion sur le rôle et les fonctions qu'il peut tenir au sein de l'université japonaise. Cependant cette réflexion doit aussi prendre en compte le fait que sous l'appellation générale d'« enseignants natifs » se trouvent des individus avec une pluralité d'expériences, de formations, de rapport à la langue-culture du public,

qui vont donner des profils très différenciés. C'est aux universités de déterminer de quels profils elles ont besoin. Cherche-t-on plutôt un chercheur ou plutôt un enseignant ? Cherche-t-on un enseignant qui connaît déjà le Japon et dont les qualités de médiateur culturel pourront être mises à profit ? Cherche-t-on un enseignant capable de mettre en place certaines innovations pédagogiques ? Il revient à chaque établissement de fixer ses priorités et de faire ses choix, sur la base des compétences des enseignants natifs. Cela suppose, d'une part, que l'on reconnaisse que c'est un professionnel que l'on engage – ou que l'on a engagé – et d'autre part, qu'il existe des objectifs suffisamment définis pour l'enseignement du français.

Références

- Beacco, J-C. (2001), « Les savoirs linguistiques “ordinaires” en didactique des langues : des idiotismes », in Beacco, J-C., Porquier, R. (éd.) (2001), *Langue française n° 131 : Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, Paris : Larousse, pp. 89-105.
- Causa, M. (2009), « Le statut sociolinguistique du professeur », *Le Français dans le monde* n° 361, Paris : Clé International, pp. 26-27.
- Causa, M. (2008), « Origine socioculturelle de l'enseignant : une question d'identité et de légitimité professionnelles », in Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V. (coord.) (2008), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris : Riveneuve éditions, pp. 153-165.
- Causa, M., Vlad, M. (2008), « Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère », in Blanchet, P., Moore, D., Asselah Rahal, S. (coord.) (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 115-127.
- Chevalier, L. (2008), « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 3, n° 1, *Études didactiques*, Société japonaise de didactique du français, pp. 67-83.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.
- Dahlet, P. (2008), « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers », in Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V. (coord.) (2008), *Plurilinguismes et*

« Natifs » vs « professeurs nationaux » : analyse d'un discours ordinaire

enseignement, Paris : Riveneuve éditions, pp. 23-45.

Derivry-Plard, M. (2011), « Enseignants “natifs / non natifs” : vers une professionnalité des enseignants de langue(s) », in Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N. et Martinez, P. (dir.) (2011), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 35-46.

Derivry-Plard, M. (2008a), « Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? », in Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V. (coord.) (2008), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris : Riveneuve éditions, pp. 141-152.

Derivry-Plard, M. (2008b), « Enseignants “natifs” et “non natifs” : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues », in Zarate, G., Lévy, D. (dir.) (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp.189-191.

Koishi, A. (2011), « Comment dépasser le monolinguisme au Japon ? – Réflexions du point de vue de la politique linguistique éducative – », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 6, n°1, *Études didactiques*, Société japonaise de didactique du français, pp. 73-83.

Mondada, L. (1999), « L'accomplissement de l'“étrangéité” dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », in *Langages* n° 134, pp. 20-34.